

Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria

In-service and preservice teachers' perceptions of characteristics of effective secondary school teachers

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344

Natalia Reoyo
Miguel Ángel Carbonero
Luis Jorge Martín
Universidad de Valladolid

Resumen

La adecuada práctica docente es una de las claves para la mejora de la calidad de la enseñanza, el rendimiento y motivación del alumnado. Informes oficiales a nivel nacional e internacional destacan la importancia de la figura del profesor, y muestran como aun existe preocupación ante los resultados obtenidos en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Sin embargo, investigaciones recientes siguen señalando la necesidad de conocer qué se entiende por profesor eficaz, hoy en día y entre la población europea (Meng, Muñoz, y Wu, 2015). La evidencia muestra que más del 50% de los estudios realizados hasta el momento han focalizado su atención en poblaciones Americanas y en niveles educativos diferentes a Educación Secundaria (Klassen, Tze, Betts, y Gordon, 2011). Por ello en el presente estudio, a partir de un análisis multietapa de método mixto, se examinó las percepciones sobre las cualidades del profesor eficaz de 358 profesores y futuros profesores españoles de Educación Secundaria, con el objetivo de identificar las categorías de eficacia docente en la ESO, y conocer como éstas se organizan e interrelacionan entre ambos grupos de participantes. Los resultados mostraron que ambos grupos coinciden destacar ocho categorías: conocimientos en el dominio; planificación y organización; gestión y desarrollo de las clases; innovación educativa; transmisión de conocimientos; relación

interpersonal; ética personal; y compromiso profesional. En concreto, se ha identificado en ambos casos que las relaciones personales son las competencias más destacadas, mientras que la ética e innovación educativa son las que obtienen menores tasas de mención. Conocer esta doble percepción de eficacia docente, clarifica la especificidad del dominio de eficacia docente adaptado a nuestra cultura y al nivel educativo de ESO, y facilita la futura construcción de nuevos y adecuados instrumentos de evaluación y programas de formación continua e inicial, que ayuden a dar respuesta a los nuevos desafíos educativos.

Palabras clave: eficacia docente; percepciones; educación secundaria; España/profesores españoles; profesores en activo; futuros profesores (profesores en formación)

Abstract

Proper teaching practice is one of the key drivers to bear in mind for improving teaching quality and the academic achievement and motivation of students. Official reports both at local and international level highlight the importance of the figure of the teacher, and show how there is still concern about the results of compulsory secondary education. However, recent researches continue to point out the need to know what currently constitutes effective teaching among the European population (Meng et al., 2015). In fact, more than 50% of the studies conducted so far have focused their attention on American populations and in different educational levels to Secondary Education (Klassen et al., 2011). For this reason, in our study, based on a multistage mixed-method analysis, there were assessed what teachers' perceptions of the characteristics of effective teaching are in a sample of 358 in-service and preservice Spanish teachers of Secondary School, with the aim of identifying which are the characteristics and figure out how they are sorted by importance and interrelated in each group of participants. The processed results of the study showed that both groups agree on the eight most relevant characteristics i.e.: domain knowledge; planning and organization; management and progress of lectures; educational innovation; transmission of knowledge; interpersonal relationship; personal ethic; and professional commitment. In particular, in both cases personal relationship was identified as the most important skill, meanwhile ethics and educational innovation were the least mentioned. The knowledge of the scale of the effective teaching qualities allows to clarify the specific domain of teaching effectiveness adapted to our culture and the educational level of secondary education, and also will help on the development of new and appropriate assessment instruments and future intervention programs that will allow to respond to educational challenges.

Keywords: teacher effectiveness; perceptions; secondary education; Spain/spanish teachers; inservice teachers; preservice teachers

Introducción

Los cambios sociales reclaman una constante adaptación de los sistemas educativos. En España, en los últimos años, un 24.6% del alumnado no llega a finalizar la Educación Secundaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2015), y somos uno de los ocho países de la Unión Europea (UE28) que aún supera la tasa de abandono temprano de la educación (21.9%), situada según el objetivo europeo en un 10% (Eurostat, 2015). La enseñanza en secundaria se ha convertido en una compleja tarea, y existe una clara preocupación sobre la necesidad de seguir reflexionando en los factores que influyen en ella (Torrecilla, Martínez, Olmos, y Rodríguez, 2014). Es una evidencia que el profesor tiene uno de los papeles protagonistas para poder dar respuesta a esta situación. Informes internacionales ya denotaban esta importancia, como el publicado por la OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2005), titulado *el papel crucial del profesorado: atraer, capacitar y conservar profesores eficientes*, o el presentado por Gordon et al. (2009), donde identifican al profesor como principal agente de los posibles cambios. Asimismo, a nivel nacional, el Ministerio de Educación (MECD, 2010), en su *Plan de Acción 2010-2011: Objetivos de la Educación para la década 2010-2020*, centra su atención en la evaluación y la formación inicial y continua del profesorado para lograr una enseñanza efectiva. Sin embargo, datos de investigaciones recientes en España demuestran que aún nos encontramos ante tres tipos de dificultades: la resistencia de los docentes al cambio, la falta de formación específica y las limitaciones del trabajo interdisciplinar entre los maestros (Giménez, Sierra, y Rodríguez, 2013). El conocimiento de las características del docente eficaz, constituyen el eje vertebrador para la elaboración de instrumentos de evaluación, programas de intervención y dar respuesta a la continua necesidad de adaptación. Por docente eficaz se entiende, aquel profesor que presentan unas cualidades personales especiales que le permite alcanzar el éxito y logra un impacto significativo en la vida de sus alumnos (Walker, 2008). Por tanto, es importante clarificar el dominio de eficacia docente identificando aquellas tareas y factores conductuales que realmente influyen en él, y sobre los cuales las personas pueden llegar a ejercer algún tipo de control (Bandura, 2006). Sin embargo, a pesar de la relevancia de este tópico estudios recientes han demostrado diversas limitaciones y la necesidad más investigación

en este ámbito (Devine, Fahie, y McGillicuddy, 2013; Liu, Keeley, y Buskist, 2015; Meng et al., 2015).

Numerosos estudios plantean las características de eficacia docente únicamente a partir de la literatura existente (e.g. Murillo, Martínez, y Hernández, 2011; Valdivieso, Autor, y Autor, 2013), y más del 70% de las investigaciones centradas en la identificación del perfil del profesor eficaz son de tipo cuantitativo (Klassen et al., 2011). También destaca la escasa investigación acerca de las percepciones sobre el profesor eficaz en secundaria (e.g. Kodero, Misigo, Owino, y Simiyu, 2011), siendo menos de un 15% las realizadas bajo opiniones de agentes implicados de este nivel educativo y principalmente centradas en perspectivas de futuros profesores (Klassen et al., 2011).

Existen algunas investigaciones que se centran en la identificación de las características del profesor eficaz desde la perspectiva de estudiantes universitarios o futuros profesores (ver Liu et al., 2015; Pontes, Ariza, y Rey, 2010; Witcher et al., 2008). Una de las investigaciones más relevantes es la desarrollada por los investigadores Schulte, Slate y Onwuegbuzie (2008). A partir de un proceso secuencial de análisis mixto estudiaron las percepciones de 615 estudiantes universitarios predominantemente hispanos sobre las características de los profesores eficaces de secundaria. Sus análisis revelaron la presencia de veinticuatro temas (de mayor a menor relevancia): experto, paciente, atento, comprensivo, enseña bien, buenas habilidades comunicativas, hace cumplir las normas, motivador, organizado, buena personalidad, pasión por la enseñanza, construye relaciones, muestra respeto a los otros, equitativo, flexible, servicial, adecuada gestión del aula, creativo, divertido, sabe escuchar, logra la participación de los otros (alumnos, padres), amigable, propone desafíos a los estudiantes (con expectativas), utiliza diferentes modalidades. Posteriormente (Schulte, Slate, y Onwuegbuzie, 2011), siguieron el mismo procedimiento que el estudio anterior con 437 nuevos estudiantes universitarios, y se determinaron treinta y ocho características del profesor eficaz. Estos temas coincidieron con los veinticuatro expuestos su primera investigación, y se identificaron catorce nuevos: ayuda a los estudiantes, de mente abierta, adora a los niños, fuerte (de espíritu y carácter), capacidad de autocontrol, líder, profesional, coherente con los estudiante, hace que el aprendizaje sea interesante, fijación de objetivos-metas claros, buen modelo a seguir, responsable, trabaja bien con los otros y atento a la diversidad.

Desde la perspectiva de profesores en activo de Educación Secundaria, investigadores como, Chen (2007), Koutrouba (2012), Meister (2010), Meng, Muñoz y Wu (2015), Onderi y Croll (2009), y Peng et al. (2014), a través de autoencuestas con preguntas abiertas, entrevistas u observaciones directas en el aula, han ido elaborando listas con factores que contribuyen a la eficacia docente. Destacan las aportaciones de Miller (2012), quien identifica diez características propias del buen profesor: entusiasta, creativo, con sentido del humor, que desafía a los alumnos, alentador, paciente, que no se da por vencido, se interesa por los estudiantes, conoce bien la gramática, disponible para atender a los alumnos, que trate bien, sea justo, y que deje su bagaje emocional fuera del aula; organizadas en cuatro áreas: características afectivas, habilidades (creatividad, abierto a nuevos desafíos), técnicas de gestión del aula y conocimientos académicos.

También son limitadas las investigaciones que estudien conjuntamente y comparen las percepciones dadas por los profesores en activo y futuros profesores de secundaria. Walker (2008), realizó una investigación cualitativa longitudinal de quince años, donde participaron más de un millar de profesores y futuros profesores de Estados Unidos, Canadá, Bermudas y el Caribe, así como varios estudiantes de África. Por medio de ensayos y debates resultaron numerosos temas emergentes que le llevaron a formular doce características personales y profesionales de los docentes eficaces: preparado, positivo, con altas expectativas, creativo, justo en el trato y en las calificaciones, accesibles (mostrar un toque personal), logra que los alumnos se sientan bienvenidos y cómodos en sus clases, compasivo, con sentido del humor, respeto por los estudiantes y hacia él, sabe perdonar y admitir los errores.

No obstante en todos estos estudios previos, las percepciones sobre eficacia docente son dadas por poblaciones de países diferentes al nuestro (e.g. Kodero et al., 2011; Liu et al., 2015; Onderi y Croll, 2009; Peng et al., 2014). La concepción de eficacia docente es contexto dependiente y por ello se deben considerar cuidadosamente las diferencias culturales (Liu, et al., 2015). Sin embargo, alrededor del 57% se han realizado en Estados Unidos (Klassen et al., 2011), y estudios actuales resaltan la necesidad de más investigación centrada en población de países occidentales (Devine, Fahie, y McGillicuddy, 2013; Liu, et al., 2015; Meng et al., 2015).

Objetivos de estudio

Este estudio se plantea en un primer momento el objetivo de identificar las categorías de eficacia docente y definir sus propiedades, desde una doble perspectiva, profesores en activo y futuros profesores de Educación Secundaria Obligatoria en España, y posteriormente, codificar y constatar cómo estas categorías de eficacia docente se organizan jerárquicamente en ambos grupos de participantes, de manera individual y comparada. En relación a la población estudiada, la mayoría de los estudios previos se centran en la etapa educativa de Educación Primaria, en las percepciones de futuros profesores y sólo el 18% han sido realizados con población Europea (Klassen et al., 2011), por ello en este caso nos hemos centrado en población española de Educación Secundaria Obligatoria y bajo percepciones, tanto de futuros profesores como de profesores en activo. En segundo lugar, en cuanto a la metodología de estudio, más del 70% de las investigaciones son de tipo cuantitativo (Klassen et al., 2011) y las orientaciones y líneas de investigación desarrolladas por autores como Woolfolk (2004) y Meng et al. (2015) muestran la necesidad de realizar más estudios cualitativos. Es preciso comenzar por la raíz del constructo sobre el que intervenir, conocerle bien y tener en cuenta su contexto real y actual (Liu et al., 2015). La literatura es limitada y entre los estudios centrados en metodología cualitativa, principalmente se enumeran listados de características percibidas de eficacia docente. Únicamente tres de los estudios, y bajo percepciones de futuros profesores, enumeran un listado de categorías y llevan a cabo una codificación de las mismas ofreciendo tasas de prevalencia (Schulte, Slate y Onwuegbuzie, 2008, 2011; Witcher et al., 2008). No se han encontrado estudios similares en España y, escasos a nivel internacional. Este estudio nos ha permitido contribuir ante las limitaciones encontradas dentro del estudio del dominio de eficacia docente.

Método

Muestra

Un total de 358 participantes, pertenecientes a dos grupos de interés, participó en este estudio. De la muestra inicial de 376, la tasa final de

participación fue de un 95.2%. El primer grupo estaba compuesto por 200 profesores en activo (40.5% de respuesta) (104 mujeres, 52%) de 22 centros educativos de Castilla y León, con una media de edad de 44 años ($SD = 9.16$), y una experiencia media de 18.5 años ($SD = 9.89$). Un 58% del profesorado ($n = 116$) trabajaba en centros públicos, y un 42% ($n = 84$) en centros concertados, y concretamente, 104 (52%) impartían su docencia en 1º de la ESO, 122 (61%) en 2º, 115 (57.5%) en 3º y un total de 130 profesores en 4º (65%). En cuanto a los futuros profesores, participaron en el estudio 158 (64.8% de respuesta) alumnos que cursan el Máster de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y enseñanza de idiomas en los centros universitarios de Valladolid, Segovia, Soria y Palencia (94 mujeres, 59.5%), con una media de edad de 28.5 años ($SD = 6.20$). En relación a su experiencia, 121 (76.6%) nunca habían trabajado como profesores, y los 37 alumnos con una experiencia media de 0.76 años ($SD = 1.86$), habían impartido docencia en otras modalidades o niveles educativos (e.g. extraescolares, educación de adultos no reglada).

Para obtener la muestra, se seleccionó una promoción del Máster y 60 centros públicos y concertados de Educación Secundaria de Castilla y León, de los 199 existentes. De los 60 centros educativos, aceptaron su participación 38 (63.3% de respuesta), y tras una elección al azar fueron 22 los que llevaron a cabo todo el estudio.

Instrumentos

El cuestionario fue utilizado en investigaciones previas (Onwuegbuzie et al. (2007), Slate, Onwuegbuzie y Schulte, (2009), y Schulte et al. (2011)) y a través de una pregunta abierta se solicitaba la identificación de tres a seis características y definiciones sobre la percepción del profesor eficaz. Para este estudio, concretamente en el cuestionario se solicitaba cumplimentar unos datos demográficos (sexo, edad, años de experiencia docente, tipo de centro (público o concertado), y curso y área en el que imparte docencia) y dar respuesta a la siguiente cuestión ¿Qué características consideras imprescindibles en un profesor eficaz? Enumera cinco y formula una descripción o definición para cada una de ellas.

Procedimiento

El contacto inicial para la presentación del proyecto y petición de colaboración se realizó a través de reuniones con los equipos directivos y departamentos de orientación, en los centros educativos, y en la Universidad con los coordinadores y profesores del Máster. Posteriormente, también se informó a todo el profesorado de primero a cuarto de ESO y a los alumnos del Máster de Secundaria. Se garantizó en todo momento confidencialidad de los datos, eliminándose para el tratamiento global de los mismos todos los nombres, asignando a cada participante un número. Las confirmaciones de aceptación se recibieron personalmente o a través del correo electrónico. Los cuestionarios fueron aplicados en papel, con los futuros profesores durante las sesiones de clase, y con los profesores en activo, en las reuniones semanales realizadas con el orientador. Fueron leídas y aclaradas las instrucciones de cumplimentación (propósito de estudio, datos demográficos, cuestiones a responder) y, se dio un tiempo de entre quince y veinte minutos. Se fue asegurando en todo momento la adecuación y suficiencia de la información recogida (Rodríguez, Gil, y García, 1996). En un total de cinco meses y medio se llevó a cabo la aplicación de los cuestionarios y posterior análisis de datos, finalizado en 2013.

Análisis de datos

Fue llevado a cabo un análisis secuencial de método mixto, cualitativo-cuantitativo, en dos etapas (Onwuegbuzie, 2003; Tashakkori y Teddlie, 1998).

La primera etapa efectuada por dos de los investigadores, consistió en un análisis de contenido centrado en identificar las características de un profesor eficaz, a partir de las percepciones de los participantes estudiados (Creswell, 2007, 2014; Goetz y Lecompte, 1984). Se cuidó no formar ninguna hipótesis o expectativa a priori, obteniéndose todas las categorías de las propias palabras de los sujetos (Onwuegbuzie et al., 2007; Onwuegbuzie, Daniel, y Collins, 2009). El análisis siguió seis pasos principales (Colaizzi, 1978), incluyendo la metodología de la reducción que permitió obtener las categorías finales respetando en contexto inicial de los datos (Onwuegbuzie y Teddlie, 2003). Los tres primeros pasos se centraron en llevar a cabo las lecturas iniciales de todas las respuestas (Creswell, 2009), su unificación en la base de datos (Glaser y Strauss,

1967), y la identificación y codificación de las unidades de información no repetitivas a partir de la técnica de horizontalización de datos de Creswell (2007). Para la codificación se siguió el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), donde cada nueva definición se fue comparando con los códigos anteriores, de tal manera que definiciones iguales o similares se marcaron con el mismo código (Strauss y Corbin, 2002). En el cuarto y quinto paso, comparando y contrastando los datos que habían sido codificados anteriormente, se organizaron las unidades de información similares en contenido para determinar los temas emergentes finales y únicos (Glaser y Strauss, 1967; Leech y Onwuegbuzie, 2009). En último lugar, se realizó la validación y descripción de las categorías finales, (a) entre los dos investigadores que codificaron independientemente las respuestas fue calculado el Coeficiente kappa de Cohen, se obtuvo un grado de acuerdo interjueces y confiabilidad del 92% y 87% en las categorías finales del profesorado en activo y futuro profesorado, respectivamente (Constas, 1992), (b) se compararon todos los datos originales con las categorías finales (Onwuegbuzie et al., 2007), y (c) se realizó un proceso de revisión por pares por dos profesores expertos en el área y ajenos a este estudio, uno de Universidad y otro de Educación Secundaria (Constas, 1992).

La segunda etapa de análisis se centró en el estudio de dos indicadores: la frecuencia de las categorías en función de las menciones de los participantes, y la posición o estructura jerárquica de las categorías en los dos grupos de participantes. Estos resultados fueron obtenidos a partir de la elaboración de una matriz de datos, donde 0 indicaba la ausencia de categoría y 1 la presencia (Onwuegbuzie y Teddlie, 2003; Tashakkori y Teddlie, 1998), y el cálculo de la frecuencia manifiesta absoluta de cada una de las categorías (*absolute manifest frequency effect size*), que fue calculada dividiendo el número total de veces que la categoría fue nombrada, por el número total de participantes (Onwuegbuzie, 2003).

Resultados

Resultados primera etapa

Los participantes proporcionaron un total de 1790 características y definiciones. En concreto, en la fase inicial, fueron identificadas 81 características no repetitivas en el profesorado en activo y 69 en los

futuros profesores, 53 de ellas comunes entre ambos (ver Tabla I). En el caso de las definiciones se obtuvieron un total de 155 y 115 no repetitivas respectivamente.

TABLA I. Características no repetitivas de eficacia docente desde la percepción del profesorado en activo de ESO y futuro profesorado

Características comunes profesores y futuros profesores			
Actualizado	Comprometido	Experto	Orientador
Adaptable	Comunicador	Firmeza	Paciente
Amable	Confianza	Flexible	Planificación
Ameno	Conocimientos	Formación	Preparado
Atento	Constante	Humildad	Profesionalidad
Asertivo	Creativo	Innovador	Puntualidad
Autoridad	Dinámico	Inteligente	Receptivo
Capacidad pedagógica	Disciplinado	Justo	Reflexivo
Cercano	Educador	Liderazgo	Respetuoso
Claro al explicar	Eficaz	Mediador	Responsable
Coherente	Empático	Motivador	Simpático
Competente	Entusiasta	Ordenado	Tolerante
Comprensivo	Exigente	Organizado	Trabajar en equipo
			Vocación
Características profesores		Características futuros profesores	
Alegre	Ilusionado	Abierto	
Autoconfianza	Inconformismo	Agradable	
Cariñoso	Implicación	Conciso	
Compañero	Joven	Cuidado físico	
Conocedor de sus alumnos	Madurez	Estricto	
Cumplidor	Modelo	Feedback	
Dedicación	Motivado	Imparcial	
Dialogante	Optimista	Interés	
Disciplina	Perseverancia	Neutral	
Disponibile	Resolutivo	Objetivo	
Equilibrio	Riguroso	Participativo	
Fiel a sus principios	Seriedad	Razonador	
Habilidades Sociales	Tener en cuenta a los alumnos	Realista	
	Trabajador	Referente	
	Transmisor	Saber escuchar	
		Variedad	

Fuente: elaboración propia

La frecuencia con que los profesores en activo manifestaron cada una de estas características no repetitivas oscila entre 1 y 58 veces. Entre las características con un número menor de repeticiones se encuentran, práctico y resolutivo (una sola vez), habilidades sociales y receptivo (dos veces) y equilibrio (tres veces). Mientras que las características con mayor frecuencia obtenida fueron comunicador, claridad, cercano, motivador y, dinámico y empatía (ver Tabla II).

TABLA II. Frecuencias máximas de las características no repetitivas: profesores en activo

Característica	Ejemplo definición profesores en activo	n
Motivador	<i>Capaz de estimular y entusiasmar a los alumnos con lo que están haciendo y aprendiendo. Alentar la participación e involucrarles en el proceso de E/A (P185.3)</i>	58
Paciente	<i>Afrontar los contratiempos, adversidades, saber esperar con tranquilidad los resultados esperados; que tardan en llegar (P88.1)</i>	53
Cercano	<i>Ser capaz de entender a los alumnos, y que sientan que el profesor no es el enemigo (P118.3)</i>	50
Comunicador	<i>Saber explicar los conocimientos que posee y hacerse entender (P1.3)</i>	46

Fuente: elaboración propia

En el caso de los futuros profesores, la frecuencia con que fue mencionada cada una de las 69 características oscila entre 1 y 55 veces. Entre las características con menos repeticiones encontramos, asertivo, variedad, razonador, enérgico, cuidado físico y trabajar en equipo con un $n = 1$. Y en el caso de las características con mayor frecuencia obtenida se identificaron, comunicador, claridad, cercano, motivador, dinámico y empatía (Tabla III).

TABLA III. Frecuencias máximas de las características no repetitivas: futuros profesores de ESO

Característica	Ejemplo definición futuros profesores	n
Comunicador	Que posea habilidades comunicativas, es decir, que se exprese de manera adecuada a las edades y características de los alumnos (C61.3)	55
Claridad	Deber ser claro explicando los contenidos y remarcar los conceptos importantes (C135.2)	42
Cercano	Muestre confianza con el alumnado, no una autoridad extrema (C22.1)	35
Motivador	Un profesor que motiva y hace útil su materia (C74.2)	36
Dinámico	Que sepa expresar la materia con ejercicios, ejemplos, juegos...y no se quede leyendo el libro en la mesa (C110.4)	29
Empatía	Ponerte en el lugar de quién enseñas y sus circunstancias y actuar en función de ella"(C1.2)	29

Fuente: elaboración propia

En ambos casos se han identificado ocho categorías del profesor eficaz donde se enmarcan sus percepciones: *relación interpersonal* (e.g. características: alegre, asertivo, cercano, dialogante, sabe escuchar, comprensivo); *gestión y desarrollo de las clases* (e.g. disciplina, exigente, motivador); *planificación y organización* (e.g. ordenado, organizado, trabaja en equipo); *conocimientos en el dominio* (e.g. actualizado, conocimientos, preparado); *compromiso profesional* (e.g. vocación, perseverancia, responsable, entusiasmo, cuidado físico); *transmisión de conocimientos* (e.g. claro al explicar, conciso); *ética personal* (e.g. justo, imparcial, neutral); e *innovación educativa* (e.g. abierto, creativo, variedad). En la Tabla IV se presenta la descripción de cada una de las categorías y ejemplos de definiciones de cada grupo de participantes.

TABLA IV. Definición final de las categorías de eficacia docente

Categoría	Descripción	Ejemplo definiciones
Relación interpersonal	Capacidad para hacer un tratamiento individual desde una posición equilibrada, abierta y accesible mostrándose como una persona experimentada y hábil en la resolución de problemas académicos o personales.	<i>Ser alegre, cálido y afectivo con todos sus alumnos (C53.2) Sabe escuchar y genera confianza para que los alumnos se atrevan a acercarse a él (P6.5)</i>
Gestión y desarrollo de las clases	Ejerce de guía de aprendizaje atendiendo las necesidades generales y particulares de los alumnos. La relación profesor/alumno muestra la jerarquía del docente pero con espacio para el aprendizaje mutuo.	<i>Capacidad para mantener el orden en clase, tener el control (C10.1) Que consiga que los alumnos participen activamente en clase (P114.5)</i>
Planificación y organización	Presenta un programa de trabajo útil y didáctico adaptado a las necesidades del alumno. Con capacidad para reciclar su metodología de enseñanza para corregir posibles errores.	<i>Planificar la explicación y tareas con el fin de alcanzar unos objetivos (C105.5) Planificar adaptándose a los distintos niveles y edades (P49.2)</i>
Conocimientos en el dominio	Se muestra como un experto en la materia impartida, que enriquece con una constante actualización de los contenidos, manteniendo una formación capaz de anticipar dudas sobre los nuevos contenidos.	<i>Debe conocer en profundidad y dominar la asignatura que imparte (C28.4) Estar actualizado en la materia que imparte, reciclarse y no estancarse (P60.3)</i>
Compromiso profesional	Exhibe un firme compromiso con su profesión, sintiéndola como una función social y demostrándolo en cada clase mediante un comportamiento constante, serio, motivador y pulcro.	<i>Tomar en serio el trabajo del día a día, tanto con los alumnos como con el resto de competencias del profesor (C51.5) Entusiasmo por la materia que imparte, por enseñar (P69.3)</i>
Transmisión de conocimientos	Muestra su dominio de la materia exponiéndola con un discurso preciso, fluido y atractivo. Capacidad para enfocar y conectar las ideas básicas, evitando información irrelevante.	<i>Que sea claro en sus exposiciones (C41.5) Utilizar un tono de voz y lenguaje adecuado(P49.4)</i>
Ética personal	Muestra imparcialidad e independencia en el trato individual. Demuestra coherencia entre lo transmitido en la clase y la composición de los exámenes, así como justicia en las evaluaciones.	<i>Debemos tratar al alumno con justicia, ser neutral(P113.4) No se deje llevar por opiniones personales, ser justo en las evaluaciones (C39.5)</i>
Innovación educativa	Aporta versatilidad en la forma de enseñar, aceptando nuevas técnicas que fomenten el aprendizaje y dinamicen el curso de las clases.	<i>Usar diferentes metodologías y buscar siempre recursos para que la clase no sea siempre igual (P145.5) Acercarte a las nuevas tecnologías (C154.3)</i>

Fuente: elaboración propia

En ambas muestras se confirmaron las ocho categorías en todos los datos originales y la adecuación y fiabilidad de los resultados por los revisores externos.

Resultados segunda etapa

En relación al profesorado en activo (ver Tabla V), las categorías dominantes que se observan tras los análisis son, relación interpersonal con un 83.5% y gestión y desarrollo de las clases con un 79% de efecto absoluto manifestado en sus respuestas. Seguidamente encontramos, planificación y organización, conocimientos en el dominio y compromiso profesional con una prevalencia superior al 50% (68%, 64% y 53%, respectivamente). Las categorías con menor número de repuestas fueron transmisión de conocimientos, con tan solo un 36%, y ética personal e Innovación educativa con aproximadamente un 19%.

En el caso de los futuros profesores (ver Tabla V), las categorías con mayor porcentaje de manifestaciones fueron, relación interpersonal, gestión y desarrollo de las clases y, transmisión de conocimientos, con una prevalencia entre el 60% y 80%. Seguidas de cerca por conocimientos en el dominio, con un 55.7%. Planificación y organización y compromiso profesional, se presentan con un 36.7% y 33.5%, respectivamente. Y en este caso, las que poseen las tasas de prevalencia inferiores entre los futuros profesores son innovación educativa (27.2%) y ética personal (13.9%).

TABLA V. Distribución de frecuencias de las categorías percibidas por el profesorado en activo y el futuro profesorado de ESO sobre las características de eficacia docente

Categorías	NMP (N = 200)	AMES-P (%)	NMFP (N = 158)	AMES-FP (%)
Relación interpersonal	167	83.5	117	74.1
Gestión y desarrollo de las clases	158	79	116	73.4
Planificación y organización	135	67.5	58	36.7
Conocimientos en el dominio	127	63.5	88	55.7
Compromiso profesional	106	53	53	33.5
Transmisión de conocimientos	72	36	103	65.2
Ética personal	39	19.5	22	13.9
Innovación educativa	38	19	43	27.2

Fuente: elaboración propia. Nota: NMP = número de menciones profesores; AMES-P = absolute manifest effect size profesores; NMFP = número de menciones futuros profesores; AMES-FP = absolute manifest effect size futuros profesores

El análisis comparativo de ambos grupos, tomando como criterio de inclusión todas aquellas categorías con un porcentaje de respuestas superior al 50% (Absolute Manifest Effect Size), muestra que: (a) Cuatro categorías en los futuros profesores superan esa prevalencia (conocimientos en el dominio, gestión y desarrollo de las clases, transmisión de conocimientos y relación interpersonal), mientras que en el profesorado en activo son cinco (conocimientos en el dominio, planificación y organización, gestión y desarrollo de las clases, relación interpersonal, y compromiso profesional); (b) ambos coinciden al destacar las relaciones interpersonales (83.5% y 74.1%), y la gestión y desarrollo de las clases (79% y 73.4%) como las dos más importantes, y los conocimientos en el dominio como la cuarta más relevante (63.5% y 55.7%); y (c) la categoría de transmisión de conocimientos obtiene un 65.2% en los futuros profesores, frente al 36% en los profesores en activo. A la inversa sucede con la planificación y organización, que únicamente han superado el 50% en los profesores en activo (67.5% y 36.7% respectivamente).

Discusión y conclusiones

Tal como se presentó anteriormente, a partir de los análisis se ha identificado la existencia de ocho categorías que desde la perspectiva del profesorado en activo y futuro profesorado consideran que representan las características del docente eficaz en el profesorado de ESO en España. Además, ambos coinciden en tres de ellas como más relevantes, al tener índices de prevalencia superiores al 50%: relación interpersonal, gestión y desarrollo de las clases, y conocimientos en el dominio.

En concreto, las relaciones interpersonales, y la gestión y desarrollo de las clases, son las dos categorías más importantes para el profesorado en activo (83.5% y 79%), y los futuros profesores (74.1% y 73.4%). Resultados acordes a los estudios de Chen (2007) con profesores en activo, donde se identifican estas dos categorías con un 80% y 70% de prevalencia, o de Schulte et al. (2011) con futuros profesores, con un 74.1% y 73.4% de respuestas. Se hace especial hincapié en la comunicación, la amistad y respeto hacia el alumnado (Koutrouba, 2012; Meng et al., 2015), ser cercano, comprensivo (Liu et al., 2015), y el buen estado de ánimo del profesorado (Miller, 2012), como atributos sobresalientes de un maestro efectivo. Son cualidades personales e intrapersonales que conjuntamente configuran nuestra categoría de relación interpersonal. En consecuencia, es esencial entrenar al profesorado desde la universidad en la adquisición de adecuadas habilidades sociales y estrategias que favorezcan esta relación con el alumno en su formación (Van Tartwijk, Brok, Veldman, y Wubbels, 2009). Concretamente, una de las líneas de investigación con gran auge en estos últimos años está relacionada con la psicología positiva. Autores como Beard, Hoy y Woolfolk (2010) trabajan en el campo de la autoeficacia docente y control del aula enfatizando el optimismo académico de los profesores.

En el caso de la categoría de gestión y desarrollo de las clases, como se observa en otros estudios, el profesorado da importancia a acciones y estrategias desempeñadas durante las sesiones de clase, como la capacidad de lograr la participación del alumnado (Chan, 2008), el uso de refuerzos (Chen, 2007), estar abierto a sugerencias (Koutrouba, 2012; Witcher et al., 2008), motivar al alumnado y saber adaptarse a las distintas situaciones (Meng et al., 2015; Skaalvik y Skaalvik, 2007). Cuanto más tiempo dedican los maestros a fomentar el debate y la discusión en pequeño y gran grupo, mayor efecto positivo se produce en el progreso

de los alumnos (Killen, 2006). Sin embargo, dentro de esta categoría, los participantes de nuestro estudio, otorgan una gran importancia al control del alumnado, en especial a saber dar respuesta a problemas de disciplina (e.g. establecimiento de normas, y mediación de conflictos). Resultados consistentes con los dominios de eficacia docente denominados por Chan (2008) y Miller (2012) como gestión del aula (e.g. administrar las conductas disruptivas, pedir seguir reglas y regulaciones, y establecer sistemas de gestión, paz). El establecimiento de reglas y rutinas tanto para el comportamiento como para las tareas académicas contribuye eficazmente a crear las condiciones que permitan el aprendizaje de los estudiantes (Traver, Doménech, Odet, y Sales, 2006).

Todos estos resultados apoyan la importancia de las características vinculadas con competencias sociales y emocionales (e.g. asertivo, empático), como aquellas psicodidácticas que promuevan la motivación y disciplina en el aula (e.g. atento, flexible, participativo, orientador, líder), lo que sugiere la importancia de formar adecuadamente en todas estas competencias al profesorado novel. Sin embargo, Pontes et al., (2010) muestran cómo casi más de la mitad de los futuros profesores infravaloran la formación psicopedagógica inicial y centran la importancia en aprender a transmitir los conocimientos científicos. Éstos consideran los conocimientos en psicodidáctica como cualidades innatas que poseen o que ya adquirirán con la experiencia.

En tercer lugar los profesores en activo resaltan la planificación y organización de las clases, con un 67.5%. Éstas deben estar preparadas a tiempo (Chen, 2007), teniendo en cuenta las características de grupo-clase (Meng et al., 2015), y utilizando estrategias de trabajo en equipo para lograr una adecuada coordinación. Es esencial saber coordinarse con las redes de apoyo cercanas como sus compañeros (Meister, 2010). Del mismo modo, estudios sobre percepciones de futuros profesores destacan esta necesidad de ser organizado, flexible y con capacidad de trabajo en equipo para planificar adecuadamente las clases (Schulte et al., 2011). Cuanta mayor preparación poseamos de lo que se quiere trabajar en el aula, mayor será el control ante las adversidades que se presenten y nuestra capacidad para orientar a los alumnos hacia el éxito (Devine et al., 2013). En esta misma línea, Murillo et al. (2011) afirma que aquellos profesores que dedican más tiempo a la preparación de las clases son los que consiguen que sus alumnos aprendan más. Sin embargo cada vez es más evidente el déficit que presentan los estudiantes universitarios en el uso de estrategias autorreguladoras (Rosário et al., 2010). El

desconocimiento de su importancia y su escasa utilización puede que sea uno de los motivos por los que tan solo el 40% de los futuros profesores menciona la categoría de planificación, que constituye la quinta categoría más mencionada.

En el caso de los futuros profesores, la tercera categoría más relevante es la transmisión de conocimientos, percibida como una de las competencias que destacan como una necesidad formativa inicial. Estos resultados coinciden con los de Schulte et al. (2011) donde es fundamental que el profesorado de ESO sepa comunicar de forma correcta la nueva información, con claridad, fluidez y de manera accesible para todos los alumnos, cuidando el orden y la conexión de los contenidos. Asimismo, esta categoría es destacada entre el profesorado en activo aunque con una menor relevancia, mencionada tan solo por un 36% de los participantes. Estudios previos sobre el profesorado destacan también la capacidad de exponer aspectos importantes y con flexibilidad para que la diversidad de los estudiantes entiendan las explicaciones durante las sesiones de clase (Koutrouba, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2007).

En cuarto lugar, con un 63.5% y 55.7% respectivamente, los profesores en activo y futuros profesores coinciden en resaltar la necesidad de la formación o actualización adecuada y continua de conocimientos científicos, culturales y didácticos. Liu et al. (2015), Witcher et al. (2008) y Schulte et al. (2008) también identifican esta categoría entre las más destacadas, y además observan cómo a medida que se asciende de nivel educativo, la importancia que se le otorga al conocimiento es cada vez mayor (Schulte et al., 2011). Este resultado nos lleva a pensar que se continúa reforzando la idea de asociar los contenidos más didácticos al profesorado de primaria, y científicos al profesorado de secundaria y niveles superiores. No obstante, los participantes en ninguna ocasión llegan a mencionar la necesidad de adquirir conocimientos de otros idiomas, a pesar de ser una de las exigencias que se están empezando a demandar para acceder en los centros educativos, con motivo de integrar y generalizar la creación de centros bilingües. Sin embargo reseñan la necesidad de conocer bien el currículo, y las competencias y contenidos mínimos requeridos sobre los que tienen que establecer los objetivos y las tareas de enseñanza. Asimismo, Miller (2012), entre las áreas identificadas en su estudio, destaca los conocimientos académicos, focalizando su atención en la gramática y la honestidad del profesor ante cuestiones que no sepa dar respuesta.

Son los indicadores relacionados, con el compromiso profesional,

profesionalidad, constancia, perseverancia, entusiasmo y puntualidad, la equidad en el trato y la evaluación, así como la capacidad de innovar y ser dinámico y creativo en las clases, los que han presentado menor número de menciones en ambos grupos de participantes del estudio. Aunque en menor medida en comparación las categorías previas, entre algunas precepciones obtenidas se menciona la importancia del dominio de habilidades docentes creativas (Chan, 2008; Miller, 2012), en la necesidad de establecer un compromiso con los estudiantes que trascienda los logros académicos (Meister, 2010; Meng et al., 2015), tener pasión y entusiasmo por enseñar (Witcher et al., 2008), ser justo con los estudiantes en el trato y a la hora de calificar (Slate et al., 2009) y, utilizar diferentes estrategias de aprendizaje (Schulte et al., 2008). A pesar de ello, según las percepciones de los profesores que actualmente están en activo, no son muy numerosas las manifestaciones que hagan referencia al dinamismo en el aula.

A su vez, este estudio ha permitido constatar como demostraron Onwuegbuzie et al. (2007) y Onwuegbuzie et al. (2009) en sus estudios, carencias en la validez de contenido y constructo de los instrumentos de evaluación de eficacia docente en la Universidad. En nuestro caso se ha observado que algunas de las ocho categorías no se encuentran representadas en los ítems de cuestionarios utilizados sobre autoeficacia docente. Concretamente, escalas de utilizadas en Enseñanza Secundaria como: Teacher Efficacy Scale (Bandura, 2006), Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001), la Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES) (Skaalvik y Skaalvik, 2007) y Teacher Self-Efficacy Scale (Chan, 2008), no poseen ítems relacionados con tareas docentes que se enmarcan en las categorías de conocimientos en el dominio y ética; y en algunas de ellas, por ejemplo, tampoco recogen las categorías de transmisión de conocimientos y relación interpersonal.

También es importante analizar algunas limitaciones. En la investigación cualitativa, la fiabilidad y validez de los datos está estrechamente vinculada con la rigurosidad con la que se realice el proceso de investigación, particularmente con el procedimiento utilizado para recoger y analizar la información. En el caso de nuestro estudio, una de las principales limitaciones radica en la utilización de una única vía de información para obtener las percepciones de los participantes, a través de los cuestionarios elaborados para tal efecto. Sería recomendable reforzar y corroborar los resultados obtenidos con nueva información recogida por medio de entrevistas, focus group y observación directa en

el aula. Creemos importante complementar los resultados con la percepción de eficacia docente de otros miembros clave en el control y evaluación de la calidad educativa, como pueden ser directores de centros de enseñanza o inspectores de educación.

Son varias las aportaciones y líneas que surgen de este estudio de investigación: Desde un punto de vista teórico, la identificación, descripción y estructura jerárquica de las características del profesorado eficaz de Educación Secundaria Obligatoria, desde la perspectiva de los futuros profesores y profesores en activo. Una definición más actual y adaptada a una muestra española que completa, por tanto, la información existente hasta ahora de las investigaciones sobre las definiciones de enseñanza efectiva identificadas, pero limitadas en su alcance al focalizarse prioritariamente sobre muestras no Europeas. Y, con carácter práctico, las ocho categorías identificadas y compartidas por los diferentes participantes de este estudio, pueden servir de guía en la elaboración de nuevos cuestionarios de autoeficacia docente; de autoreflexión y autoevaluación para los profesores sobre su práctica a partir de donde podrán revisar su enseñanza, analizar sus puntos fuertes y débiles y emprender procesos de mejora; y una útil herramienta para elaborar programas de ayuda de formación inicial y continua del profesorado.

Sobre la base de nuestros hallazgos, en estudios futuros los objetivos se centrarán en la creación de estos instrumentos de evaluación de autoeficacia docente dirigidos al profesorado de ESO, con sólidas propiedades psicométricas, y en la elaboración de programas de intervención que ayuden al profesorado, principalmente novel, a adquirir las habilidades docentes necesarias para desempeñar una enseñanza eficaz.

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., y Woolfolk Hoy Anita, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144. doi:10.1016/j.tate.

2010.02.003

- Bryk, A., Harding, H., y Greenberg, S. (2012). Contextual influences on inquiries into effective teaching and their implications for improving student learning. *Harvard Educational Review*, 82(1), 83-106. doi:10.17763/haer.82.1.k58q7660444q1210
- Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(2), 181-194. doi:10.1080/01443410701491833
- Chen, J. (2007). Teacher's conceptions of excellent teaching in middle school in the North of China. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 288-297. doi:10.1007/BF03029263
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. En R. Vaile y M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). New York, NY: Oxford University Press.
- Constas, M. A. (1992). Qualitative data analysis as a public event: The documentation of category development procedures. *American Educational Research Journal*, 29, 253-266. doi:10.3102/00028312029002253
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, USA: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Publishing.
- Devine, D., Fahie, D., y McGillicuddy, D. (2013). What is 'good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32,83–108. doi:10.1080/03323315.2013.773228
- Eurostat. (2015). *Education statistics at regional level From Statistics Explained Data from March 2015*. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education_statistics_at_regional_level/es
- Giménez, A. M., Sierra, B., y Rodríguez, J. M. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de educación*, 362, 737-761. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-248
- Glaser, B. G., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*:

- Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and the qualitative design in educational research*. New York, NY: Academic Press.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A. Pepper, D., ... Wisniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learns across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw (Polonia): CASE (Center for Social and Economic Research). Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=1517804>
- Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies*. Sidney: Thomsom.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., y Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21-43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Kodero, H. M., Misigo, B. L., Owino, E. A., y Simiyu, C. K. (2011). The Salient Characteristics of Trained Ineffective Teachers in Secondary Schools in Kenya. *SAGE Open*, 1(3), 1-12. doi:10.1177/2158244011434102
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374. doi:10.1080/02619768.2011.654332
- Leech, N. L., y Onwuegbuzie, A. J. (2009). Horizontalization. En L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 223–224). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liu, S., Keeley, J., y Buskist, W. (2015). Chinese College Students' Perceptions of Characteristics of Excellent Teachers. *Teaching of Psychology*, 42(1), 83-86. doi:10.1177/0098628314562684
- Meister, D. (2010). Experienced secondary teachers' perceptions of engagement and effectiveness: A guide for professional development. *The Qualitative Report*, 15(4), 880-898. Recuperado de <http://nsuworks.nova.edu/tqr>
- Meng, L., Muñoz, M. A., y Wu, D. (2015). Teachers' perceptions of effective teaching: a theory-based exploratory study of teachers from China. *Educational Psychology*, (ahead-of-print), 1-20. doi:10.1080/01443410.2015.1008402
- Miller, P. (2012). Ten characteristics of a good teacher. *English Teaching Forum*, 1, 36-38. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971241.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2010). *Plan de*

- Acción 2010-2011: Objetivos de la Educación para la década 2010-2020*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2015*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2015-final-web.pdf?documentId=0901e72b81e3f62e>
- Murillo, F.J., Martínez, C. A., y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Onderi, H., y Croll, P. (2009). Teacher self-perceptions of effectiveness: a study in a district of Kenya. *Educational Research*, 51(1), 97-107. doi:10.1080/00131880802704798
- Onwuegbuzie, A. J. (2003). Effect sizes in qualitative research: A prolegomenon. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 37, 393-409. doi:10.1023/A:1027379223537
- Onwuegbuzie, A. J., Daniel, L. G., y Collins, K. M. (2009). A meta-validation model for assessing the score-validity of student teaching evaluations. *Quality & Quantity*, 43(2), 197-209. doi:10.1007/s11135-007-9112-4
- Onwuegbuzie, A. J., y Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 351-383). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D. y Moore, C. W. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44, 113-160. doi:10.3102/0002831206298169
- Peng, W. J., McNess, E., Thomas, S., Wu, X. R., Zhang, C., Li, J. Z., y Tian, H. S. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in china. *International Journal of Educational Development*, 34(1), 77-89. doi:10.1016/j.ijedudev.2013.04.005

- Pontes, A., Ariza, L., y Rey, R. D. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de: enseñanza secundaria. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 131-142.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., y Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428. doi:10.1007/s10212-010-0020-y
- Schulte, D. P., Slate, J. R., y Onwuegbuzie, A. J. (2008). Effective high school teachers: A mixed investigation. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 351-361. doi:10.1016/j.ijer.2008.12.001
- Schulte, D. P., Slate, J. R., y Onwuegbuzie, A. J. (2011). Hispanic college students' views of effective middle-school teachers: A multi-stage mixed analysis. *Learning Environments Research*, 14(2), 135-153. doi:10.1007/s10984-011-9088-9
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Slate, R., Onwuegbuzie, A. J., y Schulte, P. (2009). Hispanic College Students' Perceptions of Characteristics of Effective Elementary School Teachers: A Multi-Stage Mixed Analysis. *The journal of Educational Research & Policy Studies*, 9(1), 1-24. doi:10.1007/s10984-011-9088-9
- Strauss A, y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series (Vol. 46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Torrecilla, E. M., Martínez, F., Olmos, S., y Rodríguez, M. J. (2014). Basic competences training to the future of secondary education teachers: Informational competences on conflict resolution. *Profesorado*, 18(2), 189-208.
- Traver, J. A., Doménech, F., Odet, M., y Sales, A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de educación*, 340, 473-492.

- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Valdivieso, J. A., Autor, y Autor. (2013). (...). *Revista de Psicodidáctica*.
- Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., y Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453-460. doi:10.1016/j.tate.2008.09.005
- Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal Qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers' opinions. *Educational Horizons*, 87(1), 61-68.
- Witcher, A. E., Jiao, Q. G., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M., James, T. L., y Minor, L. C. (2008). Preservice Teachers' Perceptions of Characteristics of an Effective Teacher as a Function of Discipline Orientation: A Mixed Methods Investigation. *The Teacher Educator*, 43(4), 279-301. doi:10.1080/08878730802247852
- Woolfolk, A. (2004). *What do teachers need to know about self-efficacy?* Trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, SA.

Dirección de contacto: Natalia Reoyo. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes, 47011 Valladolid (España).
E-mail: natalia.reoyo.serrano@psi.uva.es

In-service and pre-service teachers' perceptions of the characteristics of effective secondary school teachers

Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344

Natalia Reoyo
Miguel Ángel Carbonero
Luis Jorge Martín
Universidad de Valladolid

Abstract

Adequate teaching practice is one of the key drivers for improving teaching quality and students' academic achievement and motivation. Official reports both at local and international level highlight the importance of the figure of the teacher, and show that there is still concern about the results of Compulsory Secondary Education. However, recent researches continue to point out the need to know what currently constitutes effective teaching among the European population (Meng et al., 2015). In fact, more than 50% of the studies conducted so far have focused on American populations and on educational levels other than Secondary Education (Klassen et al., 2011). For this reason, in our study, using a multistage mixed-method analysis, teachers' perceptions of the characteristics of effective teaching were assessed in a sample of 358 in-service and pre-service Spanish teachers of Secondary School, with the aim of identifying the characteristics, and determining their importance and interrelations in each group of participants. Results showed that the two groups agree on the eight most relevant characteristics: domain knowledge, planning and organization, classroom management and development, educational innovation, transmission of knowledge, interpersonal relationship, personal ethics, and professional commitment. In particular, in both groups, personal relationship was identified

as the most important skill, whereas ethics and educational innovation were the least mentioned. The knowledge of effective teaching qualities allows us to clarify the specific domain of teaching effectiveness adapted to our culture and the educational level of Secondary Education, and also will help with the development of new and appropriate assessment instruments and future intervention programs that to meet educational challenges.

Keywords: teacher effectiveness; perceptions; secondary education; Spain/Spanish teachers; in-service teachers; pre-service teachers

Resumen

La adecuada práctica docente es una de las claves para la mejora de la calidad de la enseñanza, el rendimiento y motivación del alumnado. Informes oficiales a nivel nacional e internacional destacan la importancia de la figura del profesor, y muestran como aun existe preocupación ante los resultados obtenidos en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Sin embargo, investigaciones recientes siguen señalando la necesidad de conocer qué se entiende por profesor eficaz, hoy en día y entre la población europea (Meng, Muñoz, y Wu, 2015). La evidencia muestra que más del 50% de los estudios realizados hasta el momento han focalizado su atención en poblaciones Americanas y en niveles educativos diferentes a Educación Secundaria (Klassen, Tze, Betts, y Gordon, 2011). Por ello en el presente estudio, a partir de un análisis multietapa de método mixto, se examinó las percepciones sobre las cualidades del profesor eficaz de 358 profesores y futuros profesores españoles de Educación Secundaria, con el objetivo de identificar las categorías de eficacia docente en la ESO, y conocer como éstas se organizan e interrelacionan entre ambos grupos de participantes. Los resultados mostraron que ambos grupos coinciden destacar ocho categorías: conocimientos en el dominio; planificación y organización; gestión y desarrollo de las clases; innovación educativa; transmisión de conocimientos; relación interpersonal; ética personal; y compromiso profesional. En concreto, se ha identificado en ambos casos que las relaciones personales son las competencias más destacadas, mientras que la ética e innovación educativa son las que obtienen menores tasas de mención. Conocer esta doble percepción de eficacia docente, clarifica la especificidad del dominio de eficacia docente adaptado a nuestra cultura y al nivel educativo de ESO, y facilita la futura construcción de nuevos y adecuados instrumentos de evaluación y programas de formación continua e inicial, que ayuden a dar respuesta a los nuevos desafíos educativos.

Palabras clave: eficacia docente; percepciones; educación secundaria; España/profesores españoles; profesores en activo; futuros profesores

Introduction

Social changes demand constant adaptation of the educational systems. In recent years, 24.6% of the students in Spain do not finish Secondary Education (Ministry of Education, Culture and Sport [(MECD], 2015), and Spain is one of the eight countries of the European Union (UE28) that still exceeds the rate of early dropout from education (21.9%), which the European goal placed at 10% (Eurostat, 2015). Teaching secondary education has become a complex task, and there is clearly concern about the need to reflect on the factors that influence it (Torrecilla, Martínez, Olmos, & Rodríguez, 2014). It is evident that the teacher plays a relevant role in this situation. International reports have already indicated teachers' importance, like the one published by the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2005), entitled *Teachers matter:: Attracting, developing and retaining effective teachers*, or the one presented by Gordon et al. (2009), in which they identify the teacher as the main agent of possible changes. In addition, at the national level, the Ministry of Education (MECD, 2010), in its *Action Plan for 2010-2011: Educational goals for the 2010-2020 decade*, focuses on the assessment and initial and continuous training of the teaching staff to achieve effective teachers. However, data from recent research in Spain show that we are still faced with three types of difficulties: teachers' resistance to change, the lack of specific training, and the limitations of interdisciplinary work among teachers (Giménez, Sierra, & Rodríguez, 2013). Knowledge of the characteristics of the effective teacher constitutes the backbone for the elaboration of assessment instruments, intervention programs, and fulfillment of the continuous need for adaptation. An effective teacher is a teacher who presents special personal qualities that allows him or her to be successful and to have a significant impact on the students' lives (Walker, 2008). Therefore, it is important to clarify the domain of teacher effectiveness, identifying the tasks and behavioral factors that really influence it, and on which exercise some kind of control can be exerted (Bandura, 2006). However, in spite of the relevance on this topic, recent studies have shown diverse limitations and the need for more research in this area (Devine, Fahie, & McGillicuddy, 2013; Liu, Keeley, & Buskist, 2015; Meng et al., 2015).

Numerous studies have propose the characteristics of teacher effectiveness, drawing only on the existing literature (e.g., Murillo,

Martínez, & Hernández, 2011; Valdivieso, Autor, & Autor, 2013), and more than 70% of the investigations focused on identifying the profile of the effective teacher are of a quantitative nature (Klassen et al., 2011). We also highlight the scarce amount of research on the perceptions of the effective teacher in secondary school (e.g., Kodero, Misigo, Owino, & Simiyu, 2011), as less than 15% was carried out based on the opinions of the agents involved at this educational level and they were mainly focused on the perspectives of pre-service teachers (Klassen et al., 2011).

Some investigations focus on identifying the characteristics of the effective teacher from the perspective of university students or of pre-service teachers (see Liu et al., 2015; Pontes, Ariza, & Rey, 2010; Witcher et al., 2008). One of the most relevant investigations is the one developed by Schulte, Slate, and Onwuegbuzie (2008). Using a sequential mixed-analysis process, they studied the perceptions of 615 university students, predominantly Hispanic, of the characteristics of effective teachers of secondary school. Their analysis revealed the presence of twenty-four themes (from more to less relevant): expert, patient, attentive, understanding, teaches well, good communicative skills, makes students follow the rules, motivating, organized, good personality, passion for teaching, builds relationships, shows respect for others, equitable, flexible, helpful, adequate management of the classroom, creative, fun, knows how to listen, achieves the participation of others (students, parents), friendly, offers challenges to the students (with expectations), uses different modalities. Subsequently, these authors (Schulte, Slate, & Onwuegbuzie, 2011) followed the same procedure as in the previous study with 437 new university students, determining thirty-eight characteristics of the effective teacher. These themes coincided with the twenty-four presented in their first investigation, and fourteen new ones were identified: helps the students, open-minded, loves children, strong (in spirit and character), capacity of self-control, leader, professional, coherent with the students, makes learning interesting, sets clear goals, a good model to follow, responsible, works well with others, and attentive to diversity.

From the perspective of in-service teachers of Secondary Education, researchers like Chen (2007), Koutrouba (2012), Meister (2010), Meng, Muñoz, and Wu (2015), Onderi and Croll (2009), and Peng et al. (2014), using self-surveys with open questions, interviews, or direct observation in the classroom, have drawn up lists with factors that contribute to teacher effectiveness. A noteworthy contribution is that of Miller (2012),

who identifies ten characteristics of the good teacher: enthusiastic, creative, has a sense of humor, challenges the students, encouraging, patient, does not give up, is interested in the students, knows grammar well, is available to attend to the students, treats them well, is fair, and leaves his or her emotional baggage outside of the classroom. These are organized into four areas: affective characteristics, skills (creativity, open to new challenges), classroom management techniques, and academic knowledge.

Few investigations have concurrently studied and compared the perceptions of in-service teachers and pre-service teachers of secondary education. Walker (2008), carried out a qualitative 15-year longitudinal investigation, with more than one thousand teachers and pre-service teachers of the United States, Canada, Bermuda, and the Caribbean, as well as various students from Africa. By means of essays and debates, numerous themes emerged which led him to establish twelve personal and professional characteristics of effective teachers: prepared, positive, high expectations, creative, fair treatment and fair grades, accessible (with a personal touch), makes the students feel welcome and comfortable in his/her classes, compassionate, has a sense of humor, respect for the students and self-respect, knows how to forgive and how to acknowledge errors.

Nevertheless, in all these previous studies, the perceptions of teacher effectiveness are provided by populations of countries other than Spain (e.g., Kodero et al., 2011; Liu et al., 2015; Onderi & Croll, 2009; Peng et al., 2014). The conception of teacher effectiveness is context-dependent and, for this reason, cultural differences should be carefully considered (Liu et al., 2015). However, about 57% of the studies were carried out in the United States (Klassen et al., 2011), and current studies highlight the need for more research focused on the population of Western countries (Devine, Fahie, & McGillicuddy, 2013; Liu, et al., 2015; Meng et al., 2015).

Study goals

This goals of this study were, firstly, to identify the categories of teacher effectiveness and define its properties from a dual perspective, that of in-service and pre-service teachers of Compulsory Secondary Education (CSE) in Spain and, subsequently, to code and determine the possible

hierarchical organization of these categories of teacher effectiveness in the two groups of participants, individually and comparatively. With regard to the studied population, most prior studies focus on the stage of Primary Education, and on the perceptions of pre-service teachers, and only 18% were carried out with European population (Klassen et al., 2011). Therefore, in this case, we have focused on Spanish population of CSE teachers and the perceptions both of pre-service teachers and in-service teachers. With regard to the study methods, although more than 70% of the investigations are quantitative (Klassen et al., 2011), the guidelines and lines of research developed by authors like Woolfolk (2004) and Meng et al. (2015) indicate the need for more qualitative studies. It is necessary to start at the root of the construct on which one wishes to intervene, know it well and take into account its real and current context (Liu et al., 2015). Literature is limited and among the studies focusing on qualitative methods are found mainly lists of perceived characteristics of teacher effectiveness. Only three studies, based on the perceptions of pre-service teachers, offer a list of categories and code them, providing prevalence rates (Schulte, Slate & Onwuegbuzie, 2008, 2011; Witcher et al., 2008). We found no similar studies in Spain and very few at the international level. This study has allowed us to make a contribution, in view of the limitations found in the study of the domain of teacher effectiveness.

Method

Sample

A total of 358 participants, belonging to the two groups of interest (in-service and pre-service teachers), participated in this study. Of the initial sample of 376, the final response rate was 95.2%. The first group was made up of 200 in-service teachers (40.5% response rate), 104 women (52%) from 22 schools of Castilla y Leon, with a mean age of 44 years ($SD = 9.16$), and an average experience of 18.5 years ($SD = 9.89$). Concerning the schools, 58% of the teaching staff ($n = 116$) worked in public schools, and 42% ($n = 84$) in subsidized schools, 104 (52%) taught 1st grade of CSE, 122 (61%) 2nd taught grade, 115 (57.5%) taught 3rd grade, and 130 taught 4th grade (65%). With regard to pre-service teachers,

participants were 158 (64.8%) students enrolled in the Master's Degree in Teaching CSE and high school, vocational training and languages in the university centers of Valladolid, Segovia, Soria, and Palencia (94 women, 59.5%), with a mean age of 28.5 years ($SD = 6.20$). With regard to experience, 121 (76.6%) had never worked as teachers, and 37 students, with an average experience of 0.76 years ($SD = 1.86$), had taught other modalities or educational levels (e.g., extracurricular, unregulated adult education).

To obtain the sample, we selected a promotion from the Master's Degree and 60 public and subsidized centers of Secondary Education from Castilla y Leon, from the existing 199 centers. Of these 60 schools, 38 accepted to participate (63.3% response rate), and after random selection, 22 schools participated in the entire study.

Instruments

The questionnaire was used in prior research, which requested participants to identify three to six characteristics and definitions of the perception of an effective teacher (Onwuegbuzie et al., 2007; Slate, Onwuegbuzie, & Schulte, 2009; Schulte et al., 2011). For this study, the questionnaire collected demographic data (sex, age, years of teacher experience, type of center [public or subsidized], and grade and area taught) and also asked participants what characteristics they considered essential in an effective teacher. They were requested to list five and describe or define each one.

Procedure

We initially contacted the boards of directors and orientation departments of the schools and the coordinators and Master's Degree professors in the university to present the project and request cooperation. Subsequently, we informed all the teachers of 1st to 4th grade of CSE and the students of the Master's Degree of Secondary Education. Confidentiality of the data was guaranteed at all times by eliminating all the names and assigning a number to each participant for data treatment. Confirmations of acceptance were received personally or by electronic mail. The

questionnaires were applied in paper format to the pre-service teachers during classes and to in-service teachers in the weekly meetings with the school psychologist. The instructions (purpose of the study, demographic data, questions to be answered) were read out loud and any doubts were clarified, and participants had fifteen to twenty minutes to complete the questionnaires. We ensured at all times the suitability and adequacy of the information collected (Rodríguez, Gil, & García, 1996). The questionnaires were administered and the data analyzed in five and a half months, ending in 2013.

Data analysis

We conducted a mixed-method, qualitative-quantitative, sequential analysis in two stages (Onwuegbuzie, 2003; Tashakkori & Teddlie, 1998).

Two of the researchers carried out the first stage, which consisted of content analysis focused on identifying the characteristics of an effective teacher, drawing on the perceptions of the participants (Creswell, 2007, 2014; Goetz & Lecompte, 1984). We did not formulate any a priori hypotheses or expectations and obtained all the categories of the participants' words (Onwuegbuzie et al., 2007; Onwuegbuzie, Daniel, & Collins, 2009). The analysis followed six main steps (Colaizzi, 1978) including the method of reduction, which allowed us to obtain the final categories while respecting the initial context of the data (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003). The first three steps focused on reading all the responses (Creswell, 2009), unifying them in the database (Glaser & Strauss, 1967), and identifying and coding the non-repetitive units of information using the horizontalization technique of data of Creswell (2007). For coding, we followed the method of constant comparison (Glaser & Strauss, 1967), where each new definition is compared with the previous codes, so that identical or similar definitions are assigned the same code (Strauss & Corbin, 2002). In the fourth and fifth steps, comparing and contrasting the previously coded data, units of information of similar content were organized to determine the final and unique emerging themes (Glaser & Strauss, 1967; Leech & Onwuegbuzie, 2009). Lastly, we validated and described the final categories. Cohen's kappa coefficient was calculated between the two researchers who had independently coded the responses, obtaining 92 and 87% inter-judge agreement and reliability, in

the final categories of the in-service and pre-service teachers, respectively (Constas, 1992). We compared all the original data with the final categories (Onwuegbuzie et al., 2007). We performed a process of peer review by two professors who are experts in the area and foreign to study, one from the University and the other from Secondary Education (Constas, 1992).

The second stage of analysis focused on the study of two indicators: the frequency of the categories as a function of the terms mentioned by the participants, and the position or hierarchical structure of the categories in the two groups of participants. These results were obtained from a data matrix—where 0 indicated the absence of a category and 1, its presence (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003; Tashakkori & Teddlie, 1998)—and from calculating the manifest absolute frequency of each category (*absolute manifest effect size*) by dividing the total number of times the category was named by the total number of participants (Onwuegbuzie, 2003).

Results

Results - first stage

The participants provided a total of 1790 characteristics and definitions. Specifically, in the initial phase, 81 non-repeated characteristics were identified in the in-service teachers and 69 in the pre-service teachers, and 53 of them were common to both groups (see Table I). We obtained a total of 155 and 115 non-repetitive definitions, respectively.

TABLE I. Non-repetitive characteristics of teacher effectiveness according to the perceptions of in-service CSE teaching staff and of pre-service teachers

Common characteristics of in-service teachers and pre-service teachers			
Adaptable Assertive Attentive Authority Coherent Committed Communicator Competent Constant Creative Demanding Disciplined Dynamic	Educator Effective Empathetic Enthusiastic Expert Explains clearly Fair Firmness Flexible Friendly Fun Guiding Humility	Innovative Intelligent Knowledge Leadership Mediator Motivating Near Nice Orderly Organized Patient Pedagogical capacity Planning	Prepared Professionalism Punctuality Receptive Reflexive Responsible Responsible Teamwork Tolerant Training Trust Understanding Up-to-date Vocation
In-service teachers' characteristics		Pre-service teachers' characteristics	
Affectionate Available Balance Cheerful Companion Dedication Determined Dialogue Discipline Enthusiastic Faithful to his/her principles Hard-working Involvement Knows his/her students	Mature Model Motivated Nonconformity Optimistic Perseverance Reliable Rigorous Self-confident Serious Social skills Takes students into account Transmitter Young	Concise Feedback Impartial Is a referent Knows how to listen Neutral Objective Open Participatory Physical care Pleasant Provides variety Realistic Reasoner Sows Interest Strict	

Source: author elaboration

The in-service teachers mentioned each of these non-repetitive characteristics 1 to 58 times. The characteristics most frequently named were motivating, patient, near, communicator, clarity, dynamic and empathy (see Table II). Among the characteristics with fewer repetitions were practical and determined (once each), social skills and receptive (twice) and balance (three times).

TABLE II. Maximum frequencies of non-repetitive characteristics: In-service teachers

Characteristic	Example definition by in-service professors	n
Motivating	<i>Capable of stimulating and making students enthusiastic about what they're doing and learning. Encourages participation and involves them in the process E/A (P185.3)</i>	58
Patient	<i>Deals with setbacks, adversities, knows how to wait calmly for expected results, which may take a long time to achieve (P88.1)</i>	53
Near	<i>Can understand the students and make them feel that the teacher is not an enemy (P118.3)</i>	50
Communicator	<i>Knows how to explain the information and make him-/herself understood (P1.3)</i>	46

Source: author elaboration

The pre-service teachers mentioned each of the 69 characteristics 1 to 55 times. The most frequently mentioned characteristics were communicator, clarity, near, motivating, dynamic and empathy (Table III). Among the characteristics with fewer repetitions were found assertive, variety, reasoner, energetic, physical care and teamwork, which were mentioned once.

TABLE III. Maximum frequencies of non-repetitive characteristics: Pre-service teachers of CSE

Characteristic	Example definition pre-service teachers	n
Communicator	<i>Having communicative skills, that is, expresses him -/herself adequately according to the students' ages and characteristics (C61.3)</i>	55
Clarity	<i>Explains the contents clearly and highlight the important concepts (C135.2)</i>	42
Near	<i>Trusts the students, not an extreme authority (C22.1)</i>	35
Motivating	<i>A teacher who motivates and makes the material useful (C74.2)</i>	36
Dynamic	<i>Knows how to express the material through exercises, examples, games... and not merely reading the book on the table (C110.4)</i>	29
Empathy	<i>Puts him-/herself in the place of the students and their circumstances and acts accordingly (C1.2)</i>	29

Source: author elaboration.

In both cases, we identified eight categories of the perceptions of the effective teacher: *interpersonal relationship* (e.g., cheerful, assertive, near, dialogue, knows how to listen, understanding); *classroom management and development* (e.g., discipline, demanding, motivating); *planning and organization* (e.g., orderly, organized, teamwork); *domain knowledge* (e.g., up-to-date, knowledge, prepared); *professional commitment* (e.g., vocation, perseverance, responsible, enthusiasm, physical care); *transmission of knowledge* (e.g., clear explanations, concise); *personal ethics* (e.g., fair, impartial, neutral); and *educational innovation* (e.g., open, creative, variety). Table IV presents the description for each of the categories and examples of definitions of each group of participants.

TABLE IV. Final definition of the categories of teacher effectiveness

Category	Description	Example definitions
Interpersonal relationship	Capacity to treat students individually in balanced way, open and accessible, showing him-/herself to be experienced and skilled in solving academic or personal problems.	<i>Being cheerful, warm, and affectionate with all his/her students (C53.2). Knowing how to listen and inspire trust in the students who dare to approach him/her (P6.5).</i>
Classroom management and development	He/she guides learning, attending to the general and particular needs of the students. The teacher-student relationship reveals the teacher's hierarchy but leaves space for mutual learning.	<i>Capacity to maintain order in class, have control (C10.1). To get the students to actively participate in class (P114.5).</i>
Planning and organization	Presents a useful work and didactic program adapted to the needs of the student. Capable of recycling his/her teaching methods to correct possible errors.	<i>Planning the explanation and tasks in order to achieve some goals (C105.5). Planning to adapt to the different levels and ages (P49.2).</i>
Domain knowledge	Shows him-/herself to be an expert in the material taught, which he/she enriches by constantly updating the contents, continuing his/her training to be able to anticipate questions about the new contents.	<i>Should know in depth and master the course that he/she teaches (C28.4). Should be up-to-date the material taught, recycle and not stagnate (P60.3).</i>
Professional commitment	He/she shows strong commitment to his/her profession, experiencing it as a social function and demonstrating this in every class by means of constant, serious, motivating, and tidy behavior	<i>Takes daily work seriously, both that with the students and with the rest of the teacher competencies (C51.5). Enthusiasm for the material he/she teaches, for teaching (P69.3).</i>
Transmission of knowledge	He/she shows mastery of the material, presenting it with a precise, fluid and attractive discourse. Capacity to focus and connect the basic ideas, avoiding irrelevant information.	<i>He/she must make clear presentations (C41.5), use an adequate tone of voice and language (P49.4).</i>
Personal ethics	He/she shows impartiality and independence in the individual treatment. There is coherence between what he/she transmits in the class and the content of the exams, as well as fairness in the evaluations.	<i>We must treat the student fairly, be neutral (P113.4). Do not get caught up in personal opinions, be fair in the evaluations (C39.5).</i>
Educational innovation	His/her teaching is versatile, accepting new techniques that promote learning and dynamize the classes.	<i>Use different methodologies and always seek resources so that the class will not always be the same (P145.5). Approach the new technologies (C154.3).</i>

Source: author elaboration.

In both samples, the external reviewers confirmed the eight categories in all the original data and the adequacy and reliability of the results.

Results second stage

For in-service teachers (see Table V), the key categories we observed after the analyses are: interpersonal relationship with 83.5% and classroom management and development with 79% of absolute manifest effect size of their responses. Next were planning and organization, domain knowledge and professional commitment, with a prevalence higher than 50% (68, 64, and 53%, respectively). The categories with a fewer number of mentions were transmission of knowledge, with only 36%, and personal ethics and educational innovation, with approximately 19%.

For pre-service teachers (see Table V), the categories with a higher percentage of mentions were: interpersonal relationship, classroom management and development, and transmission of knowledge, with a prevalence ranging between 60% and 80%. They were followed closely by domain knowledge, with 55.7%. Planning and organization and professional commitment, only presented 36.7 and 33.5%, respectively. The categories with the lowest prevalence rates among pre-service teachers were educational innovation (27.2%) and personal ethics (13.9%).

TABLE V. Distribution of frequencies of the categories of the characteristics of teacher effectiveness as perceived by the in-service and the pre-service teachers of CSE

Categories	NMT (N = 200)	AMES-T (%)	NMPT (N = 158)	AMES-PT (%)
Interpersonal relationship	167	83.5	117	74.1
Classroom management and development	158	79	116	73.4
Planning and organization	135	67.5	58	36.7
Domain knowledge	127	63.5	88	55.7
Professional commitment	106	53	53	33.5
Transmission of knowledge	72	36	103	65.2
Personal ethics	39	19.5	22	13.9
Educational innovation	38	19	43	27.2

Source: author elaboration. . Note: NMT = number of mentions by teachers; AMES-T = absolute manifest effect size of teachers; NMPT = number of mentions by pre-service professors; AMES-PT = absolute manifest effect size pre-service professors

The comparative analysis of the two groups, taking as inclusion criterion all the categories with a percentage of responses higher than 50% (absolute manifest effect size), shows that: (a) four categories of the pre-service teachers exceeded this prevalence (domain knowledge, classroom management and development, transmission of knowledge, and interpersonal relationship), whereas in the in-service professors, there were five (domain knowledge, planning and organization, classroom management and development, interpersonal relationship, and professional commitment); (b) both groups coincide in highlighting interpersonal relationship (83.5 and 74.1% for in-service and pre-service teachers, respectively), and classroom management and development (79 and 73.4% for in-service and pre-service teachers, respectively) as the two most important, and domain knowledge as the fourth most relevant (63.5 and 55.7% for in-service and pre-service teachers, respectively); and (c) the category transmission of knowledge obtained 65.2% in the pre-service teachers, in contrast to 36% in the in-service professors. The opposite occurred with planning and organization, which only exceeded 50% in the in-service professors (67.5% and 36.7% for in-service and pre-service teachers, respectively).

Discussion and conclusions

As presented above, the analyses led to the identification of eight categories, which, from the perspective of in-service and pre-service teachers, are considered to represent the characteristics of effective CSE teachers in Spain. Moreover, both groups agree that three of these categories are the most relevant, as their prevalence rates are higher than 50%: interpersonal relationship, classroom management and development, and domain knowledge.

Specifically, interpersonal relationship and classroom management and development are the two most important categories for in-service teachers (83.5% and 79%, respectively) and pre-service teachers (74.1% and 73.4%, respectively). These results are consistent with the studies of Chen (2007) with in-service teachers, where these two categories were identified with 80% and 70% of prevalence, or that of Schulte et al. (2011) with pre-service teachers, with 74.1% and 73.4%, respectively, of prevalence. We highlight communication, friendly, and respect towards the students

(Koutrouba, 2012; Meng et al., 2015), being near, understanding (Liu et al., 2015), and cheerfulness (Miller, 2012), as outstanding attributes of an effective teacher. These are the personal and intrapersonales qualities that concurrently configure our category of interpersonal relationship. Consequently, it is essential train the teachers at the university in the acquisition of appropriate social skills and strategies that will favor this relationship with the developing student (Van Tartwijk, Brok, Veldman, & Wubbels, 2009). Specifically, one of the flourishing lines of research in the past few years is related to positive psychology. Authors like Beard, Hoy, and Woolfolk (2010) work in the field of teacher self-efficacy and classroom control, emphasizing teachers' academic optimism.

In the category of classroom management and development, as shown in other studies, teachers consider that actions and strategies performed during the classes, such as the capacity to achieve student participation (Chan, 2008), the use of reinforcements (Chen, 2007), being open to suggestions (Koutrouba, 2012; Witcher et al., 2008), motivating the students, and knowing how to adapt to the different situations are all very important (Meng et al., 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2007). The more time teachers dedicate to fostering debate and discussion in small and large groups, the greater the positive effect on the students' progress (Killen, 2006). However, within this category, the participants of our study consider it is very important to control the students, especially to know how to resolve disciplinary problems (e.g., establishing rules and mediating in conflicts). These results are consistent with Chan (2008) and Miller (2012) domain of teaching efficacy called classroom management (e.g., managing disruptive behavior, requesting students to follow rules and regulations, and establishing systems of management, peace). The establishment of rules and routines for behavior and academic tasks helps to create the conditions that will allow the students to learn (Traver, Doménech, Odet, & Sales, 2006).

All these results support the importance of the characteristics associated with social and emotional competences (e.g., assertive, empathetic), and the psychodidactic ones that promote motivation and discipline in the classroom (e.g., attentive, flexible, participatory, guiding, leader), which indicates the importance of properly training novel teachers in all these competences. However, Pontes et al. (2010) show that more than half of the pre-service teachers underestimate initial psychopedagogical training and focus on learning how to transmit

scientific knowledge. They consider knowledge of psychodidactics as innate qualities they already possess or will acquire with experience.

Thirdly, 67.5% of the in-service teachers highlight class planning and organization. Classes must be prepared on time (Chen, 2007), taking into account the characteristics of the class (Meng et al., 2015) and using teamwork strategies to achieve adequate coordination. It is essential to know how to coordinate with the near support networks and with coworkers (Meister, 2010). Likewise, studies of the perceptions of pre-service teachers underscore the need for organization, flexibility and the capacity for teamwork to properly plan the classes (Schulte et al., 2011). The more we prepare what is going to be worked on in the classroom, the greater will be our control of possible adversities and our capacity to guide the students to success (Devine et al., 2013). Along these same lines, Murillo et al. (2011) claim that teachers who spend more time preparing their classes manage to get their students to learn more. However, university students' deficit in the use of self-regulatory strategies is becoming increasingly evident (Rosário et al., 2010). Ignorance of their importance and their scarce use may be one of the reasons why only 40% of the pre-service teachers mentions the category of planning, which is the fifth most mentioned category.

For pre-service teachers, the third most relevant category is the transmission of knowledge, perceived as one of the competences that stands out as an initial training need. These results coincide with those of Schulte et al. (2011), who conclude that it is essential for secondary school teachers to learn to communicate new information correctly, clearly, fluidly, and accessibly for all the students, with special attention to the order and connection of the contents. Likewise, this category is highlighted among the in-service professors, although with less relevance, mentioned only by 36% of the participants. Previous studies of teachers also emphasize the capacity to present important aspects flexibly so that the diversity of the students will understand the explanations during the classes (Koutrouba, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Fourthly, with 63.5 and 55.7%, respectively, both in-service and pre-service teachers underscore the need for training or adequate and continuous updating of scientific, cultural, and didactic knowledge. Liu et al. (2015), Witcher et al. (2008) and Schulte et al. (2008) also identify this category among the most outstanding, and moreover, they note that, as the educational level advances, increasingly more importance is

granted to knowledge (Schulte et al., 2011). This outcome leads us to think that the association of the more didactic contents to Primary school teachers and the scientific contents to teachers of Secondary school and higher levels continues to be reinforced. However, at no time did our participants mention the need to learn other languages, in spite of this being an emerging demand to gain access to the schools, in order to integrate and generalize the creation of bilingual centers. Nevertheless, they noted the need to know the syllabus, the competences, and the minimum required contents for which they must set the teaching goals and tasks. Among the areas identified in the study of Miller (2012), she highlights academic knowledge, focusing on grammar and the teacher's honesty about questions he or she does not know how to answer.

The indicators related to professional commitment, professionalism, constancy, perseverance, enthusiasm, punctuality, fair treatment and assessment, the capacity to innovate and be dynamic and creative in the classroom obtained a lower number of mentions in both groups of participants. Although to a lesser degree in comparison with the previous categories, some perceptions concerned the importance of mastering creative teaching skills (Chan, 2008; Miller, 2012), the need to establish a commitment to the students that transcends academic achievements (Meister, 2010; Meng et al., 2015), being passionate and enthusiastic about teaching (Witcher et al., 2008), treating and evaluating the students fairly (Slate et al., 2009), and using different learning strategies (Schulte et al., 2008). However, according to perceptions of current in-service teachers, there were few mentions referring to dynamism in the classroom.

In turn, in line with the studies of Onwuegbuzie et al. (2007) and Onwuegbuzie et al. (2009), this study has allowed us to confirm the shortcomings in content and construct validity of the assessment instruments of teacher effectiveness in the University. In our case, we observed that some of the eight categories are not represented in the items of questionnaires of teaching self-efficacy. Specifically, scales used in Secondary Education such as: the Teacher Efficacy Scale (Bandura, 2006), the Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES; Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001), the Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES; Skaalvik & Skaalvik, 2007), and the Teacher Self-Efficacy Scale (Chan, 2008) have no items referring to teaching tasks in the categories of domain knowledge and ethics and some of them do not reflect the categories transmission of knowledge and interpersonal relationship.

It is also important analyze some limitations of this study. In qualitative research, the reliability and validity of the data are closely linked to the rigor with which the research process was conducted, particularly, with the procedure used to collect and analyze data. In our study, one of the main limitations lies in the use of a sole source of information to obtain the participants' perceptions, by means of the questionnaires elaborated for this purpose. We recommend strengthening and corroborating the results obtained with new information gathered through interviews, focus groups, and direct observation in the classroom. We think it is important to complement the results with the perceptions of teacher effectiveness by other key members in the control and assessment of educational quality, such as headmasters of schools or education inspectors.

There are several contributions and lines of research that arise from this study: from a theoretical viewpoint, the identification, description, and hierarchical structure of the characteristics of an effective CSE teacher, from the perspective of pre-service and in-service teachers. We provide a more updated definition that is adapted to a Spanish sample, which therefore completes the existing information of research on identified definitions of effective teaching, but which is limited in its scope because it focuses primarily on non-European samples. This information is practical, the eight categories identified and shared by the different participants of this study can serve as a guide to elaborate new questionnaires of teaching self-efficacy; for teachers' self-reflection and self-assessment about their praxis through which they can review their teaching, analyze their strong points and weaknesses and try to improve; it is also a useful tool to develop support programs for initial and continuous training of teaching staff.

On the basis of our findings, in future studies, the goals will focus on the creation of instruments with solid psychometric properties to assess teaching self-efficacy of CSE teachers, and on the elaboration of intervention programs to help to teachers, mainly novel ones, to acquire the teaching skills necessary to teach effectively.

References

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144. doi:10.1016/j.tate.2010.02.003
- Bryk, A., Harding, H., & Greenberg, S. (2012). Contextual influences on inquiries into effective teaching and their implications for improving student learning. *Harvard Educational Review*, 82(1), 83-106. doi:10.17763/haer.82.1.k58q7660444q1210
- Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(2), 181-194. doi:10.1080/01443410701491833
- Chen, J. (2007). Teacher's conceptions of excellent teaching in middle school in the North of China. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 288-297. doi:10.1007/BF03029263
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Vaile & M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). New York, NY: Oxford University Press.
- Constas, M. A. (1992). Qualitative data analysis as a public event: The documentation of category development procedures. *American Educational Research Journal*, 29, 253-266. doi:10.3102/00028312029002253
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Devine, D., Fahie, D., & McGillicuddy, D. (2013). What is 'good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32, 83-108. doi:10.1080/03323315.2013.773228
- Eurostat. (2015). *Education statistics at regional level From Statistics Explained Data from March 2015*. Retrieved from

- http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education_statistics_at_regional_level/es
- Giménez, A. M., Sierra, B., & Rodríguez, J. M. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas [Perceptions and beliefs about the basic competences of primary school teachers of the Principality of Asturias]. *Revista de educación*, 362, 737-761. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-248
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and the qualitative design in educational research*. New York, NY: Academic Press.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A. Pepper, D., ... Wisniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening Doors for lifelong learns across the school curriculum and teacher education*. Warsaw (Polonia): CASE (Center for Social and Economic Research). Retrieved from <http://ssrn.com/abstract=1517804>
- Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies: Lessons from research and practice*. Thomson: Social Science Press.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21-43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Kodero, H. M., Misigo, B. L., Owino, E. A., & Simiyu, C. K. (2011). The salient characteristics of trained ineffective teachers in secondary schools in Kenya. *SAGE Open*, 1(3), 1-12. doi:10.1177/2158244011434102
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374. doi:10.1080/02619768.2011.654332
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). Horizontalization. In L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 223–224). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liu, S., Keeley, J., & Buskist, W. (2015). Chinese college students' perceptions of characteristics of excellent teachers. *Teaching of Psychology*, 42(1), 83-86. doi:10.1177/0098628314562684
- Meister, D. (2010). Experienced secondary teachers' perceptions of engagement and effectiveness: A guide for professional development.

- The Qualitative Report*, 15(4), 880-898. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr>
- Meng, L., Muñoz, M. A., & Wu, D. (2015). Teachers' perceptions of effective teaching: A theory-based exploratory study of teachers from China. *Educational Psychology*, (ahead-of-print), 1-20. doi:10.1080/01443410.2015.1008402
- Miller, P. (2012). Ten characteristics of a good teacher. *English Teaching Forum*, 1, 36-38. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971241.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2010). *Plan de Acción 2010-2011: Objetivos de la Educación para la década 2010-2020* [Action plan for 2010-2011: Educational goals for the 2010-2020 decade]. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2015* [2015 State system of educational indicators]. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2015-final-web.pdf?documentId=0901e72b81e3f62e>
- Murillo, F.J., Martínez, C. A., & Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz [Decalogue for effective teaching]. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Onderi, H., & Croll, P. (2009). Teacher self-perceptions of effectiveness: A study in a district of Kenya. *Educational Research*, 51(1), 97-107. doi:10.1080/00131880802704798
- Onwuegbuzie, A. J. (2003). Effect sizes in qualitative research: A prolegomenon. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 37, 393-409. doi:10.1023/A:1027379223537
- Onwuegbuzie, A. J., Daniel, L. G., & Collins, K. M. (2009). A meta-validation model for assessing the score-validity of student teaching evaluations. *Quality & Quantity*, 43(2), 197-209. doi:10.1007/s11135-007-9112-4

- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 351–383). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D. & Moore, C. W. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44, 113-160. doi:10.3102/0002831206298169
- Peng, W. J., McNess, E., Thomas, S., Wu, X. R., Zhang, C., Li, J. Z., & Tian, H. S. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in China. *International Journal of Educational Development*, 34(1), 77-89. doi:10.1016/j.ijedudev.2013.04.005
- Pontes, A., Ariza, L., & Rey, R. D. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de: enseñanza secundaria [Professional teachers' identity in candidate teachers of secondary education]. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 131-142.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* [Qualitative research methodology]. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428. doi:10.1007/s10212-010-0020-y
- Schulte, D. P., Slate, J. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2008). Effective high school teachers: A mixed investigation. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 351-361. doi:10.1016/j.ijer.2008.12.001
- Schulte, D. P., Slate, J. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Hispanic college students' views of effective middle-school teachers: A multi-stage mixed analysis. *Learning Environments Research*, 14(2), 135-153. doi:10.1007/s10984-011-9088-9
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Slate, R., Onwuegbuzie, A. J., & Schulte, P. (2009). Hispanic college students' perceptions of characteristics of effective elementary school

- teachers: A multi-stage mixed analysis. *The Journal of Educational Research & Policy Studies*, 9(1), 1-24. doi:10.1007/s10984-011-9088-9
- Strauss A, & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada* [Basics of qualitative research. Techniques and procedures to develop the grounded theory]. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Applied Social Research Methods Series* (Vol. 46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Torrecilla, E. M., Martínez, F., Olmos, S., & Rodríguez, M. J. (2014). Basic competences training to the future of secondary education teachers: Informational competences on conflict resolution. *Profesorado*, 18(2), 189-208.
- Traver, J. A., Doménech, F., Odet, M., & Sales, A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente [Analysis of the mediating variables between the teacher's educational conceptions of secondary school and his/her teaching behavior]. *Revista de Educación*, 340, 473-492.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Valdivieso, J. A., Author, & Author. (2013). (...). *Revista de Psicodidáctica*.
- Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453-460. doi:10.1016/j.tate.2008.09.005
- Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers' opinions. *Educational Horizons*, 87(1), 61-68.
- Witcher, A. E., Jiao, Q. G., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M., James, T. L., & Minor, L. C. (2008). Preservice teachers' perceptions of characteristics of an effective teacher as a function of discipline orientation: A mixed methods investigation. *The Teacher Educator*, 43(4), 279-301. doi:10.1080/08878730802247852
- Woolfolk, A. (2004). *What do teachers need to know about self-efficacy?* Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Contact address: Natalia Reoyo. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes, 47011 Valladolid (España).
E-mail: natalia.reoyo.serrano@psi.uva.es