

“Buen o buena docente” desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria¹

The “Good Teacher” From the Perspective of Graduated High School Students²



Robert Caballero-Montañez³

Universidad Privada del Norte
Lima, Perú

correo: robert.caballero@upn.pe

orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4294-0573>

Luis Sime-Poma⁴

Pontificia Universidad Católica del Perú
Lima, Perú

correo: lsime@pucp.pe

orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4950-6243>

Recibido 2 de julio de 2015 • Corregido 20 de junio de 2016 • Aceptado 16 de agosto de 2016

Resumen. “Buen o buena docente” es aquella persona que ha marcado e influido de manera trascendental en la vida personal y académica de sus estudiantes y cuya imagen permanece en su memoria escolar como un recuerdo prolongado y altamente positivo. En consecuencia, conocer cuáles son sus rasgos centrales y por qué impactaron de tal manera en sus estudiantes merece ser más investigado como un aporte al campo de estudio sobre la docencia en educación básica. En este marco, el objetivo central de esta investigación empírica ha sido analizar las características del “buen o buena docente” desde la percepción de sujetos egresados de educación secundaria de escuelas públicas y privadas de Lima (Perú). Los resultados de este estudio cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas a ocho estudiantes que han egresado, ha permitido describir, por un lado, los rasgos del buen personal docente en relación a su alumnado, caracterizado por un estilo vinculante expresado en el compromiso con este, en una percepción positiva y actitud motivadora y una calidad afectiva en la interacción profesorado-alumnado; y, por otro lado, rasgos en relación con su profesión como: su pasión por enseñar; su dominio sobre contenidos y la organización de la clase. El estudio concluye que el hecho que todos los egresados y egresadas hayan podido recordar al menos a un profesor o profesora como buen o buena docente revela la heterogeneidad de tipos de docentes que exige superar generalizaciones negativas y que la imagen docente es una construcción colectiva en varias promociones. Una de las implicaciones de este estudio es recuperar la voz de los exalumnos y exalumnas, tanto para el campo de las investigaciones como en el de la política educativa, por contener un valioso potencial para mejorar nuestra comprensión de la experiencia escolar y de la relación docente-estudiantes.

Palabras claves. Profesionales de la educación, buen docente, mejor profesorado, profesorado ejemplar.

¹ Este artículo es uno de los productos del proyecto de investigación sobre Identidad Profesional Docente financiado por el fondo concursable para el desarrollo de líneas de investigación de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, destinado a promover la culminación de las tesis y publicaciones derivadas de ellas con la participación de estudiantes y docentes. Este artículo hace uso de parte de los datos empíricos aportados por la tesis de maestría en educación del primer autor (Caballero, 2013).

² Note: This article is one the products of the research project on Teacher’s Professional Identity funded by the grant open to bidding to develop research trends at the Post-graduate School of the Pontifical Catholic University of Peru, and to promote completion of theses and publications derived from them with the participation of students and teachers. This article uses the empirical data provided by the Master thesis in Education the first author wrote (Caballero, 2013).

³ Docente de la Universidad Privada del Norte (Lima-Perú). Magister en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y actualmente doctorante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la misma universidad.

⁴ Profesor principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ph.D. en Ciencias Sociales de la Radboud University of Nijmegen (Holanda); Magister en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract. The “good teacher” is a person who has transcendently marked and influenced the personal and academic students’ life, and his/her image remains in the students’ school memory as a prolonged and highly positive souvenir. Therefore, to know what are their main traits and why they had an impact in such a way on their students is worth to be analyzed in order to be a contribution to the study of teaching in basic education. In this perspective, the main objective of this empirical research is to analyze the characteristics of the “good teacher” from the perception of students graduated from public and private secondary schools in Lima, Peru. The results of this qualitative research, based on semi-structured interviews to eight graduated students, showed some characteristics of the relationship between the “good teacher” and the students: high engagement with the students, positive perception and motivation to them, and affective quality of the teacher-student interaction. In addition, the data revealed other characteristics of the “good teacher” and his/her profession such as passion for teaching, command of knowledge, and organization of the class. The study concludes that the recognition of at least one good teacher by graduated students reveals the heterogeneity in kinds of teachers; this heterogeneity demands to overcome negative generalizations and that the teacher’s image is a collective construction in several graduation years. One implication of this study to the educational policy and research areas is to pay more attention to former students and this in order to improve our understanding on the schooling experience and the relationship between teachers and students.

Keywords. Professionals of education, good teacher, best teacher, exemplary teachers.

Introducción

La relevancia de la persona docente como factor fundamental de la calidad educativa que marca la diferencia respecto a otros factores ha sido una idea central en diversos estudios y planteamientos institucionales (Bruns y Luque, 2014; Lyng y Blichfeldt, 2003; McKinsey & Company, 2007; OECD, 2009; Vaillant, 2006). Pero también el sujeto docente es el actor sobre el cual recaen las responsabilidades profesionales y malestares de los gobiernos y la opinión pública cuando los resultados de las evaluaciones estandarizadas al alumnado no son las esperadas; en estos casos se tiende a generalizaciones prejuiciosas sobre su trabajo profesional, y a una desproporcionada responsabilidad que conduce a su victimación (Cuenca y Stojnic, 2008). Esas generalizaciones no permiten reconocer la diversidad de docentes, dentro de la cual está el buen o buena docente: aquel o aquella que goza de un especial afecto y consideración por parte de la comunidad educativa y, en especial, de estudiantado (López, 2010a). Incluso, muchos años después de que los grupos de jóvenes han concluido sus estudios secundarios, aún guardan gratos recuerdos de este tipo de docente alojado en la memoria de sus estudiantes y pares y evocado con atribuciones muy positivamente valoradas. Moreno (2012) resume así el perfil de este tipo de docente:

De las decenas de profesores y profesoras que nos imparten clases a lo largo de nuestra permanencia en el sistema educativo algunos perduran en nuestra memoria y no se difumina su recuerdo por más que pase el tiempo.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Son aquéllos que consiguen la conexión mágica entre docente y discente, los que nos tocan la fibra sensible, los que ven más allá de nuestra apariencia, los que con la palabra justa y el ejemplo adecuado canalizan nuestro talento y sin los cuales no seríamos lo que somos. Todos llevamos la huella de un docente en nuestra vida. (p. 5)

Desde diversos estudios se ha venido alimentando la discusión sobre las buenas prácticas docentes en la educación básica. Esta bibliografía creciente ha contribuido con la divulgación y comprensión de estas prácticas que nos remiten al personal docente como actor principal de este proceso, a quienes, en un segmento de los estudios, se los ha denominado con los términos “docentes ejemplares” o “profesores y profesoras memorables”, cuyo significado va más allá de nociones como “docente efectivo”, “docente competente” o “profesor eficaz” (Cádiz, Villanueva, Echenique y Astorga, 2012; Lyng y Blichfeldt, 2003). Estos últimos conceptos están más situados en el discurso de la profesionalidad eficiente y competente, orientado especialmente a mejorar el rendimiento académico del alumnado.

También, el interés por identificar a buenos y buenas docentes viene siendo auspiciado desde las diferentes políticas docentes de los Ministerios de Educación de América Latina (Pimentel, Palazzo y Oliveira, 2009). Asimismo, existen organizaciones de la sociedad civil que tienen iniciativas de estímulos para reconocer públicamente a docentes que, según diversos criterios, se consideran como buenos y buenas docentes. Un ejemplo de ello, en el caso peruano, es el concurso nacional anual que se realiza desde el 2007: **Maestro que deja huella (2015)**, promovido por organizaciones empresariales y educativas. Esta iniciativa busca premiar a los maestros y maestras de escuelas públicas que “han dejado huellas positivas y marcado vidas entre sus alumnos, sus colegas y padres de familia” (Párr. 2). Una experiencia similar es la desarrollada desde el 2008 por una organización no gubernamental mexicana que promueve el **Premio ABC Maestros de los que aprendemos (2015)**. En este sentido, tanto desde las comunidades académicas, como de las políticas docentes e iniciativas de la sociedad civil, existe un interés cada vez mayor por valorar, identificar, estudiar y premiar a los docentes que más destacan.

En este artículo buscamos aportar al campo de estudio sobre la profesión docente con el objetivo de analizar las características del “buen y buena docente” de educación básica regular, desde la percepción de estudiantes que han egresado de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Lima (Perú), país en el cual casi no existen estudios centrados en esta temática. Así se puede comprobar en la revisión de por lo menos dos catálogos de publicaciones sobre educación peruana desde 1994 hasta el 2012 (Ministerio de Educación-DISDE, 2011; Sime, 2012). Más allá de estos catálogos, se halló solo una fuente que utiliza el término “buen profesor” (Valderrama y Salgado, 2010), entre otros descriptores similares que se usaron para la búsqueda



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

bibliográfica. Indagaciones de este tipo pueden contribuir a comprender mejor la docencia desde la heterogeneidad de sus configuraciones y desde la perspectiva estudiantil, además de identificar rasgos personales y profesionales deseables de fomentar en la formación inicial, en la formación continua y en el desarrollo profesional de docentes de educación básica.

Los discursos sobre el “buen o buena docente” de educación básica

En términos amplios, podemos distinguir tres grandes tendencias sobre la forma como se ha venido construyendo el discurso del buen o buena docente desde los estudios y las políticas educativas. En primer lugar, existe un discurso elaborado desde el rendimiento académico del alumnado, es decir, se trata de correlacionar el rendimiento a través de un parámetro homogéneo, como son las pruebas estandarizadas, con las características del personal docente de las escuelas o sistemas educativos con mayor rendimiento.

Sin duda, las pruebas PISA y otras a nivel nacional o subnacional, aplicadas al alumnado, han servido de insumo para este tipo de aproximaciones que establecen correlaciones estadísticas para proponer caracterizaciones de mejores docentes (Kane, McCaffrey, Miller y Staiger, 2013; Valderrama y Salgado, 2010). Igualmente, una serie de estudios, resumidos en OECD (2009), buscan demostrar el impacto en los aprendizajes del alumnado cuando es expuesto a la enseñanza de docentes de mayor calidad profesional que otros sujetos. Desde esta última perspectiva, el concepto de buen o buena docente está estrechamente vinculado a las buenas prácticas de enseñanza que son capaces de producir aprendizajes medibles en el estudiantado y comparables entre este.

En segundo lugar, se ubica un discurso del buen o buena docente desde los resultados de las evaluaciones al profesorado. Es así como las políticas docentes han acentuado, cada vez más, la importancia de la evaluación al profesorado tanto para promoverle, a lo largo de su carrera, como para retroalimentar su desempeño y ofrecer estímulos económicos y no económicos acordes con dichos resultados.

En países como Chile existe, desde el 2002, un proceso de acreditación que permite identificar a “docentes de excelencia” que demuestren altas competencias en su desempeño profesional a través de un portafolio que reúne evidencias de sus mejores prácticas en el aula y de una prueba escrita de conocimientos disciplinarios y pedagógicos (Argüelles, Castillo y Saragoni, 2014). Algunos estudios efectuados en dicho país utilizan estos resultados como un factor determinante para seleccionar las muestras al momento de realizar investigaciones sobre el buen profesorado (Guzmán, 2013; López, 2010b).

En tercer lugar, están los discursos procedentes de estudios que construyen el significado de buen o buena docente desde la perspectiva de actores inmediatos de la actividad educativa, tendencia a la cual se aproxima nuestro trabajo. Se trata de partir de la propia subjetividad del estudiantado, exalumnado (egresado) y docentes, para reconocer sus experiencias y percepciones

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

sobre el buen o buena docente. En este grupo es posible identificar al menos tres formas de implicar a los sujetos en el proceso de identificación del buen o buena docente. La primera es la que se realiza a través de una encuesta a estudiantes y también a docentes activos y activas (Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán, 2013; Guzmán, 2013; Jiménez y Navaridas, 2012; Mata, 2004); se pregunta a quién consideran un buen o buena docente y los significados a los cuales les asocian. Otra forma, en la cual se ubica nuestro estudio, es la que parte más bien de exalumnado de la educación básica al cual se le pide que redacte relatos sobre su pasada vida escolar con énfasis en explicar cómo era el profesor o profesora de quien guardan un recuerdo especialmente intenso (Rosales, 2012). Una última forma es la utilizada por López (2003), aludido también en un artículo posterior (López, 2010c), que identifica a los buenos y buenas docentes a través de la técnica de la "bola de nieve", que consiste en preguntar a una persona si conoce a otra con determinados rasgos, para realizar la consiguiente entrevista; en este caso, desde el enfoque de historia de vida, aplicando, además, la observación de sus clases y entrevistas a sus estudiantes. Observamos en estas formas niveles diferentes de complejidad para identificar al buen o buena docente y de articular con otras técnicas para explorar sobre su trayectoria profesional, su vida personal y sus prácticas pedagógicas.

Creemos que estas tres grandes tendencias discursivas sobre quién debe ser considerado como buen docente marca acentos diferentes: quien logra los mejores rendimientos académicos en el alumnado; quien obtiene mejores resultados en las evaluaciones docentes; quien recibe mayor reconocimiento por parte de sus estudiantes, exalumnado y colegas docentes. Estas tendencias suscitan, además, tensiones que generan una discusión sobre los supuestos que subyacen en cada una de ellas sobre la profesión docente y sobre las políticas docentes que se derivan de ellas.

La memoria escolar

El enfoque particular asumido en este estudio a partir de la percepción de exestudiantes sobre un tipo de docente se sustenta en un concepto clave que merece todavía un mayor desarrollo teórico: la memoria escolar.

El interés investigativo por la evocación de exestudiantes de sus experiencias escolares, implica explorar, además de los contenidos académicos que son capaces de recordar posteriormente (Collins, 2011; Willingham, 2015), a las personas con las que convivieron y las prácticas asociadas a esa etapa significativa de sus vidas. La evocación en tanto exestudiante convoca a una memoria de la escuela, entendida esta como la reflexión individual o autorreconstrucción de la propia experiencia escolar y como la práctica individual-colectiva designada para evocar y compartir el pasado de la educación (Yanes y Meda, 2015), sobre la cual pueden desarrollarse múltiples abordajes disciplinarios.

Como señala Escolano (2011), esa memoria se alimenta de los recuerdos sobre pares y docentes, y se construye también como una "memoria evaluativa", que somete a examen esos recuerdos, los compara con los recuerdos de otros individuos y los valores del presente. Esta memoria, reactivada

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

con estímulos diversos, es capaz de contrastar características de docentes y diferenciar entre docentes eficientes y que se prefieren (Breault, 2013) versus otros tipos o matizar la idealización sobre este sujeto docente. A ello, le sumamos la potencial comparación que puede realizar el exestudiante con sus futuros y futuras docentes en otras experiencias formativas posteriores a la escuela.

Otra dimensión de esa memoria escolar es su carácter emocional. La selectividad de los recuerdos está vinculada a la emocionalidad que ellos representan, por lo que se sesgan como recuerdos positivos, negativos o ambiguos hacia la experiencia escolar aludida (Sağlam, 2015; Stevens, Sarigul y Deger, 2002).

Asimismo, Escolano (2011) advierte en la forma cómo la memoria escolar se inserta en el mundo moderno como uno de los elementos constitutivos de la identidad biográfica de los sujetos y que los acompaña durante toda su vida (Miller y Shifflet, 2015). También se trata de una memoria intergeneracional que se comparte entre las diferentes generaciones en ámbitos como la familia, donde influyen la de las generaciones mayores en la de las más jóvenes (Turunen y Dockett, 2013), y se convierte en uno de los eslabones de la cadena de significaciones sobre la educación y el profesorado que se transfieren socialmente (Räty, 2011).

Delimitaciones metodológicas

Esta investigación descriptiva-interpretativa se ha desarrollado desde el enfoque cualitativo, dado que este nos posibilita una forma de acercarnos a los sujetos desde sus complejidades simbólicas e interrelaciones. Además, nos permite construir, de manera emergente, un conocimiento que ayude a comprender las percepciones, creencias, representaciones o concepciones de los sujetos implicados, donde el discurso construido desde ellos expresa tipos de posicionamientos implícitos o explícitos sobre sus múltiples realidades (Martínez, 2006a; Martínez, 2006b; Ruedas, Ríos y Nieves, 2009). Así también, este estudio se conecta, en cierta medida, con las tendencias epistemológicas y metodológicas que apuntan hacia las reconstrucciones narrativas que pueden focalizarse hacia etapas pasadas y dimensiones de la trayectoria de vida de las personas, las cuales son evocadas y registradas con ayuda de quien investiga, con finalidades diferentes y técnicas específicas (Rivas, Hernández, Sancho y Núñez, 2012; Trahar, 2010).

La muestra seleccionada de forma intencional estuvo compuesta de ocho personas egresadas de educación básica regular y que, en el momento de la entrevista, estaban cursando estudios en diferentes universidades de Lima. La presencia de los investigadores de este estudio en el ámbito universitario permitió la accesibilidad a los sujetos egresados. Más específicamente, se consideraron los siguientes criterios para la selección: a) heterogeneidad: cada sujeto procedente de escuelas diferentes públicas y escuelas privadas de Lima metropolitana b) diferencia de sexos c) antigüedad: máximo dos años de haber egresado de la escuela, a fin de aprovechar la memoria aún fresca de su experiencia escolar.

La técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada como una forma eficaz de acercarnos a las percepciones de los sujetos informantes desde sus propias expresiones. “Lo que el entrevistador persigue con ella no es contrastar una idea ..., sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros ... lo realmente interesante son las explicaciones de los otros” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 168). Las preguntas utilizadas en el guion de la entrevista estuvieron dirigidas a explorar las percepciones de los sujetos egresados en cinco áreas temáticas como se aprecia en la [tabla 1](#), con base en tres criterios: a) amplitud: recoger percepciones sobre el buen o buena docente desde diversas dimensiones (conocimientos académicos, relación con estudiantes, actuación en aula) b) narratividad: recordar experiencias como anécdotas o episodios c) singularización: distinguir rasgos específicos del buen o buena docente de educación secundaria.

Este instrumento fue validado a través del juicio de dos docentes universitarios de posgrado y una entrevista piloto a un exalumno no considerado en la muestra definitiva. Los aportes de estas validaciones ayudaron a confirmar los temas y la secuencia, así como a mejorar el nivel de explicitación de las preguntas.

Tabla 1

Guion de entrevista

Áreas temáticas	Preguntas
1. Identificación del “buen o buena docente”	<ul style="list-style-type: none">• ¿Quién o quiénes fueron tus mejores docentes de secundaria?• ¿Crees que el resto de estudiantes de la generación también le consideran como el mejor profesor o profesora?
2. Rasgos del “buen o buena docente”	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo era ese profesor o profesora?• ¿Por qué era tan bueno o buena?• ¿Qué hacía para ser tan bueno o buena?• ¿Recuerdas alguna anécdota con ese profesor o profesora?• (Si ya ha mencionado anécdotas, preguntarle si recuerda alguna otra)
3. Conocimientos del “buen o buena docente”	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuánto sabía?• ¿Qué sabía?• ¿Recuerdas alguna anécdota con ese profesor o profesora?• (Si ya ha mencionado anécdotas, preguntarle si recuerda alguna otra)
4. Relación “buen o buena docente”-estudiante	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué actitud tenía con el alumnado, cómo se relacionaba?• ¿Recuerdas alguna anécdota con ese profesor o profesora?• (Si ya ha mencionado anécdotas, preguntarle si recuerda alguna otra)
5. Actuación del “buen o buena docente”	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo organizaba y conducía sus clases?• ¿Recuerdas alguna anécdota con ese profesor o profesora?• (Si ya ha mencionado anécdotas, preguntarle si recuerda alguna otra)

Nota. Elaboración propia.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La entrevista a cada informante tuvo una duración promedio de 60 minutos y se realizó durante el primer semestre del 2014. En todos los casos, se llevó a cabo en ambientes de las universidades donde actualmente estudian, debido a que se encuentran cursando sus primeros años de carrera universitaria. Cada sesión fue grabada con su conocimiento y autorización. Además de grabar las entrevistas, se tomaron “notas de campo” de algunos comentarios resaltantes o de algunas expresiones o gestos emotivos.

La información recabada a través de las entrevistas fue transcrita y luego editada con la finalidad de separar elementos insustanciales propios del lenguaje oral como las muletillas. Esta última actividad se realizó con sumo cuidado, con la finalidad de no descartar expresiones que podrían denotar un significado especial del contenido tratado, por ejemplo, las reiteraciones y el énfasis en las vocalizaciones (Kowal y O’Connell, 2014).

Cada entrevista fue analizada por separado, de esta manera se identificaron categorías y subcategorías emergentes que permitieron compararlas y definir las más representativas, construidas particularmente desde aquellas verbalizaciones de los informantes con mayor carga de sentido como relato de una experiencia personal, como énfasis en expresiones más emotivas, uso de metáforas y de comparaciones entre docentes (Román, 2007; Roulston, 2014), así también, se tomaron las frecuencias de reiteraciones de las categorizaciones. Además, siguiendo las recomendaciones de Flick (2014) para fortalecer los criterios de calidad de estudios cualitativos, se solicitó la opinión externa de otra persona no implicada en la investigación, docente-investigadora universitaria con grado de doctora, sobre la primera versión del análisis y discusión que permitió seguir desarrollando ese proceso iterativo de escribir, reescribir y reexaminar los datos para darle más sentido al estudio.

Es necesario mencionar que antes del desarrollo de cada entrevista se explicó, a los sujetos entrevistados, el tema de la investigación y el uso con fines académicos de la información proporcionada. Cada informante firmó un documento de “consentimiento informado” sobre su participación en la investigación.

Resultados y análisis

El análisis e interpretación de la información obtenida de las entrevistas, luego de la codificación y categorización, permitió establecer tres ejes de significación en torno a las características del “buen o buena docente”: la identificación del buen o buena docente, rasgos del buen o buena docente en relación con sus estudiantes y rasgos del buen o buena docente en relación con su profesión.

La identificación del “buen o buena docente”

Las respuestas a las primeras preguntas de la entrevista: ¿Quién o quiénes fueron tus mejores profesores o profesoras de secundaria? ¿Crees que el resto de estudiantes de la generación también le consideran como el mejor profesor o profesora?, permitieron no solo saber quiénes son los mejores profesores o profesoras, con nombre propio, sino también, cuántos son de todo el conjunto que conforman el profesorado de secundaria en la escuela en donde se desarrollaron los sujetos egresados. Ocho señalaron entre uno y dos nombres. Realizando un cálculo general, se podría decir que cada uno de ellos o ellas ha tenido no menos de veinte docentes en el nivel secundario y, solo nombran a uno o dos como buenos o buenas docentes. Este dato es importante, dado que solo destacan a un mínimo porcentaje, aproximadamente el diez por ciento, de todo el conjunto de profesorado que han tenido a lo largo de sus estudios secundarios. Este es un punto fundamental a tener en cuenta para efectos de reflexionar sobre la percepción estudiantil sobre sus docentes, que en términos positivos podríamos señalar que existen buenos y buenas docentes que pueden evocarse, aunque en poca cantidad.

Los sujetos informantes señalan que no solo ellos lo consideran así, sino también, sus compañeros y compañeras de la promoción, estudiantes de grados diferentes, exalumnado e, incluso, padres y madres de familia. La consolidación de esta percepción reproduce una imagen positiva al interior de la escuela, de una promoción a otra y que es “evaluada” por su impacto perdurable. Esta consideración se instala, especialmente, en los afectos y trasciende los tiempos. En perspectiva, estos grupos de estudiantes les aprecian aún mejor sabiendo los beneficios de sus enseñanzas.

Recuerdo a AC. Él no solo impactó en mí, sino también en mucha gente ... en otras promociones. (E3)

Cuando recién iba a ingresar a quinto de secundaria, los chicos que ya se iban me decían en quinto te va a enseñar el profesor C, ojalá que te enseñe él, porque es muy buen profesor. Es muy estricto, pero aprendes mucho. (E5)

Todos lo respetaban. Cuando se retiró del colegio, le hicieron una gran fiesta de despedida. El profesor no solo era querido por mi promoción, sino también por las promociones anteriores. También iban a visitarlo igual que nosotros. (E7)

Otro aspecto destacable, relacionado con este punto es que, según la percepción de algunos sujetos entrevistados, los “buenos o buenas docentes” son cada vez menos. Este comentario crítico realizado por el primer entrevistado, planteó que se incorporara la siguiente pregunta al resto de personas entrevistadas: ¿Crees que en la actualidad hay más o menos “buenos o buenas docentes”? La respuesta, en todos los casos, fue: “*hay menos*”.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Creo que ha bajado [la cantidad de “buenos o buenas docentes”]. Ahora hay muchos profesores nuevos, con poca experiencia, por el mismo dinamismo ya solo dictan clase y se van. Ya no se nota esa dedicación de los de antes. (E2)

Por lo que veo en mis hermanos o primos menores siento que hay pocos de esos profesores. Siento que el tema más importante va siendo el criterio económico y no el interés de que el alumno crezca como persona, que aprenda lo que dice sus temas y nada más. (E3)

La visión crítica que esbozan desde sus perspectivas es que el buen o buena docente va más allá de un profesorado rutinario que cumple sus horarios y que domina su especialidad para obtener una remuneración económica. Hay otras demandas desde el punto de vista del alumnado que las satisfacen solo un número reducido de docentes. Las siguientes citas son muy ilustrativas de esas otras demandas de mayor personalización versus la rutinización docente:

No es suficiente que domine su especialidad, sino que tenga sabiduría de vida, de cultura, de experiencias. Ser docente es una responsabilidad bastante grande, sino tienes ese tino puedes solo pasar por la vida de esa persona y que jamás te recuerde. (E6)

Era amigable, era comprensivo, era serio, responsable, era dedicado a su curso... y más que buen docente creo que era un buen padre. Trataba de ponerse en el lugar de un padre. Muchas veces en el colegio, los profesores van, dictan clase y nada más, y solamente se enfocan en lo que es el curso, a lo que los alumnos deben hacer y si no lo hacen, el profesor les dice los jalo o ustedes se jalan. (E5)

Los entrevistados, como se puede observar en las citas, otorgan alta importancia a las relaciones cercanas y afectivas que el personal docente establece con sus estudiantes. Más que la eficiencia en la clase, acentúan como característica fundamental del “buen o buena docente” la calidad del vínculo que este construye con el alumnado.

Rasgos del buen o buena docente en relación a sus estudiantes

La información procesada de las percepciones del exalumnado permite enfatizar tres de los rasgos más característicos de buenos y buenas docentes recordados durante las entrevistas y que pueden ser categorizados como parte de un estilo vinculante del personal docente con sus estudiantes. El compromiso con el estudiantado es quizá el rasgo que expresa mejor la naturaleza de “buen o buena docente”, ya que en este confluyen también otros rasgos subyacentes. Esa implicación puede ser resumida en una de las afirmaciones expresadas: “Era un profesor dedicado. El profesor se dedicaba cien por ciento a los alumnos” (E2). Este recurso cuantitativo en la imagen de “profesor dedicado” revela una percepción que reconoce el

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

alto nivel del involucramiento y disponibilidad del personal docente con su alumnado en la convivencia cotidiana. Esta sensación de cercanía docente ha sido también percibida en otro estudio sobre el tema (Jiménez y Navaridas, 2012).

También es un rasgo característico su percepción positiva y actitud motivadora hacia sus estudiantes. Este es un punto fundamental en las percepciones, donde se valora esa cualidad de no discriminación y aprecio por la totalidad de estudiantes: “Creen que todos podemos aprender. Confían en nosotros y eso hace que nos esforcemos, incluso aquellos que eran más indisciplinados” (E8); “Siempre estaban dispuestos a todo. Nos hacían sentir que podíamos seguir adelante. Ellos no nos clasificaban en alumnos aptos y alumnos no aptos. Para ellos todos éramos aptos” (E2). Esa actitud motivadora se despliega hacia dos lados, motivación hacia aspectos académicos y hacia la vida:

Creo que ese profesor te formaba no solo en su materia, sino también para la vida. En todo el ciclo nos contó la historia de un libro, la vida de Steve Jobs y la terminó de contar en la última clase y siempre estaba ahí el interés por escuchar. Muy aparte del curso de cálculo, era un buen profesor. No todo era números, sino tocaba historias de vida, de formación, de cómo afrontar dificultades, nos contaba que tenía alumnos que a pesar de llevar un curso por tercera vez todavía tenían oportunidad de aprobar y siempre estaba dispuesto ayudar. Creo que eso hace la trayectoria de un profesor. (E2)

Él [el buen docente] me ayudó desde que entré al colegio... siempre tenía oraciones, frases o historias que te ayudaban en el día a día... Siempre se interesaba por lo que me pasaba, por cómo me iba. Me daba consejos para que me integre mejor al colegio, se relacionaba con mis padres. Es importante, creo yo, que el profesor se relacione con el alumno más allá de las clases, que le dé esa sensación de confianza. Es importante que el alumno sienta que si tiene problemas hay alguien a quien pueda recurrir en el colegio. En la casa, tus padres; y en el colegio, que es tu segundo hogar, los profesores... En este caso, yo tenía temor, era mi primera vez en el colegio, no conocía a nadie y él me fue dando ese sentimiento de confianza para desenvolverme bien. (E3)

... nos aconsejaban, no solo los veías como un profesor sino también como un amigo, siempre nos daban el mejor consejo, cuando se fue uno de ellos todos lo extrañábamos, porque se hizo querer. (E6)

El sesgo optimista frente al aprendizaje, los procesos educativos y sus actores es también un rasgo revelado en el estudio sobre profesorado ejemplar de Cortez et al. (2013).

Igualmente, se resalta en las percepciones la calidad afectiva de la interacción entre docente-estudiante, donde la confianza que inspiraban buenos o buenas docentes era un aspecto crucial versus otros u otras docentes, que también se recuerdan, que inspiraban miedo y que impedían al alumnado expresar sus dudas o dificultades para el aprendizaje:

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

[El buen docente] *se interesaba por los demás. Se interesaba, se involucraba con los alumnos. Se notaba que realmente le gustaba lo que hacía. No eran como los otros, por ejemplo, yo tenía una profesora de Matemática que entraba al salón y te daba miedo. Tú tenías una duda, y decías, ¿le pregunto? y no lo hacíamos por temor. Pero con el otro profesor, tú decías, ese profesor me va a entender o me va a explicar de otra manera. Ellos [los “buenos docentes”] sabían compartir con los alumnos. (E6)*

Esa confianza sembrada en las interacciones posibilita una apertura para abordar temas de interés para el diálogo con sus estudiantes: *“Sentías que con ellos se podía conversar de todo” (E3)*. Esta amplitud de temas posibles de conversar es singularmente importante desde la cultura adolescente y las experiencias de restricciones que pudieron tener para conversar con personas adultas en sus casas u otros contextos. En una de las pruebas nacionales aplicadas a estudiantes del último grado de educación secundaria en el Perú, de escuelas públicas y privadas, el 65% respondió que conversa poco con su familia acerca de lo que pasa en el país o en su comunidad ([Ministerio de Educación. UMC, 2006a](#)).

Estos rasgos de clima positivo en la interacción docente-estudiantes han sido analizados en diversos estudios como uno de los factores asociados de mayor influencia en el rendimiento estudiantil, como se reveló en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) aplicado en 16 países de América Latina: *“el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes” (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE, 2008, p. 53)*. Es posible corroborar estos resultados en la trayectoria de pruebas nacionales aplicadas en el Perú, donde la relación profesorado-alumnado ha sido uno de los factores asociados significativos al “efecto escuela” sobre el rendimiento en dichas pruebas ([Ministerio de Educación. UMC, 2006b](#); [Miranda, 2008](#)).

El compromiso con el estudiantado, la percepción positiva y actitud motivadora hacia este y la calidad afectiva de la interacción son aspectos sustanciales en la evocación que hacen los egresados y egresadas de sus buenos y buenas docentes, lo cual, en gran medida, coincide con lo reportado en un estudio similar de [Rosales \(2012\)](#). En este se pide a sujetos egresados que recuerden a sus profesores y profesoras especialmente influyentes y de quienes guardan recuerdos más intensos. Los resultados evidencian rasgos con valoraciones muy positivas en las dimensiones de la comunicación, la afectividad y la responsabilidad.

Rasgos del buen o buena docente en relación con su profesión

Otro conjunto de rasgos, percibidos por los sujetos egresados, pueden ser agrupados hacia la forma como el buen docente vive su profesión. Uno de ellos podemos denominarlo como *su pasión por enseñar*. En las siguientes citas de dos egresados, se muestra esa fuerte

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

vocación hacia la enseñanza que podría revelarnos un alto grado de motivación intrínseca de este tipo de docentes, es decir, se trataría de sujetos que producen conductas intrínsecamente motivadas debido a que las consideran interesantes por sí mismas, porque satisfacen sus necesidades personales de autonomía, competencia y de relaciones sociales (González, Paoloni y Rinaudo, 2013; Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Pulido, López y Cuevas, 2014); se encuentran estudios, además, que muestran la positiva influencia de un personal docente con motivación intrínseca sobre diversos aspectos deseables del estudiantado (Spittle y Spittle, 2014).

...él vivía la clase... desde el momento que entraba se notaba que él estaba muy satisfecho, muy feliz de su profesión, a diferencia de otros profesores que por lo general venían con un carácter amenazador. (E1)

Siempre venía con ganas de enseñar, de trabajar. Además, era muy didáctico en sus clases. Nos traía materiales o los preparaba con nosotros. Sus clases no eran aburridas. No dictaba. Él se caracterizaba por hacer mapas conceptuales y eso nos ayuda a captar las cosas de una forma más rápida, más gráfica. Nos traía videos...paseaba por todo el salón. Le gustaba que hiciéramos preguntas y él también nos preguntaba a nosotros. Resolvía nuestras dudas. (E5)

Nuevamente observamos la percepción comparativa que desliza el egresado en la primera cita al comparar a este docente automotivado con otro (no amenazador versus amenazador), y, en la segunda, al comparar su acción docente con otra no deseable (no aburridas, no dictaba).

Este punto sobre la motivación docente nos conecta con uno de los problemas que diversos estudios han indicado sobre el déficit de vocación por la enseñanza, en la medida que la docencia no ha sido su primera opción vocacional en un sector o llegan a ella por razones circunstanciales, lo que puede ser un factor crítico de influencia en su trayectoria (Sánchez, 2009). Dado que no se ha realizado un estudio de las trayectorias de buenos y buenas docentes referidos por el exalumnado, no podemos corroborar si en todos estos casos siempre estuvo definida la vocación por la docencia. Por otro lado, el recuerdo de un personal docente satisfecho con su labor es un factor también estudiado en sus influencias sobre el aprendizaje de estudiantes. Así, la variable satisfacción docente ha demostrado ser una variable significativa en los factores asociados al aprendizaje (Ministerio de Educación. UMC, 2006a; Miranda, 2008).

Un rasgo adicional apreciado en las percepciones del exalumnado es el alto *dominio sobre contenidos* de enseñanza por parte del buen o buena docente. Las siguientes citas alimentan esa imagen que ha perdurado: profesional con experticia, preparación, cultura académica amplia –no solo de su especialidad– y capacidad de relacionar el currículo con la realidad.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Era una persona experta en su profesión ... (E1)

... conocía bastante, hacía citas muy específicas, me impresionaba el dominio que tenía del curso, se notaba que le gustaba su especialidad. (E3)

Ellos tenían un vasto conocimiento de su especialidad. Uno les preguntaba acerca de su especialidad y ellos ejemplificaban la duda en otro ámbito, relacionaban las especialidades. (E2)

... estaban preparados y respondían todas nuestras dudas. Tenían una cultura amplia. Su lenguaje era muy bueno. A veces en el colegio estatal no siempre ocurre así, pero para ellos era importante el buen lenguaje, la buena ortografía y la buena expresión. (E8)

Él no restringía sus clases a los temas del syllabus, sino que los relacionaba con la realidad. (E4)

Este dominio reconocido por los estudiantes que se entrevistaron es singularmente importante ante la creencia de que sería suficiente la fluidez afectiva del personal docente con el alumnado; sin embargo, también es valorada la fluidez de contenidos que muestra y que es capaz de utilizar adecuadamente. Las alusiones que hacen los alumnos y alumnas nos brindan indicios sobre un “conocimiento didáctico del contenido” que permite la interacción entre un conocimiento disciplinar, conocimiento de la didáctica específica (estrategias instruccionales para la enseñanza) y el conocimiento del contexto, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y aspectos de la realidad (Leal, 2014).

También ha sido reconocido el *dominio de la clase* como una de las características de este tipo de docente, que denota aquellas habilidades para equilibrar diversos momentos en el desarrollo de las clases:

Tenía dominio de clase. Nosotros sabíamos que había un momento para bromear, reír y otro para trabajar. Con otros profesores no pasaba eso, no mantenían el orden. (E8)

Desde que un profesor entra el primer día se muestra cómo va a ser los siguientes días. Hay profesores que no tienen presencia delante de los alumnos. Había un profesor que nadie le hacía caso, los alumnos le tiraban papeles y el profesor no les decía nada, será porque era joven, decía les voy a bajar puntos y nunca les bajaba entonces al final, todos le faltaban el respeto. O sea, no tenía esa presencia. En cambio hay profesores que tienen la habilidad de poder desenvolverse bien con el alumno y generan el ambiente para que tú puedas decir profesor yo creo esto, yo opino esto, intercambias ideas y aprendes más. (E6)



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

El dominio de la clase es uno de los campos más complejos en la gestión del aula para el personal docente, como lo advierte el estudio cualitativo realizado en escuelas públicas de Lima, donde identifican docentes que mantienen respeto por sus estudiantes, se relacionan con afecto, pero sus clases son poco motivadoras y muy desordenadas: "El afecto es fundamental. Los estudiantes suelen reconocerlo y valorarlo; pero, lamentablemente, eso que es tan importante en las interacciones humanas y en especial con las niñas y niños puede diluirse en el caos que ocasiona la desestructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje que estas docentes denotan" (Ministerio de Educación-UMC, 2006c, p. 457).

Discusión y conclusiones

Como señaláramos al inicio de este artículo, el concepto de buen o buena docente es una construcción discursiva tensionada desde las perspectivas de los diferentes actores implicados en los procesos escolares y políticas educativas. En este estudio, hemos retomado la perspectiva de uno de esos actores que lleva consigo una memoria escolar de ese proceso como exestudiante de la educación secundaria. Recuperar la voz de los sujetos egresados, tanto en el campo de las investigaciones como en el de la política educativa, contiene un valioso potencial para mejorar nuestra comprensión de la experiencia escolar y de la relación entre docentes y alumnado.

El propósito por identificar las características "buen o buena docente" desde las percepciones de estudiantes que han egresado de la educación básica nos ha permitido reconocer rasgos en relación con el alumnado y con su profesión. Los hallazgos cualitativos nos indican un perfil docente de compromiso con sus estudiantes, con una percepción positiva y actitud motivadora, y con una calidad afectiva en sus interacciones; así como, un personal con pasión por enseñar, con dominio sobre los contenidos y con dominio de la clase.

Las entrevistas a los ocho sujetos egresados ha facilitado la construcción de un discurso de evocación narrativa que revela las formas particulares como cada uno ha elaborado subjetivamente su memoria escolar y que permite rescatarla en clave positiva: toda la muestra ha podido recordar al menos a un profesor o profesora como buen o buena docente y la totalidad ha logrado recordar situaciones, incidentes y detalles con una emocionalidad gratificante, en donde se expresan significaciones muy similares tanto de quienes estudiaron en escuelas públicas como privadas.

Desde una lectura contextualizadora, las personas egresadas entrevistadas realizaron su experiencia escolar de educación secundaria aproximadamente entre el 2007-2012, etapa crítica de la educación básica en el Perú, donde el pesimismo y fatalismo sobre las posibilidades de mejorar la calidad de la educación peruana han sido muy fuertes y reiteradas cada vez que se hacían públicos los pobres resultados de las pruebas censales aplicadas por el Ministerio de Educación y las de PISA en determinados grados de la educación básica (Cueto, 2013). Desde esa mirada pesimista, podría también haberse esperado que ninguna o pocas de estas personas



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

exalumnas pudieran reconocer a un buen o buena docente, pero al hacerlo, dan cuenta de la heterogeneidad de tipos de docentes, de la presencia de un núcleo de docentes ejemplares y que demanda superar generalizaciones negativas.

Desde las percepciones analizadas, podemos interpretar que estas significaciones sobre buen o buena docente son producto de la experiencia de interacciones directas y cotidianas de estudiantes con dichos profesores o profesoras; pero también de la trasmisión de imágenes entre alumnado de otras promociones anteriores que elaboraron una imagen altamente positiva de ciertos docentes. Estos tipos de comunicaciones nos ilustran acerca de una cultura escolar que no es monolítica ni estática (Silva, 2006), donde sus estudiantes son sujetos cultural y moralmente activos, capaces de reconocer y empoderar simbólicamente a sus docentes con altas valoraciones porque logran diferenciarse de una práctica docente convencional o más contradictoria y representar otro tipo de práctica docente, otra forma más coherente de asumir sus compromisos profesionales. Esta mirada puede abrirnos más caminos para leer la complejidad de la cultura escolar desde las imágenes que el alumnado de años diferentes trasmite y construye sobre sus docentes. Los intentos por conceptualizar más integradamente la cultura escolar desde los aportes multidisciplinarios son fundamentales para esa lectura (Pol, Hloušková, Novotný y Zounek, 2007).

Son también significaciones con una considerable carga afectiva que permite su continuidad en el tiempo y posibilidad de ser evocadas en el mismo sentido positivo, aunque los años transcurran. El hablar sobre el buen o buena docente activa una memoria emocional que tiende hacia un nivel de idealización del profesorado, sin la cual difícilmente puede sostenerse en el tiempo y que puede llevar a relativizar u olvidar episodios más controversiales del buen o buena docente.

Otra de las conclusiones de este estudio, poco explorada en otros similares, es que el discurso construido desde los individuos egresados sobre el buen o buena docente está también tensionado por las alusiones contrastantes con otros docentes, comparación que revela un posicionamiento crítico de estos individuos egresados sobre su experiencia escolar, operando lo que denominamos anteriormente como "memoria evaluativa". Los atributos positivos del buen o buena docente se explicitan mejor discursivamente cuando se lo confronta con los atributos negativos de docentes que también se recuerdan. En donde la distancia entre ambos tipos de profesorado aparece más pronunciada es en el *estilo vinculante* que logra impactar en el alumnado. En ella se pone en juego un repertorio de habilidades sociales personales y profesionales del docente, para practicar una "sabiduría del tacto". "El tacto como forma de interacción humana significa que nos mostramos inmediatamente activos en una situación: emocional, receptiva y conscientemente. El tacto es, en esa medida, la comprensión pedagógica de prestar atención a los educandos a través de qué notamos sobre ellos, en la forma en que los escuchamos" (Manen Van, citado en Sime, 2007, p. 44).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Esta referencia a los “otros docentes”, muy diferentes al buen o buena docente, nos induce a discutir sobre las lógicas que coexisten en la cultura escolar, donde, por un lado, se desarrolla esa lógica hegemónica desde la perspectiva docente centrada en la evaluación académica del estudiante que deriva en clasificarles en las casillas de buen o buena, regular o de bajo nivel; y, por otro lado, la otra lógica, desde la perspectiva del estudiante, que evalúa a sus docentes y también los clasifica; pero donde parecen incluirse criterios más integradores, como la calidad de sus interacciones, para diferenciarles y llegar a considerar a algunos o algunas como un buen o buena docente. La primera es una lógica documentada en las notas estudiantiles, la segunda es una lógica subjetiva sustentada en las interacciones profesorado-alumnado y en la transmisión oral entre estudiantes.

Desde este estudio se sugiere continuar estas investigaciones explorando al profesorado considerado como buen docente por sus estudiantes, para indagar sobre cómo lograron construir su identidad profesional como docentes memorables a lo largo de su trayectoria. Así también, para la formación inicial y la formación continua de docentes, pueden resultar significativas estrategias formativas que permitan al sujeto reconstruir reflexivamente su memoria escolar, camino ya emprendido en algunas experiencias documentadas (Rosales, 2012), para problematizar sobre los estilos de docencia.

Referencias

- Argüelles, M., Castillo, M. y Saragoni, C. (2014). Sistema de evaluación e instrumentos de medición del Programa AEP. En B. Rodríguez, J. Manzi, C. Peirano, R. González y D. Bravo (Eds.), *Reconociendo el mérito docente. Programa de asignación de excelencia pedagógica 2002-2014* (pp. 24-38). Chile: PUC. Centro UC Medición-MIDE. Recuperado de <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2015/01/LibroAEP-19-01-2015.pdf>
- Breault, R. (2013). “She was great, but...”: Examining preservice recollections of favorite and most effective teachers [“Ella era excelente, pero...”: Examinando los recuerdos de los profesores favoritos y más efectivos]. *Professional Educator*, 37 (1), 1-14. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1019125.pdf>
- Bruns, B y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* [Resumen]. Washington, DC: Banco Mundial. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>
- Caballero, R. (2013). *El “buen docente”: Estudio cualitativo desde las percepciones de egresados de educación secundaria* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5701/CABALLERO_MONTANEZ_ROBERT_BUEN_DOCENTE.pdf?sequence=1



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Cádiz, J., Villanueva, O. L., Echenique, M. J. y Astorga, M. L. (2012). ¿Profesores competentes o humanizadores? *Educación y Educadores*, 15(3), 535-546. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2453/2921>
- Collins, M. (2011). Historiography from below: How undergraduates remember learning history at school [Historiografía desde abajo: Cómo los estudiantes de pregrado recuerdan el aprendizaje de la historia en la escuela]. *Teaching History* 142, 34-37. Recuperado de <http://www.lboro.ac.uk/media/www/lboroacuk/content/phir/downloads/Historiography%20from%20Below.pdf>
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 97-113. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>
- Cuenca, R. y Stojnic, L. (2008). *La cuestión docente. Perú: Carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional*. Buenos Aires: FLAPE. Recuperado de <http://www.gobiernoydesarrollohumano.org/docs/41e5d099fc07f31278a0e6ede198d4c1.pdf>
- Cueto, S. (2013). Evaluaciones estandarizadas del rendimiento escolar. *Boletín CNE Opina*, 36, 1-39. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/BOLETIN CNE setiembre 2013.pdf>
- Escolano, A. (Enero-abril, 2011). Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria. *Revista História da Educação*, 15(33), 10-30. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/20099/11672>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, A., Paoloni, V. y Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de lengua española en secundaria: Predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de Psicología*, 29(2), 426-434. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.136401>
- Guzmán, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas. Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 871-892. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703009>
- Jiménez, M. A. y Navaridas, F. (2012). Cómo son y qué hacen los “maestros excelentes”: La opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 463-485. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40038

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

- Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T. y Staiger, D. O. (2013). *Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment [¿Identificamos a los mejores profesores? Validando mediciones de la enseñanza efectiva usando la asignación al azar]*. Measures of Effective Teaching (MET) Project. Recuperado de http://www.hec.ca/iea/seminaires/140401_staiger_douglas.pdf
- Kowal, S. y O'Connell, D. (2014). Transcription as a crucial step of data analysis [La transcripción como etapa crucial del análisis de datos]. En U. Flick (Ed.), *The Sage Book of Qualitative Data Analysis [El libro de Sage de análisis de datos cualitativos]* (pp. 64-78). London: Sage.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE)*. Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf>
- Leal, A. (2014). El conocimiento didáctico del contenido (CDC): Una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 8(15), 89-110. Recuperado de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/magistro/article/view/1965/2075>
- López, S. (2003). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo* (Tesis de doctorado). Universidad de Valencia, España. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9647/lopez.pdf?sequence=1>
- López, S. (2010a). *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Chile: Editorial Universidad La Serena
- López, S. (2010b). Historias de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 14(3), 149-164. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART10.pdf>
- López, S. (2010c). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores". *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 255-267. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100015>
- Lyng, S. T. y Blichfeldt, J. F. (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers. Country background report for Norway [Atrayendo, desarrollando y reteniendo a los docentes eficaces. Reporte nacional de Noruega]*. Oslo: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/2635707.pdf>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Maestro que deja huella. (2015). Recuperado de <http://www.educacionenred.pe/noticia/?portada=69868>

Martínez, M. (2006a). La investigación conceptual. *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>

Martínez, M. (2006b). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 1-18. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200002&script=sci_arttext

Mata, A. (2004). El sentido social de la idea de un buen maestro. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-38. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v4i2.9091>

McKinsey & Company. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf

Miller, K. y Shifflet, R. (2015). How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers [Cómo las memorias de la escuela de los estudiantes de educación informan sobre sus temores y deseos como profesores]. *Teaching and Teacher Education*, 53, 20-29. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.002>

Ministerio de Educación. Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa (DISDE). (2011). *Catálogo DISDE de documentos virtuales. Estudios e investigaciones educacionales /Perú 19942010*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/63770401/Catalogo-DISDE-de-Documentos-Virtuales>

Ministerio de Educación. Unidad de Medición de la Calidad (UMC). (2006a). *Evaluación nacional del rendimiento estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana. Quinto grado de secundaria*. Lima: Autor. Recuperado de <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/en2004/FC5S.PDF>

Ministerio de Educación. Unidad de Medición de la Calidad (UMC). (2006b). *Evaluación Nacional del rendimiento estudiantil 2004 ¿Cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de sus estudiantes? Factores explicativos más relevantes en la evaluación nacional 2004*. Lima: Autor. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_21.pdf

Ministerio de Educación. Unidad de Medición de la Calidad (UMC). (2006c). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en 5 escuelas estatales de Lima*. Lima: Autor. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_22.pdf



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate* (pp. 11-39). Lima: Grade. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/download/pubs/libros/analisis.pdf>
- Moreno, M. (2012). Prólogo. En Junta de Andalucía-Consejería de Educación. *Docentes que dejan huella* (p. 5). Málaga: Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.andaluciacreativa.com/docentesquedejanhuella/files/2012/10/Docentes-que-dejan-huella-LIBRO.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales*. París: Autor. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264079717-es>
- Pimentel, G., Palazzo, J. y Oliveira, Z. (2009). Os planos de carreira premiamos melhores professores? [¿Los planos de desarrollo de cargos y salarios premian a los mejores profesores?]. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(63), 355-380. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n63/v17n63a09.pdf>
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P. y Zounek, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais [En busca del concepto de cultura escolar: Una contribución para las actuales discusiones]. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 63-79. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n10/n10a06.pdf>
- Premio ABC Maestros de los que aprendemos. (2015). Recuperado de <http://mexicanosprimero.org/index.php/actua-se-parte-del-cambio/por-los-buenos-maestros/premio-abc>
- Räty, H. (2011). Past in the present: The way parents remember their own school years relates to the way they participate in their child's schooling and remember his/her school years [El pasado en el presente: El recuerdo de los padres de sus años en la escuela y su relación con su participación en la escolaridad de sus hijos]. *Social Psychology Education*, 14, 347-360. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-010-9149-4>
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M. y Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia*. Barcelona: Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ediciones Aljibe.
- Román, J. A. (2007). Lo que las metáforas obran furtivamente: Discurso y sujeto. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(2). Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/246-708-1-PB.pdf>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Rosales, C. (2012). Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos. *Educar*, 48(1), 149-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130838008>
- Roulston, K. (2014). Analysing interviews [Analizando entrevistas]. En U. Flick (Ed.). *The sage book of qualitative data analysis [El libro de Sage de análisis de datos cualitativos]* (pp. 297-312). London: Sage.
- Ruedas, M. J., Ríos, M. M. y Nieves, F. E. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *EDUCERE*, 13(46), 627-635. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31247/1/articulo7.pdf>
- Sağlam, M. (2015). Primary school students of 1980s' Turkey remembering their teachers [Los estudiantes de la escuela primaria en la década de los 80 en Turquía recordando a sus profesores]. *Educational Research and Reviews*, 10(6), 761-768. doi: <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2014.1915>
- Sánchez, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: Satisfacción y desmotivación. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 16, 135-148. Doi: http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.10
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido, J. J., López, J. M. y Cuevas, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: Incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *CPD*, 14(3), 75-82. doi: <http://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232014000300009>
- Silva, F. (2006). Cultura escolar: Quadro conceitual e possibilidades de pesquisa [Cultura escolar: Marco conceptual y posibilidades de investigación]. *Educar em Revista*, 28, 201-216 doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200013>
- Sime, L. (2007). Las relaciones interpersonales en la educación desde el paradigma de la convivencia. *Educación*, 16 (30), 41-52. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1800/1741>
- Sime, L. (2012). *Catálogo de publicaciones sobre educación en docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Perú: CISE. Recuperado de https://www.academia.edu/9932873/Cat%C3%A1logo_de_publicaciones_sobre_educaci%C3%B3n_en_docentes_de_la_Pontificia_Universidad_Cat%C3%B3lica_del_Per%C3%BA
- Spittle, S. y Spittle, M. (2014). The reasons and motivation for pre-service teachers choosing to specialise in primary physical education Teacher Education [Las razones y motivaciones de los futuros profesores que eligen la especialidad de educación física en primaria]. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 1-25. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n5.5>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Stevens, D. D., Sarigul, S. y Deger, H. (2002). Turkish student teachers' early experiences in schools: Critical incidents, reflection, and a new teacher education program [Las experiencias tempranas en la escuela de estudiantes de educación en Turquía: Incidentes críticos, reflexión y un nuevo programa de formación inicial en educación] *Networks: An on-line action research journal*, 5(2), 1-6. Recuperado de <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/53/56>
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato: El uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 49-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702004>
- Turunen, T. y Dockett, S. (2013). Family members' memories about starting school: Intergenerational aspects [Los recuerdos de la familia sobre el inicio en la escuela: Aspectos intergeneracionales]. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 103-110.
- Vaillant, D. (Mayo-agosto, 2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: Políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 117-140. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/atraer_retener_buenos_profesionales_latinoamerica_vaillant.pdf
- Valderrama, J. y Salgado, V. (2010). *¿Qué características definen a un buen profesor? El caso de sexto grado en las escuelas peruanas* (Proyecto breve N° 32, informe final). Lima: CIES Recuperado de http://old.cies.org.pe/files/documents/investigaciones/educacion/Que_caracteristicas_definen_a_un_buen_profesor_%20El_caso_del_sexto_grado_en_las_escuelas_peruanas.pdf
- Willingham, D. (2015, otoño). Do students remember what they learn in school? [Los estudiantes recuerdan lo que aprendieron en la escuela] *American Educator*, 33-38. Recuperado de http://www.aft.org/sites/default/files/ae_fall2015willingham.pdf
- Yanes, C. y Meda, J. (Septiembre, 2015). Nuevas tendencias en la investigación histórico-educativa: Perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas. *Resúmenes del Simposio Internacional, La Memoria Escolar* (pp.3-6). Universidad de Sevilla, España.



Cómo citar este artículo en APA:

Caballero-Montañez, R. y Sime-Poma, L. (Setiembre-diciembre, 2016). "Buen o buena docente" desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

