



Profesores y calidad de la enseñanza en el aula

Autor/res/ras: M^a Fuensanta Martínez Ortiz

Institución u Organismo al que pertenecen: Universidad de Murcia

Indique uno o varios de los seis temas de Interés: (Marque con una {x})

{ } Enseñanza bilingüe e internacionalización

{ } Movilidad, equipos colaborativos y sistemas de coordinación

{ } Experiencias de innovación apoyadas en el uso de TIC. Nuevos escenarios tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje.

Nuevos modelos de enseñanza y metodologías innovadoras. Experiencias de aprendizaje flexible. Acción tutorial.

{ } Organización escolar. Atención a la diversidad.

{ } Políticas educativas y reformas en enseñanza superior. Sistemas de evaluación. Calidad y docencia.

Idioma en el que se va a realizar la defensa: (Marque con una {x})

Español { } Inglés

Resumen.

El siguiente estudio de investigación “Profesores y calidad de la enseñanza en el aula” persigue explorar la idea de enseñanza de calidad y su proyección en el aula teniendo en cuenta la perspectiva del profesorado. Nuestro interés descriptivo está centrado en tres dimensiones (identificación y justificación, planificación y evaluación, y desarrollo y condiciones) con el fin de tener una imagen comprensiva del objeto de estudio, “buenas prácticas de enseñanza”. Se trata de un estudio descriptivo, de corte transversal y, por lo tanto, cualitativo, sobre seis casos pertenecientes a las diferentes etapas educativas obligatorias. El análisis e interpretación de los resultados de dicho estudio obtenidos mediante entrevistas semi-estructuradas, observaciones y grabaciones de audio describen ocho formas de enseñar consideradas como buenas prácticas por el tipo de formato que tienen; por el impacto que ejerce en el alumnado; por la interrelación que se da entre el alumnado con ellas, por su carácter; por los roles que desempeñan ambos agentes; y por formas de enseñar de corta duración llevadas a cabo en momentos puntuales.

Palabras Claves: enseñanza, calidad, buenas prácticas, docentes, alumnado, aula, identificación, justificación, planificación, evaluación y desarrollo.

Abstract.

The following research study "Teachers and teaching quality in the classroom" seeks to explore the idea of quality education and its projection in the classroom taking into account the perspective of teachers. Our descriptive interest is centered in three dimensions (identification and justification, planning and evaluation, and development conditions) in order to have a comprehensive picture of the object of study, "good teaching practices". This is a descriptive study, cross-sectional and, therefore, qualitative, about six cases belonging to different stages of education compulsory. The analysis and interpretation of the results of this study obtained by semi-structured interviews, observations and audio recordings described eight forms of teaching considered good practice for the type of format you have, for the impact it has on the students, by the interrelationship that exists between the students with them, by their nature, for the roles of both agents, and ways to teach short undertaken at times.

Keywords: teaching quality, best practices, teachers, students, classroom, identification, justification, planning, evaluation and development.

Texto.

Introducción

El presente estudio persigue explorar la idea de enseñanza de calidad y su proyección en el aula teniendo en cuenta la perspectiva del profesorado, en otras palabras, nos interesa conocer en qué consisten aquellas prácticas de enseñanza que los profesores juzgan como "de calidad" y en qué términos valoran (cómo o por qué) la misma en el escenario particular de su actividad docente.

1. Diseño metodológico

Nos encontramos ante un estudio de casos fundamentalmente descriptivo y de corte transversal, propios de la investigación cualitativa que aplica métodos y técnicas de investigación de las Ciencias Sociales al estudio de la Educación por medio, básicamente, de la recogida y análisis de datos no numéricos. Nuestro interés descriptivo está centrado en tres dimensiones (véase Figura 1) con el fin de tener una imagen comprensiva de nuestro objeto de estudio, las "buenas prácticas de enseñanza", y que a su vez constituyen los objetivos generales de dicho estudio. Asimismo, también tiene en consideración los elementos o aspectos que forman parte del contexto de la práctica docente analizada, esto es, el aula. De ahí que hayamos incorporado la observación del entorno en el que actúan los sujetos y que los condicionan.

La población de interés vendría constituida por dos maestras en Educación Infantil (2º ciclo), dos maestras en Educación Primaria y por dos profesores en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia durante el curso 2011/2012 y 2012/2013 de cuatro centros educativos

distintos, dependiendo del caso estudiado. En este marco de referencia, hemos optado por un muestreo no probabilístico de disponibilidad y estratificado.

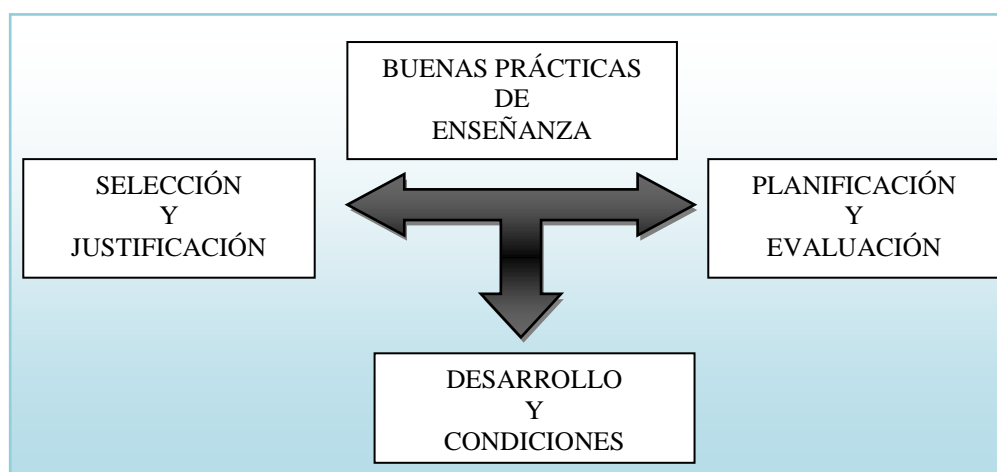


Figura 1. Dimensiones generales del estudio sobre buenas prácticas de enseñanza.

Para este estudio se juzgó pertinente la utilización de la técnica de entrevista semi-estructurada y la observación formal (notas de campo), siguiendo la guía de entrevista y de observación. Posteriormente, la información recogida (notas de campo y grabaciones de audio) fue analizada mediante el análisis de contenido temático (Krippendorff, 2013; Bardin, 1986). En dicho proceso se alterna la clasificación y reducción del material original, hasta que la evidencia se hace visible, mediante categorías.

2. Resultados

Los resultados de nuestro estudio sobre la identificación, planificación y desarrollo de buenas prácticas de enseñanza en el aula en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, considerados en conjunto, son los siguientes:

2.1. Identificar buenas prácticas de enseñanza desde el punto de vista del profesor.

En relación a la primera dimensión de nuestro objeto de estudio, *identificación y justificación de la práctica*, los docentes tienden a identificar una buena práctica (véase tabla 1) con formas de enseñar organizadas a nivel grupal, en su mayoría, y a partir de las cuales tiene lugar la interrelación entre el alumnado en el aprendizaje de determinados contenidos educativos, mediante su participación y colaboración. Este tipo de enseñanza grupal e interactiva podría ser considerada, según Teddlie y Reynolds (2000), eficaz en la medida en que fomenta la comunicación entre los implicados y favorece un clima de convivencia en el aula. Concuerda también con lo que Darling Hammond (2001) describe como el “aprendizaje cooperativo”, una de las facetas de su modelo de buena enseñanza.

Parecería que el profesorado tiende a valorar la calidad de la enseñanza en virtud de que cumpla preceptos de “buena enseñanza”, en este caso, relativos a configuraciones de actividad y agrupamientos en el aula que faciliten

“supuestamente” el aprendizaje cooperativo del alumnado. ¿Realmente es así? ¿Cómo lo saben? Nuestros participantes, al menos, tienden a coincidir en esa apreciación. Estudios como el de González (2010) sobre el alumno ante la escuela y su propio aprendizaje apoya esa expectativa por la disposición y comportamiento observable en él a través de su atención e implicación. Es lo que denomina esta autora como “enganche del alumnado” en su propio aprendizaje.

Tabla 1. Identificación de buenas prácticas

Nivel	Casos	Buenas Prácticas
Educación Infantil	1	- Aprendizaje cooperativo
	2	- Aprendizaje a través del juego
Educación Primaria	3	- Creatividad verbal - Aprendizaje a través de valores
	4	- Lectura musical sincronizada
E.S.O.	5	- Trabajo en pequeños equipos - Aprendizaje por refuerzo o recompensa
	6	- Aprendizaje por descubrimiento

En la línea señalada, el motivo que dan los docentes para considerarlas como “buenas prácticas” es básicamente por la actitud positiva reflejada en el alumnado durante su desarrollo, de modo que la implicación en las actividades de enseñanza y las tareas académicas conduce a un aprendizaje significativo. Esta idea se corresponde con otra de las facetas del modelo de buena enseñanza de Darling Hammond (2001) el “proceso activo”, a partir del cual el alumno no se limita solo a escuchar sino a hacer o actuar, desde una perspectiva constructivista. De cualquier modo, la “bondad” de la práctica en el aula en general, o del aprendizaje cooperativo en particular, se vincula frecuentemente con su “valor motivador” para el alumnado y así, cabe suponer, su previsible impacto (positivo) en el aprendizaje por éste del correspondiente contenido educativo. Lo cual nos podría estar indicando la potencialidad que tienen estas prácticas dada la significatividad que tiene para el alumnado, por su implicación y su acción en ella (Marqués, 2002).

Dentro de las tipologías de las buenas prácticas estudiadas, el “aprendizaje cooperativo” se asocia a una metodología activa o centrada en el alumno denominada “aprendizaje a través del juego”. De ahí que toda práctica que conlleve dicha cualidad se considere “per se” innovadora y, por ende, buena o eficaz, en su caso. Y no sólo en relación con el aprendizaje de los contenidos educativos, sino también con el aprendizaje de la “colaboración” entre el propio alumnado (interacciones de comunicación y participación por medio de las tareas académicas). Por lo demás, los principios “constructivistas”, el “aprendizaje significativo” y el “aprendizaje por descubrimiento” están, asimismo, vinculados a la idea de “buena práctica” en el pensamiento y la toma de decisiones de los profesores.

Por otro lado, las formas de enseñar identificadas se distinguen del resto por el carácter o sentido que les atribuyen, diferente en cada etapa (social y vivencial en Infantil; participativo y motivador en Primaria; e innovador y significativo Secundaria Obligatoria). No obstante, podemos apreciar coincidencias entre lo expuesto por los docentes, en cuanto a qué características distinguen a una buena práctica, y la idea de Ballart (2007), en cuanto a los criterios de identificación de una buena práctica (como el hecho de que ésta sea innovadora, sostenible, transferible y participativa). En este sentido, una buena práctica se distingue del resto:

- por ser innovadora y original ante los ojos de su alumnado acostumbrado a modelos convencionales de actuación;
- por el impacto positivo que produce en el aprendizaje del alumnado;
- por conseguir que las acciones llevadas a cabo en ella constituyan una experiencia social o vivencial para éste;
- y por implicar al alumnado en el desarrollo de la misma mediante su participación activa.

Además, estas prácticas son seleccionadas por los profesores en virtud de la percepción de una circunstancia o situación coyuntural que afecta al alumno: en su aprendizaje (nuevos conceptos); en su actitud en ese momento (desmotivado, nervioso); y en sus dificultades en el aprendizaje. Adecuándose de esta manera al desarrollo personal del alumno, otra de las facetas que sostiene Darling Hammond (2001) en su modelo de buena enseñanza. Y es aquí donde se refleja cierta eficacia por parte del profesorado, al tener en cuenta las necesidades del alumnado y querer solucionarlas con prácticas innovadoras que despierten en él una actitud motivadora. Es lo que Stronge (2010) considera como una cualidad de la eficacia docente: llevar a cabo una enseñanza basada en las necesidades del alumnado.

2.2. Explorar y comprender la relación que establece el profesor entre el desarrollo de la “buena enseñanza” y la planificación y evaluación de la misma.

En cuanto a la segunda dimensión de nuestro objeto de estudio, *planificación y evaluación de la práctica*, el propósito de los docentes de llevar a cabo estas formas de enseñar está íntimamente relacionado con las condiciones de aula, haciéndose necesarias por una situación coyuntural, y es a partir de ella cuando éstos se plantean qué han de conseguir para dar solución a esa situación.

Con este punto de partida, la planificación de estas buenas prácticas no siempre es abordada de la misma manera por los docentes, ya que la planificación de estas buenas prácticas presenta dos posturas o situaciones distintas:

- Por un lado, se plantean sobre la marcha en función de las condiciones de aula. En este caso no son objeto de planificación formal, sino más bien un tipo de preparación, ya que la práctica es espontánea y natural, sin recurrir al libro de texto.

- Y por otro lado, es una planificación previa y prevista en la programación docente anual de forma prescriptiva (formal, racional, con el libro), aunque en ocasiones flexibles.

En este sentido, consideramos que el tipo de planificación dependerá de la actitud y características del docente: aquel que anticipa sus inquietudes en relación al desarrollo de la enseñanza (comunicación, la reacción del alumnado, el tiempo que va a requerir, etc.) y los factores que pueden favorecer su buen funcionamiento; en contraposición con aquel que suele recurrir a la improvisación.

Teniendo en cuenta el “nivel” de planificación, el diseño de la actividad de aula se correspondería más bien, con un formato de “lección” o incluso de “unidad didáctica”, en todo caso más cercano al día a día de la interacción didáctica entre profesores y alumnado en el aula, sobre unos contenidos determinados, que a la previsión formal de la programación docente en el curso y área curricular. Sí que es cierto, como sostiene Marqués (2002), que el docente tiene en cuenta antes de aplicar su práctica las necesidades e intereses del alumnado y, a partir de ellas, se plantea unos propósitos para darles respuesta, mediante formas de enseñar participativas y colaborativas.

Asimismo, el tipo de prácticas identificadas suelen ser revisadas al finalizar la intervención, cuestionándose si lo están haciendo bien o no, con el fin de mejorar futuras implementaciones. Siguiendo esta pauta (Marqués, 2002) las formas de enseñanza pueden ir cambiando, tras revisarlas, en algún detalle año a año con ánimo de mejorarlas, o más bien, adaptarlas a circunstancias del curso/grupo (nivel madurativo del alumnado, habilidad para colaborar) o del aula (recursos, TIC, etc.) o simplemente no cambian, al considerarla una forma de práctica asentada y ya prefijada. Asimismo, se contemplan cambios en el uso de materiales o recursos de apoyo al desarrollo de la práctica en el aula y que son confundidos, en la mayoría de los casos, por adaptaciones. Tan sólo se menciona una adaptación curricular significativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, al adaptar el contenido al nivel de un ACNEE. A pesar de no haber realizado estos docentes adaptaciones significativas en sus prácticas, sí parece quedar claro su intención por mejorarlas mediante pequeños cambios.

Desde la perspectiva de nuestros docentes, la repercusión que tiene el desarrollo de su actividad en el aprendizaje del alumnado es positiva, independientemente de la etapa educativa en la que nos encontremos, por el efecto que tiene en el alumnado: una actitud motivadora y de gran interés. Esto nos remite de nuevo a por qué consideran los docentes dichas prácticas como “buenas”. Para evaluar o valorar dicha repercusión, la observación es la técnica más usada por los docentes, ya que ésta les permite observar las acciones e interacciones del alumnado en el aula. Pero además de ésta, se utilizan otras formas de evaluar: la supervisión del trabajo del alumnado o la evaluación por competencias. Sin embargo, desconocemos si el desarrollo de esas buenas prácticas influye en las calificaciones del alumnado o si ese efecto positivo perdura o se extingue una vez finalizada la sesión. Tan sólo conocemos el efecto que tiene en el alumnado en el momento en el que se lleva a cabo la actividad en el aula y cómo se evalúa el aprendizaje en ese momento.

Sin embargo, si la mayoría afirma tener una repercusión positiva en el aprendizaje del alumnado, ¿por qué suelen revisar sus prácticas? Una de las respuestas a esta cuestión sería el interés del docente por mejorar y perfeccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. Es aquí donde la práctica se transforma en praxis, orientada ésta hacia la mejora (Marqués, 2002).

2.3. Analizar y describir el desarrollo de “buena práctica” de enseñanza en el aula en términos de actividad como de condiciones de la misma.

Y en cuanto a la tercera dimensión de nuestro objeto de estudio, *desarrollo de la práctica en el aula*, las ocho formas de enseñar identificadas conllevan trabajo en grupo en el aula, pero cada una con un contenido y un formato diferente (lúdico, preguntas, reproducciones, etc.). Tras observar su puesta en práctica (excepto la “creatividad verbal” del caso 3 y el “aprendizaje por refuerzo o recompensa” del caso 5), podemos concluir que estas formas de enseñar denotan ciertas cualidades de eficacia docente (Kyriacou, 1997) comunes en todos los casos: explicación clara de la actividad, fomento de la participación e implicación, supervisión del trabajo, organización de la actividad, fomento del aprendizaje constructivista, logro de objetivos y utilización de preguntas al aire para ser respondidas en el momento.

Asimismo, se reflejan expectativas de los docentes en relación a la capacidad que tiene el alumnado para llevar a cabo la actividad con éxito, lo cual le motiva a participar con mayor entusiasmo y confianza. Esto es lo que Baños (2010) y Rodríguez Izquierdo (2006) denominan efecto “Pigmalion”, considerado éste como elemento de eficacia al transmitir dichas expectativas al alumno. En este tipo de prácticas, el alumnado participa y colabora en el desarrollo de éstas, ya sea en grupo o de manera individual, en un entorno motivador por las expectativas que tienen los docentes sobre él, por el trato igualitario que se les da y por tener en cuenta sus intereses (uno de los indicadores de potencialidad didáctica). Sin embargo, son prácticas que dependiendo de la etapa en la que nos encontremos presentan un tipo de comunicación más cercana y cálidas que otras.

Tomando en cuenta el proceso de implementación, las buenas prácticas observadas suelen comenzar con la presentación de nuevos contenidos relacionados con los ya dados. Sin embargo, se diferencian en el cómo: mediante una asamblea y lectura de un cuento o mediante la explicación de la actividad a desarrollar y normas a respetar. En dicho proceso, el desarrollo de la actividad de enseñanza suele hacerse con formulaciones de preguntas por parte del docente a las que son respondidas de manera inmediata por el alumnado, siendo esto una cualidad de eficacia docente (Kyriacou, 1997). Intervenciones que ayudan a que cada alumno vaya construyendo su propia idea o aprendizaje sobre lo trabajado. Sin embargo, en dicho desarrollo encontramos también diferencias según el enfoque (cooperativo, lúdico, trabajo en cadena, crítico, etc.) y el contenido (primavera, letras, valores, medidas de tendencia central, etc.) que el docente le da a su práctica, a pesar de ser todas grupales. Además, en esta fase se producen interacciones lineales, cuando el profesor realiza una explicación o formula una determinada pregunta, e interacciones en red, cuando están trabajando en grupo o cuando surgen algún tema de discusión (Marqués, 2002). Y aunque la forma de cerrar estas

buenas prácticas es dispar en cada caso, podemos decir que la mayoría finalizan con una puesta en común y la recogida del material utilizado, en una sola sesión.

Dentro de esta tercera dimensión de nuestro objeto de estudio, además del proceso de implementación (inicio, desarrollo y cierre), se han analizado factores y condiciones en las que es desarrollada la buena práctica. Uno de los factores hace referencia a la complejidad del contenido educativo. En este sentido, el profesor tiende a recurrir a su “buena práctica” cuando prevé que el alumnado va a manifestar dificultades en el aprendizaje del contenido en cuestión, particularmente en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

En dichas prácticas el profesor es el encargado de facilitar la información, controlar la situación, guiar y motivar a su propio alumnado para que participe. Esto es el “andamiaje” al que hacen referencia Mac Naughton y Williams (2009), en el que el docente es el encargado de proporcionar un apoyo o ayuda al alumno mientras que éste está desarrollando su tarea. Por otro lado, el alumno en este tipo de situaciones se muestra activo, colaborativo y participativo en las tareas académicas, lo cual contribuye a crear un clima en el aula de diálogo y de intercambio de opiniones entre los propios compañeros en el pequeño y gran grupo (Biggs, 2006), favoreciendo así que el aprendizaje sea más significativo para éstos. Esto se corresponde con el aprendizaje dialógico y aprendizaje cooperativo sostenido por Cabrera y De la Herrán (2010).

A lo largo del proceso de implementación se utilizan materiales que están disponibles habitualmente en un aula (colores, folios, pegatinas, pizarra tradicional...), recurriendo en ocasiones a otros (videos, música, P.D.I., etc.). Estos últimos son los que despiertan en el alumnado mayor interés y motivación por las características y formato que tienen.

En cuanto a la organización del alumnado, éste se encuentra organizado en grupos, aunque dependiendo de la fase en la que se encuentre de la actividad trabaja sucesivamente de manera individual, en pequeño o en gran grupo. Dicha organización es realizada por el docente al principio de curso (en el caso de Educación Infantil) o en el instante en el que se va a realizar la buena práctica. Asimismo, hay establecido un sistema de normas que regula básicamente el orden y silencio dentro del aula durante el desarrollo de la práctica. Esto último es lo que se conoce por “gestión del aula”, considerada ésta como otra de las cualidades que ha de poseer un profesor eficaz (Kyriacou, 1997; y Stronge, 2010). Dicha gestión y la tendencia de roles que asumen los profesores y el alumnado, remite a acciones que emprenden éstos para crear un ambiente adecuado y productivo. Constituyen pues, una actividad de gestión de aula preocupada y ocupada en apoyar y facilitar resultados de aprendizaje tanto académicos como socio-emocionales (Weinstein y Weber, 2011). Constituiría una destreza del docente (Doyle, 2006; Emmer y Evertson, 2013) observada en las prácticas estudiadas, al especificar éste el comportamiento que espera del alumnado durante su implementación. Sin embargo, la forma de establecerlo es diferente en algunos casos, al utilizar determinados recursos para ello (una barita o una recompensa, por ejemplo).

Las formas de “buena” enseñanza constituyen actividades de corta duración (una sesión aproximadamente) y llevadas a cabo en el aula de referencia o específica, sin sufrir modificaciones en el espacio. La mayoría de los casos estudiados han sabido gestionar eficazmente el tiempo, comenzando y finalizando las sesiones en el tiempo previsto, así como también el aula, explicando al alumnado la tarea que tiene que hacer en un orden establecido (Teddlie y Reynolds, 2000). Sin embargo, la organización del espacio no es la misma en todos los casos, pues las mesas están organizadas en grupos de cuatro o cinco, en forma de “U” y en filas, lo cual fomenta el trabajo en grupo y la participación del alumnado en el desarrollo de las buenas prácticas, indicadores de potencialidad didáctica y educativa.

3. Conclusión

¿Podemos hablar de métodos de enseñanza? No está claro, incluso el estudio ha evitado esta categoría para evitar pre-juicios o estereotipos inclinándose por “forma de práctica”. De cualquier modo, las prácticas identificadas tal y como son caracterizadas y motivadas por los docentes remiten a una manera sistemática y recurrente de hacer las cosas en el aula, sentido que, al fin y al cabo, es habitualmente vinculado a la expresión de método.

En definitiva, sea cual fuere la distinción terminología más acertada, es manifiesta la tendencia a que las “buenas prácticas” combinen elementos de enseñanza o instrucción directa orientada por el profesor y elementos de enseñanza basada en el andamiaje (o apoyo) y en la co-construcción, donde aumenta el protagonismo del alumnado al ser creadas condiciones de interacción didáctica caracterizadas por colaborar, participar, compartir, guiar y ayudar. Se da una iniciativa y dirección por parte del profesor, pero es el alumnado el que tiene la oportunidad de desarrollar una conducta activa que le otorgue protagonismo. Los resultados apuntan la tendencia de una “buena práctica” asociada a un tipo de planificación informal y práctica. El docente parte de las “condiciones” en que enseña y las tiene en cuenta: alumnado (sus intereses, actitudes,...), contenidos e incluso metas coyunturales y recursos (materiales, tiempo). A partir de ahí, el docente piensa en actividades o tareas orientadas a involucrar al alumnado; actividades o tareas que permitan, en todo caso, que la enseñanza fluya. Es razonable pensar que tales prácticas, objeto de atención o revisión por el docente, han sido progresivamente elaboradas, de manera rutinaria e incorporadas a su repertorio práctico y que, a posteriori, han sido tomados en cuenta los objetivos o metas para lo que estas actividades podían servir.

4. Bibliografía

Ballart, X. (2007). *Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local. Guía de buenas prácticas* (documento inédito). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Baños, I. (2010). El efecto Pygmalión en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 28, 1-9. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/INMACULADA_BANOS_GIL_01.pdf



Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Cabrera, Y. y De la Herrán, A. (2010). *Apuntes de pedagogía. La creatividad en la enseñanza*. Madrid: CDL.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear nuevas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. En C. M. Evertson y C. S. Weinstein (Eds.) *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Emmer, E. T. y Evertson, C. M. (2013). *Classroom management for middle and high school teachers* (9ª edición). Boston: Pearson.

González González, M^a. T. (2010) El alumno entre la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Interuniversitaria sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 8 (4), 11-31.

Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools: Theory and practice* (3ª edición) Cheltenham: Nelson Thornes.

Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology* (3ª edición) Los Angeles: SAGE.

MacNaughton, G. y Williams, G. (2009). *Teaching young children: choices in theory and practice* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.

Marqués, P. (2002). *Buenas prácticas docentes*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/bpracti.htm#potencia>

Rodríguez Izquierdo, R. (2006). *Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural* (documento inédito). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

Stronge, J. H. (2010). *Effective teacher= Student achievement. What the research says?* Larchmont, NY: Eye on Education.

Teddlie, C. y Reynolds, D. (Eds.) (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.

Weinstein, C. y Weber, W. A. (2010). Classroom management. En J. M. Cooper (Coord.), *Classroom teaching skills* (9ª edición) Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.