

## ¿CÓMO CONCEPTUALIZAN LA DOCENCIA EFECTIVA LOS PROFESORES? LA NOCIÓN DESDE LA POLÍTICA PÚBLICA

LUIS JAIR TREJO ALONSO

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA ECONÓMICAS A.C.

**TEMÁTICA GENERAL:** SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

### Resumen

En la literatura sobre los factores que inciden en calidad educativa uno de los elementos principales vinculados con los resultados de los aprendizajes de alumnos son las características del docente (Hanushek y Rivkin, 2010; Sanders y Rivers, 1996; Backhoff, 2006). Otros autores identifican que las características de los docentes también tienen influencia significativa a lo largo de la vida de sus estudiantes: en su ingreso a la universidad o sus salarios (Chetty *et al.*, 2014). Sin embargo, en países como México, poco se sabe acerca de la “efectividad docente” y de lo que significa serlo. Por esta razón, esta investigación explora la perspectiva de los profesores sobre lo que significa ser un “docente efectivo” desde una noción de política pública.

**Palabras clave:** Educación y efectividad, efectividad docente, perspectiva docente, políticas públicas.

## INTRODUCCIÓN

Las discusiones sobre educación con frecuencia suceden en torno a la definición y conceptualización de la calidad de la educación por ser el referente de cualquier sistema educativo. Es un hecho que el concepto de calidad es ambiguo y varía en torno a procesos, factores, fines y valores que son definidos por cada sociedad en función de lo que espera de ella. Dentro de los sistemas educativos, uno de los elementos que recurrentemente figura en relación al tema de calidad educativa es el profesor.

El papel del maestro —desde la perspectiva de la política educativa— está directamente relacionado con la labor que desempeña en el aula y el efecto que tiene su trabajo sobre el aprendizaje de los alumnos. La incidencia que tienen los maestros en términos de logro académico de los estudiantes es uno de los factores principales que explican su desempeño (Hanushek y Rivkin, 2010; Sanders y Rivers, 1996; Backhoff, 2006) y es también el factor más importante que se asocia con la función de producción educativa (Rivkin *et al.* 2005). Al interior de la escuela es el principal factor

asociado directamente con el logro de los estudiantes (Backhoff, 2006). Sin embargo, el maestro no es el único factor que explica las variaciones en los resultados de las pruebas de logro. La evidencia empírica señala que otros factores —con igual o mayor peso que la calidad de los docentes— inciden en el aprendizaje de los estudiantes: el capital cultural de la familia y el ámbito socio económico (Backhoff, 2006). Estos factores se expresan en tres niveles: las características individuales de los estudiantes y sus familias, el entorno escolar y el contexto en el que vive el estudiante (Backhoff *et al.*, 2006). Los docentes no sólo afectan los resultados de aprendizaje, sino que pueden tener influencia significativa a lo largo de la vida de sus estudiantes: en la propensión para entrar a la universidad o para recibir un mejor salario en su vida laboral (Chetty *et al.*, 2014).

El problema, en un contexto educativo como el mexicano, es que poco sabemos acerca de lo que los docentes efectivos realizan en el aula o la escuela. Tampoco hay evidencia de un análisis sistemático de la perspectiva de los docentes prácticamente en ningún tema educativo. Por estos motivos, resulta relevante explorar la siguiente pregunta: *¿Cómo conceptualizan los profesores de educación primaria a un “docente efectivo”?* Esta investigación sostiene que los profesores no tienen un concepto claro de lo que es ser un docente efectivo, por lo que esta conceptualización inadecuada provocaría una distorsión de los objetivos que debe cumplir un maestro. Por lo tanto, la inadecuada conceptualización de “docencia efectiva” reduce las posibilidades de éxito de las políticas educativas dado que mantiene una brecha importante entre lo que significa ser un docente efectivo desde la visión teórico-normativa y el trabajo en el salón de clases.

En síntesis, es fundamental conocer cómo la perspectiva de los profesores podría ocasionar la existencia de confrontaciones teóricas y empíricas con la política pública, ya que la visión de un profesor sobre el concepto “docente efectivo” puede no ser congruente con la normatividad o el concepto *ideal*, el cual indicaría qué y cómo deben ser los docentes efectivos.

## DESARROLLO

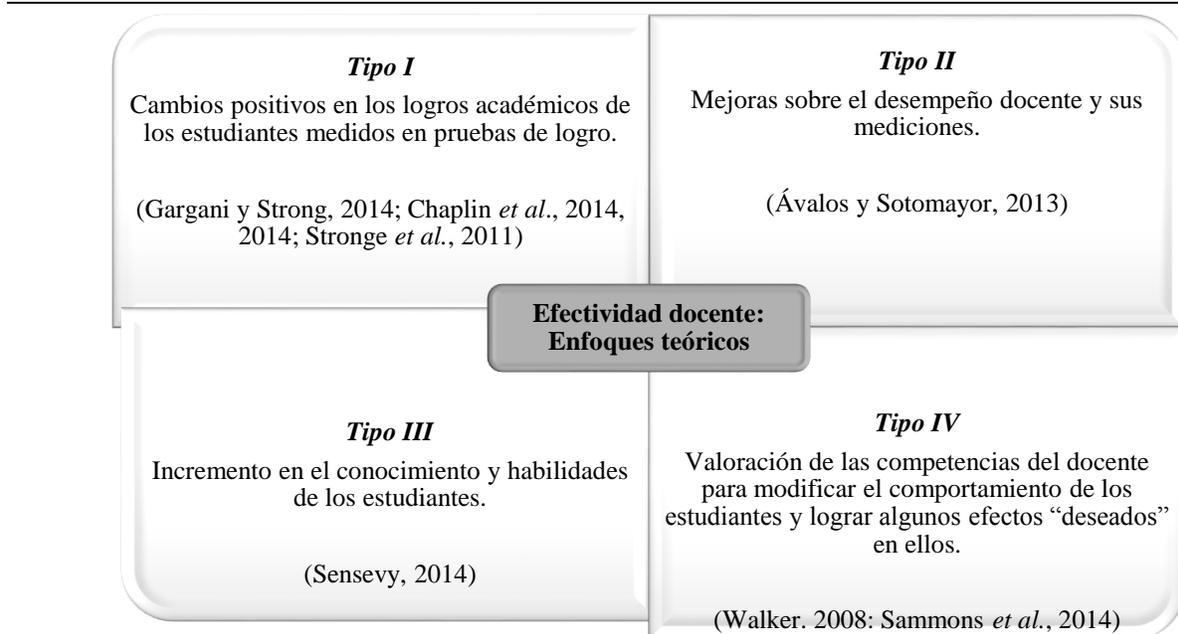
La revisión de literatura identificó que la perspectiva de los profesores se asocia a tres niveles de percepción que inciden en la formación del concepto “efectividad docente” por parte de los profesores. La primera es una perspectiva individual de lo que significa ser un “docente efectivo” enmarcada por las creencias de lo que es el ser un “buen” maestro, además de sus vivencias personales, su experiencia en el trabajo y su vocación por el servicio (Donaldson, 2012; Ávalos y

Sotomayor, 2013; Cohen, 1987). La segunda señala que los docentes forman un concepto en colegiado, el cual puede determinar cómo se concibe al docente efectivo al interior de la escuela (Kolman, 2013; Devine, 2013). Finalmente, una tercera que indica que los docentes forman un concepto de efectividad influidos por lo que las políticas educativas esperan de ellos (Cohen, 1987; Linkenhoker, 2012; Hunt, 2009). Para los fines de este texto, la explicación desde la tercera de estas nociones.

La literatura sugiere que no existe un consenso sobre la “efectividad docente”, pero es posible agrupar cuatro grandes categorías de análisis: a) maestros que aumentan los niveles de logro educativo de los estudiantes—como los Modelos de Valor Agregado— medido a través de pruebas estandarizadas (Gargani, 2014), aunque aún no está identificado el mecanismo causal que vincula el resultado del trabajo docente con el logro académico de los estudiantes (Shain, 2014); b) mejora en el desempeño de los docentes y su medición, c) la valoración sus competencias; y, d) el efecto de su labor en conocimientos específicos —diferente de mediciones de logro— de los estudiantes. El gráfico 1 resume las cuatro visiones teóricas.

Mientras que el resto de las categorías explora mecanismos explicativos como la perspectiva o creencias de los profesores acerca de sus estudiantes de los propios docentes sobre su función, sus capacidades y habilidades, las de los estudiantes, los procesos de instrucción en el aula, la valoración de los estudiantes sobre los docentes, sus relaciones de colaboración o la creación de ciudadanía (Ross, 1994; Ávalos, B y Sotomayor, 2012; Guzmán, 2013; Allen, 2009; Alaníz, 2014; Devine *et al.*, 2013; Kolman, 2013; Hunt, 2009).

**Gráfico 1. Concepciones teóricas de la efectividad docente**



Fuente: elaboración propia con base en la literatura revisada.

En términos de algún tipo de eficiencia Alaniz (2014, pág. 29) encontró que en México existe “permanencia en el concepto ideal de vocación [del profesor], pero no existe un discurso interiorizado sobre la transformación de la práctica y la calidad del trabajo docente”. Esto significa que si la política educativa espera cambios en el comportamiento de los maestros, éstos sólo asumirán que hay un cambio en las normas jurídicas acerca de lo que se espera de ellos, pero probablemente no cambiarán sus prácticas.

Cuando la política educativa evade las perspectivas de los docentes, se omite la comprensión de los factores que inciden en las oportunidades educativas (Hunt, 2009) de quienes implementan las políticas. El mismo Hunt señala que los estudios de Villegas-Reimers y Reimers (1996) indican que la perspectiva de los profesores pocas veces se incluye en el discurso y en la planificación de los esfuerzos de propuestas de reforma, ya que en ocasiones se pretenden crear acciones sin el peligro de la visión de los profesores. Este autor considera ingenua la omisión de la visión del profesorado y señala que las políticas que no tienen la visión del profesorado son políticas sin sentido, ya que son los docentes quienes implementarán las políticas en el aula.

## METODOLOGÍA, LEVANTAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Esta investigación se realiza con un enfoque de tipo cualitativo (O'Reilly y Kiyimba, 2015) pues profundiza en la concepción subjetiva de los profesores. Esta investigación cualitativa es "inductiva" e "interpretativa" (O'Reilly y Kiyimba, 2015; Bryman, 2012; Parker, 2011). La herramienta metodológica empleada fue el uso de entrevistas semiestructuradas (Brinkmann y Kvale, 2015; King y Horrocks, 2010).

El diseño de esta investigación consideró entrevistar al director y tres docentes adscritos a cinco escuelas seleccionadas de los turnos matutino y vespertino con características similares de localidad (urbanas), organización (completa) y perfiles de maestros (antigüedad: más de 15 años, menos de 5 años y menos de 1 año en el servicio educativo; y tipo de ingreso: antes y después de la implementación del Servicio Profesional Docente (SPD)). Sin embargo, cuando se realizaron las entrevistas se recabó información dieciocho participantes: quince aplicadas a profesores y tres a directores de escuela —dos directores prefirieron no participar. La tabla 2 concentra el número de entrevistas realizadas por tipo de docente.

**Tabla 1. Entrevistas realizadas por tipo de participante**

Escuela	Docentes con mayor experiencia	Docentes con menor experiencia y sin SPD	Docentes de nuevo ingreso a través del SPD	Directores	Total de entrevistas
Escuela 1	M	M	M	H	4
Escuela 2	M	M	H	H	4
Escuela 3	M	M	M	S.E.	3
Escuela 4	S.E.	S.E.	2 M, 1 H	S.E.	3
Escuela 5	M	M	M	M	4
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>18</b>

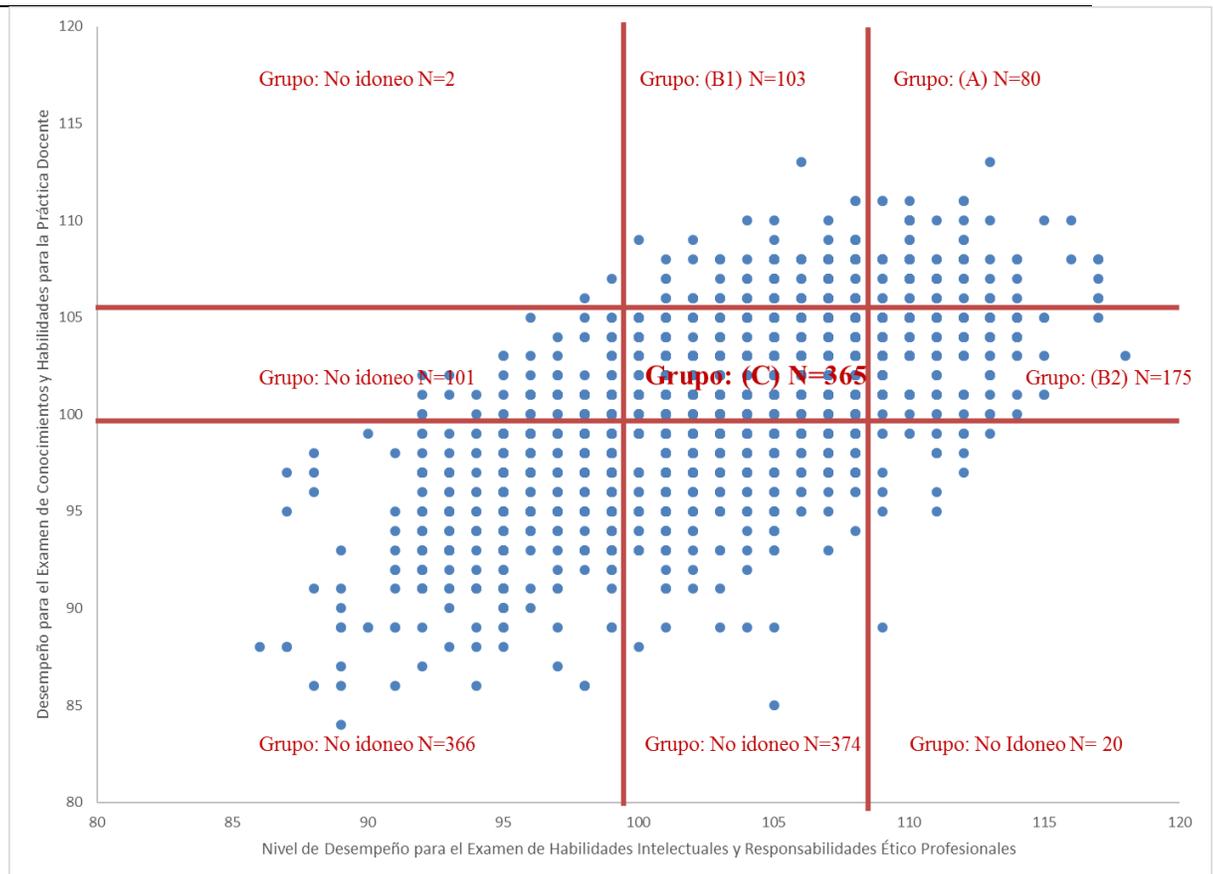
Fuente: elaboración propia con base en entrevistas realizadas.

Notas: M=Mujer, H=Hombre, S.E.=sin entrevista para participante de este tipo.

La diferencia respecto al diseño de la investigación en el número de docentes entrevistados por tipo de experiencia y perfil de ingreso al sistema educativo sucedió debido a que los directores de plantel decidieron cuales maestros eran sujetos de entrevista, a pesar de que se les el tipo de maestros requeridos para este estudio, entre ellos docentes “idóneos” tipo A.

En la primera generación de maestros que ingresó al SPD en la Ciudad de México, 49.2% de los maestros son “docentes idóneos”, de ellos sólo 80 profesores se alcanzaron el nivel de desempeño A (4.3%), 278 el nivel B (15%), 635 el nivel C (34.2%), mientras que 863 fueron rechazados. El gráfico 2 muestra los grupos de desempeño que se conformaron.

**Gráfico 2. Niveles de desempeño docentes nuevo ingreso por tipo de examen.**



Fuente: Elaboración propia con base en datos de los resultados del Concurso para el ingreso al Servicio Profesional Docente llevado a cabo en julio 2014.

## HALLAZGOS

El principal hallazgo encontrado en una noción de política pública es que, *desde la perspectiva de los profesores de primaria de escuelas urbanas, lo que la política pública espera de ellos es solamente cumplir en tiempo y cubrir todos los contenidos que plantea el Plan y los programas de estudio (PyPE). Además, los profesores asocian su perspectiva, en mayor medida, con el conocimiento que tienen de sus alumnos, lo que deben aprender y cómo lo aprenden.*

Las dimensiones que la Secretaría de Educación Pública (SEP) considera que deben tener los “docentes efectivos” tienen asociados Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) que se espera cumplan de las maestras y maestros del sistema educativo. En específico para primaria, hay alrededor de 16 parámetros y 56 indicadores que debe cumplir un docente que está frente a grupo. En la tabla 2 están sintetizados en 13 dimensiones.

**Tabla 2. Dimensiones y parámetros de un docente efectivo según la normatividad**

Dimensiones	Parámetros de un docente efectivo, según los PPI
1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	1. Conoce a todos sus alumnos, su contexto y las necesidades e intereses para apoyar su aprendizaje. 2. Conoce los propósitos y enfoques de las materias que imparte. 3. Conoce los contenidos del currículo vigente de cada asignatura.
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.	4. Diseña y organiza su clase dependiendo del contenido, actividad, recursos de apoyo y tipo de alumnos que tiene en su clase. 5. Selecciona estrategias didácticas adecuadas en función de las actividades que implementa en clase. 6. Utiliza la evaluación con fines de mejora. 7. Crea un ambiente de confianza, afecto y respeto en la clase.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	8. Identifica sus necesidades de formación profesional.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	9. Asume que su forma de enseñar se hace con apego a los principios legales del derecho a la educación (democrático, gratuito, laico, de calidad y respeto a los derechos humanos). 10. Evita la reproducción de estereotipos en el aula y en la escuela.

Dimensiones	Parámetros de un docente efectivo, según los PPI
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.	11. Tiene expectativas altas sobre el aprendizaje de sus alumnos. 12. Innova, conoce y participa en la solución de los problemas de la escuela en la comunidad. 13. Sabe cómo aprovechar la participación de los padres de familia y las instituciones cercanas a la escuela (por ejemplo, la delegación) para resolver los problemas de la escuela en la comunidad.

Fuente: elaboración propia con base en PPI de la SEP.

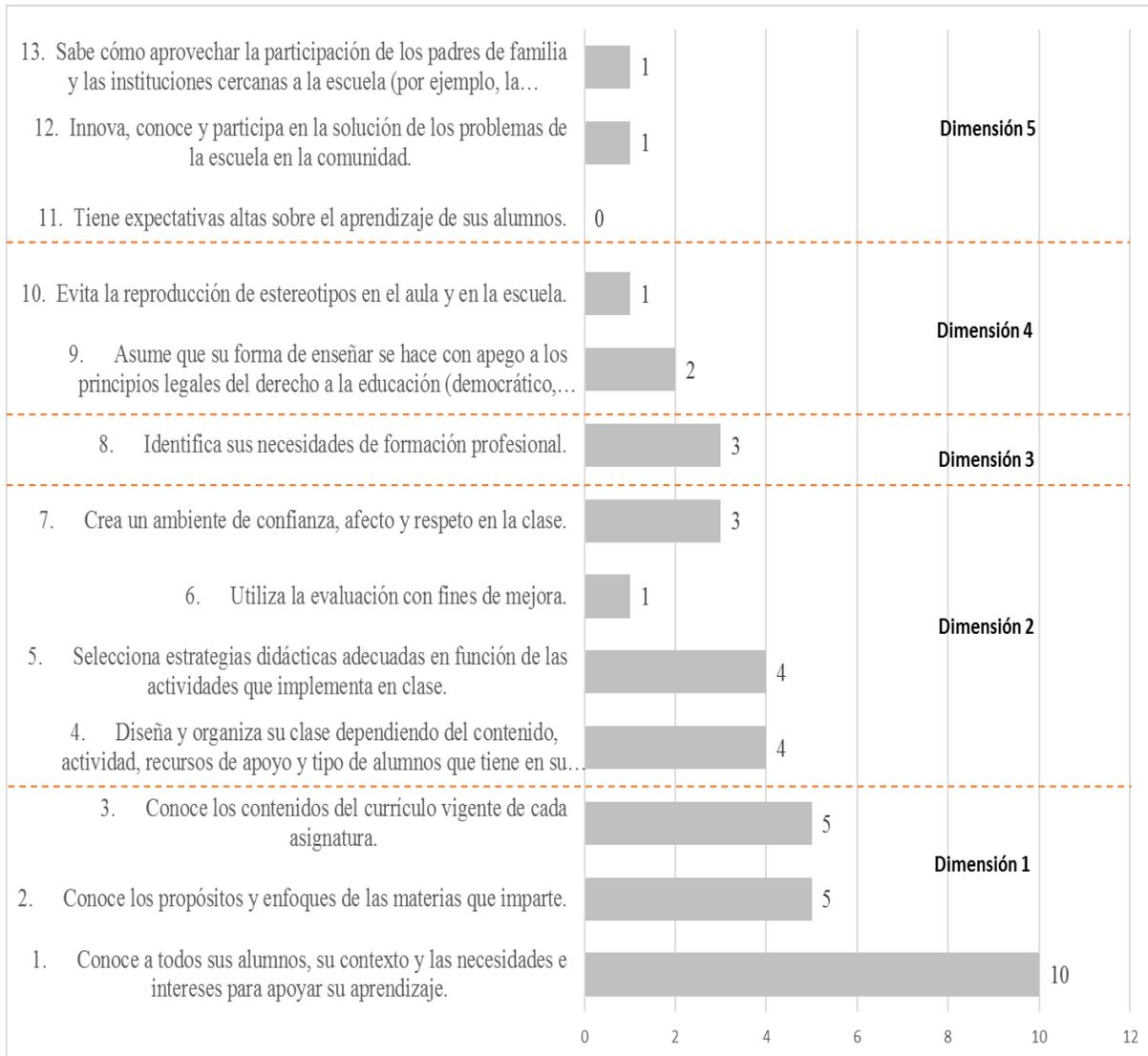
La percepción de efectividad docente que asumen los maestros entrevistados se asocia con los elementos normativos vinculados a los PPI con que la SEP identifica a sus docentes efectivos. Las entrevistas sugieren que, en mayor medida los maestros —no necesariamente de forma consiente— tienen una noción de lo que significa ser un “docente efectivo” asociada con la dimensión 1 de los PPI, la cual señala que “Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender”, seguida, con asociaciones menos recurrentes con las demás dimensiones. Esto se puede afirmar de acuerdo con el número de menciones que manifestaron los docentes entrevistados.

A pesar de que los profesores entrevistados hicieron menciones en torno a la dimensión 1 de los PPI, sólo dos de cada tres maestros entrevistados mencionaron que un “docente efectivo” debe conocer a todos sus alumnos, su contexto y las necesidades e intereses para apoyar su aprendizaje. Del mismo modo, sólo uno de cada tres docentes entrevistados hizo alusión a que un “docente efectivo” conoce los propósitos y enfoques de las materias que imparte, así como los contenidos del currículo vigente en cada asignatura.

La perspectiva de los maestros de lo que significa ser un “docente efectivo” se relaciona, en mayor medida, con el conocimiento de los alumnos y con los contenidos disciplinares. Además, tiene poca asociación con la evaluación para fines de mejora y, en general, con las dimensiones que caracterizan las habilidades ético-profesionales de los maestros que señalan las dimensiones 3, 4 y 5 que proponen los PPI. Es decir, la perspectiva de los maestros acerca de lo que es ser un docente efectivo tiene poca relación con el compromiso por la formación continua, los derechos de los alumnos y la gestión escolar. El gráfico 3 muestra el número de menciones para cada uno de los parámetros vinculados a los PPI que fueron sintetizadas en la tabla 3.

**Gráfico 3. Perspectiva de docencia efectiva y elementos normativos.**

**Número de menciones**



Fuente: elaboración propia con base en entrevistas realizadas y los PPI de la SEP.

Nota. Las dimensiones que aparecen a la derecha de esta gráfica se refieren a la clasificación normativa que aparece en los PPI de la SEP.

Durante las entrevistas realizadas a las maestras y maestros se les preguntó directamente qué significa para la SEP ser un docente efectivo, la mayoría respondió en términos de lo que se ilustra en gráfico 3. Sin embargo, posteriormente, cuando se les preguntó cómo cumplen con los objetivos que la SEP espera de ellos (en función de sus respuestas previas), el total de los maestros asumió

que solamente lo realiza cumpliendo en tiempo y cubriendo el total los contenidos que plantea el PyPE. Aunque algunos maestros indicaron que también es posible cumplir con lo que la SEP espera de ellos participando en las evaluaciones de desempeño y prepararse para el proceso de permanencia mediante la evaluación de su desempeño, la creencia común está relacionada a los PyPE. Algunas respuestas pueden ejemplificar esta situación.

*Para la SEP [un docente efectivo] es quien cumple con el programa, el que entrega todo lo que le piden, pero no saben si lo hizo y cumplió con el objetivo. Se dan cuenta cuando vienen los exámenes y los niños salen mal.*

Maestra de 2° grado con 11 años en servicio

*La visión que yo tengo es el docente que termina los planes de estudio desde principio a fin, que puede comprobar que abarcó todos los conocimientos esperados, es el que, en el papel, está entregando resultados. La cobertura de los planes de estudios, que los tengas registrados en un reporte de evaluación, que cubran los aprendizajes esperados y se dejen de lado los conocimientos que está realmente obteniendo al alumno.*

Maestro de 5° grado con 2 años en servicio

Los profesores advierten que es difícil alcanzar el objetivo que la SEP les plantea para cubrir los contenidos marcados PyPE. Esta respuesta también fue común cuando se les preguntó cómo lograban cumplir con los objetivos que las políticas educativas esperan de ellos. La respuesta que proporcionaron algunos maestros es evidencia de que los profesores asumen que no alcanzarán los objetivos de los PyPE durante el ciclo escolar.

*Cumplimos, relativamente. Tratamos de cumplir... en tiempo y forma, pero no garantizamos que se cumpla el objetivo.*

Maestra de 2° grado con 11 años en servicio

*Hijole...medio que tratan de cumplir las expectativas que tiene SEP para con ellos, pero no el 100%. No se llevan bien a cabo los programas. A veces los maestros solemos hacer nada más: bueno pues si aprendiste bien, si no yo ya di mi clase y no espero a que los demás estén al parejo. Si lo aprendiste bien, si no al siguiente año a ver que te enseñan. No priorizan contenidos, hay estrategias, pero por falta de tiempo no se llevan a cabo.*

*Maestra de 1er año con un 1 año en el SPD*

Este tipo de repuestas tienen una explicación apoyada en la idea de que los maestros tienen un cierto grado de discrecionalidad entre lo que las políticas públicas esperan de ellos su trabajo y lo que realmente hacen.

## CONCLUSIONES

Esta investigación planteó la siguiente pregunta: *¿Cómo conceptualizan los profesores de educación primaria a un “docente efectivo”?* La evidencia recopilada indica que los profesores no tienen un concepto claro de lo que ser un docente efectivo ya que la perspectiva los profesores. Esto incide en que, desde la perspectiva de los profesores de primaria de escuelas urbanas, lo que la política pública espera de ellos es solamente cumplir en tiempo y cubrir todos los contenidos que plantea el PyPE. Además, los profesores asocian su perspectiva, en mayor medida, con el conocimiento que tienen de sus alumnos, lo que deben aprender y cómo lo aprenden. Por lo tanto, la inadecuada conceptualización de “docencia efectiva” reduce las posibilidades de éxito de las políticas educativas dado que mantiene una brecha importante entre lo que significa ser un docente efectivo desde la visión teórico-normativa y el trabajo en el salón de clases.

Básicamente, la perspectiva de los profesores muestra que solamente consideran relevante cumplir en tiempo y cubrir todos los contenidos que plantea el plan y los programas de estudio respecto de lo que la política pública espera de ellos. En términos más generales de política pública, la evidencia que esta investigación generó es que, la nueva manera por la cual se obtiene el ingreso como docente al sistema educativo, no garantiza que las maestras y maestros con mejores puntajes en su examen de ingreso (por ejemplo, los docentes tipo A) asuman un concepto de efectividad docente relacionado a

los PPI de la SEP. Por lo tanto, en términos de la implementación de la política de ingreso al SPD, el objetivo relacionado con selección de los mejores maestros no se cumple.

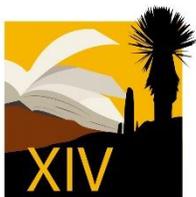
Esta investigación evidenció que el concepto de efectividad que asumen los profesores de escuelas urbanas sólo se asocia de manera parcial a la dimensión 1 “Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender” de los PPI.

Tampoco es posible controlar, con la política actual de ingreso al SPD, el grado de discrecionalidad con el que los docentes actuarán dentro del aula al momento de impartir clases. Las evidencias encontradas en esta investigación, respecto a las modificaciones del concepto de trabajo del maestro, muestran que la discrecionalidad del profesor incide para que prevalezca la brecha entre lo que el gobierno espera de los maestros como docentes efectivos (PPI) y sus capacidades que realmente tiene para implementar las políticas.

## REFERENCIAS

- Alaníz, C. (2014). Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*. Vol. XX No. 59. Enero / Abril. Págs. 29-67.
- Allen, P. (2009). An assessment of the impact of a science outreach program, science in motion, on student achievement, teacher efficacy, and teacher perception. *The University of Southern Mississippi*. Mayo
- Ávalos, B y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva educacional*. Col. 51. No. 1. Págs. 77-95.
- Backhoff, E., et al. (2006). El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria. INEE. México.
- Brinkmann, S. y Kvale, S. (2015) Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing. SAGE publications Inc. Third Edition.
- Bryman, A. (2012) Social research methods. Oxford University Press. Fourth Edition.
- Chaplin, D., Gill, B., Thompkins, A., y Miller, H. (2014). Professional practice, student surveys, and value-added: Multiple measures of teacher effectiveness in the Pittsburgh Public Schools (REL 2014-024). Washington, DC.
- Chetty et al. (2014) Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adultho. *American Economic Review* 2014, 104(9): 2633-2679

- Cohen, M. (1987). Teachers' perspectives on the problems of their profession: implications for policymakers and practitioners. Office of Educational Research and Improvement. United States Department of Education.
- Devine, D., Declan Fahie y Deirdre McGillicuddy (2013). What is 'good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching, *Irish Educational Studies*, 32:1, 83-108.
- Donaldson, M. (2012). Teachers' Perspectives on Evaluation Reform. Center of American Progress.
- Gargani, J. y Strong, M. (2014). Can We Identify a Successful Teacher Better, Faster, and Cheaper? Evidence for Innovating Teacher Observation Systems. *Journal of Teacher Education* 2014, Vol. 65(5) 389–401.
- Guzmán, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas. Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *RMIE*, 2013, VOL. 18, NÚM. 58, PP. 871-892
- Hanushek y Rivkin (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review: Papers & Proceedings* 100 (May 2010): 267–271
- Hunt. B. (2009). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Documento No. 49. PREAL.
- INEE (2014). Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, para el ciclo escolar 2014–2015. *Diario Oficial de la Federación*. 9 de julio.
- Jiménez y Navaridas (2012). Cómo son y qué hacen los “maestros excelentes”: la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación* 463. Vol. 23 Núm. 2 (2012) 463-485
- King, N y Horrocks, C. (2010) *Interviews in qualitative research*. SAGE publications Inc.
- Kolman, Joni Sarah (2013). Trust, vision, and resources: contextual factors influencing elementary teachers' perceptions of quality. Columbia University, ProQuest LLC.
- Kronberg, R. M. (1999) *Teacher Efficacy in Heterogeneous Fifth and Sixth Grade Classrooms: Weaving Teachers Practices and Perspectives*. Minnesota Univ., Minneapolis. Inst.
- Linkenhoker, D. (2012). Teachers' perspectives and suggestions for improving teacher education to facilitate student learning. Liberty University.
- Parker, M. (2011) *The science of Qualitative Research*. Cambridge University Press. Ney York.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.



- Ross, J. (1994). Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Alberta, Canada. June, 1994. ERIC Document, Reproduction Service ED 379 216.
- Sammons, P., Kington, A., Lindorff-Vijayendran, A. and Ortega, L. (2014). Inspiring teachers: perspectives and practices. Reading: CfBT Education Trust.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future students' academic achievement. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center. Retrieved April 20, 2009
- Sensevy, G. (2014) Characterizing teaching effectiveness in the Joint Action Theory in Didactics: an exploratory study in primary school, *Journal of Curriculum Studies*, 46:5, 577-610,
- Shain, A. y Adiguzel, T. (2014) Effective Teacher Qualities from International Mathematics, Science, and Computer Teachers' Perspectives. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2014, 10(6), 635-646
- Stronge, J. H., Thomas J. Ward, and Leslie W. Grant (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of Teacher Education* 62(4) 339–355.
- Walker, R. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal, qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers' opinions. *Educational Horizons*, 87(1), 61-68.