



Revista Electrónica en Educación y Pedagogía

ISSN: 2590-7476

revista.educacionypedagogia@unicesmag.edu.co

Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores
María Goretti

Colombia

Venegas, José María Roa; Fernández -Prados, Carmen
Expectativas, valoración y carencias de la función docente en enseñanza secundaria
Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, vol. 3, núm. 4, 2019, -Junio, pp. 72-88
Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti
Colombia

DOI: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.03030405>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573960911007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

EXPECTATIVAS, VALORACIÓN Y CARENCIAS DE LA FUNCIÓN DOCENTE EN ENSEÑANZA SECUNDARIA¹

José María Roa-Venegas²

Universidad de Granada, España

Carmen Fernández-Prados³

Universidad de Granada, España

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Roa, J. & Fernández, C. (2019). Expectativas, valoración y carencias de la función docente en enseñanza secundaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(4), 72-88. doi:<http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.03030405>

Recibido: enero 17 de 2018 / **Revisado:** mayo 31 de 2018 / **Aceptado:** octubre 25 de 2018

Resumen: En el artículo se describe cómo las carencias, las expectativas y la valoración expresadas por profesores de enseñanza secundaria y bachillerato en la realización de la función docente, pueden influir en la motivación profesional. Para ello se presentó a 100 profesores, un cuestionario con preguntas abiertas para su ejecución; en él se consideraron las carencias que los profesores manifestaron tener en las relaciones con su entorno profesional, en los contenidos que como destrezas debían poseer y en el contexto en el que realizan su función docente. Los resultados mostraron que las carencias más significativas se referían a la falta de motivación de los alumnos, así como la actitud poco colaboradora de los padres; la percepción de la falta de autoridad y de confianza en los profesores; también se manifestó como carencias, la deficiente formación docente y psicoeducativa unida a un bajo amparo legal y administrativo.

Palabras clave: Docentes, enseñanza secundaria, motivación (Tesauro); valoración educativa (Palabras clave del autor).

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación: *Variables Motivacionales del proceso Aprendizaje-Enseñanza, en estudiantes de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional*, avalado y financiado por la Universidad de Granada.

² Doctor en Psicología, Universidad de Granada. Grupo de investigación percepción: seguridad vial y lectura, Universidad de Granada. E-mail: jorove@ugr.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5205-7736>. Granada, España.

³ Licenciada en Derecho, Universidad de Granada. Grupo de investigación percepción: seguridad vial y lectura, Universidad de Granada. E-mail: carmenfernandezpradosfol@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6203-3698>. Granada, España.



Expectations, evaluation and deficiencies of the teaching function in secondary education

Abstract: The article describes how the deficiencies, expectations and assessments of secondary school and baccalaureate teachers in the performance of the teaching function, can influence professional motivation. To this end, 100 teachers were presented with a questionnaire of open questions. The responses covered those shortcomings that the teachers thought to be related to their professional environment, those related to the knowledge and skills they should possess and the environment in which they perform their teaching function. The results showed that the most significant deficiencies referred to the lack of motivation of the students, as well as the uncooperative attitude of the parents; the perception of a lack of authority and a lack of trust in teachers. Other shortcomings highlighted included, a lack of teacher training and psycho-educational training together with little legal and administrative protection.

Keywords: Teachers, secondary education, motivation (Thesaurus); educational evaluation (Author's keywords).

Expectativas, avaliação e deficiências da função docente no ensino médio

Resumo: O artigo descreve como as deficiências, expectativas e avaliações expressas por professores de ensino médio na realização da função docente, podem influenciar na motivação profissional. Para isto, se apresentou a 100 professores, um questionário com perguntas abertas para sua execução; nele foram consideradas as deficiências que os professores manifestaram ter em relação com seu ambiente profissional, nas habilidades que eles deveriam ter e na sua função como docente. Os resultados mostraram que as deficiências mais significativas se referiam à falta de motivação dos alunos, bem como a atitude pouco cooperativa dos pais; a percepção de falta de autoridade e confiança nos professores; também se manifestou como deficiências, a formação deficiente de professores e psicoeducativa, juntamente com uma baixa proteção legal e administrativa.

Palavras-chave: Professores, ensino médio, motivação (Tesauros); avaliação educativa (Palavras-chave do autor).



INTRODUCCIÓN

La educación ha sido y es un tema complejo y multidimensional, un reto constante de la sociedad ya que con ella se forman los futuros individuos que la vertebrarán. No cabe duda, que el presente y el futuro educacional están y estarán amparados por la cultura, como la adquisición de valores y de prácticas sociales concretas; al respecto, Rogoff (1990) afirma que los niños son: “aprendices de pensamiento” (p. 141). Y es a partir de ese aprendizaje de valores, de naturaleza cultural, que se producirán los cambios sociales. A través de la enseñanza en los centros educativos, la sociedad articulará y sistematizará aquellas prácticas educativas para que los aprendices se apropien de su cultura y, de esta forma, construyan su identidad personal y colectiva (Echeita & Fernández Blázquez, 2017).

Los planteamientos y propuestas educativas pretendidas por los valores sociales, se plasmarán en leyes y normas que marcarán los objetivos formales y materiales del conocimiento, y que se harán efectivos en los diferentes ámbitos de la educación formal mediante procesos de enseñanza-aprendizaje. No se puede obviar que la enseñanza formal, en su complejidad, está constituida por un conjunto de *actores* para que dichos objetivos puedan llevarse a cabo. El trabajo que se presenta se centra en la figura del profesor inserto en ese mundo sociocultural que determinará la motivación y el valor en su propio proceso de enseñanza eficaz.

Una forma de evaluar la eficacia de los objetivos instruccionales en los sistemas educativos, es el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, 2015); éste pretende proporcionar datos comparables que posibiliten a los países mejorar sus políticas de educación. En dicho informe se expresa que la satisfacción del profesorado en su labor docente y el rendimiento académico, tanto de profesores como de alumnos, están estrechamente relacionados. Así, más del 90% de los alumnos de países como Finlandia, Japón, Suiza y Austria, con resultados por encima de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), tienen profesores satisfechos. Por el contrario, los estudiantes españoles, italianos y portugueses, con resultados por debajo de la media, cuentan con docentes poco satisfechos. En España, concretamente, uno de cada cuatro alumnos tiene profesores con motivación baja, una cifra que sitúa al país en los últimos puestos del listado internacional.

De esta manera, atendiendo a la información mencionada anteriormente, sería interesante describir algunas de las variables que pueden incidir en esa falta de satisfacción y motivación docente; y, es aquí, donde surge el objetivo del presente trabajo. Que la motivación profesional es esencial para la ejecución de la labor educativa, queda reflejada en la amplia literatura psicoeducativa (Alonso Tapia, 1991, 1999, 2005a, 2005c; Ausubel, 1983; Bruner, 1969; Woolfolk, 2014). Ya que la motivación es un pilar básico en la ejecución profesional del docente, se quiere describir y analizar los motivos que pudieran influir en dichos docentes. Para ello, se acoge el modelo de enseñanza propuesto por Bruning, Norby, Ronning y Schraw (2007), que analiza, desde una perspectiva integrada, la triple interacción



que se produce entre las condiciones inter e intrapersonales de la enseñanza-aprendizaje, los contenidos del aprendizaje y el contexto de enseñanza.

De acuerdo a lo anterior, el objetivo del trabajo consistió en describir y analizar la motivación que los profesionales docentes de enseñanza secundaria, expresan en preguntas abiertas que evalúan las *carencias*, *expectativas* y la *valoración* del ejercicio profesional en relación a la triple interacción con el modelo de los autores citados.

METODOLOGÍA

La muestra de estudio estuvo constituida por 100 profesores que imparten docencia en institutos de enseñanza secundaria ubicados en las ciudades de Ceuta (ciudad autónoma administrada por el Ministerio de Educación y Ciencia), Málaga (Andalucía, administrada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía) y Portugal. La forma de muestreo ha sido no probabilístico y casual. La edad media de los participantes fue de 42,2 años en una horquilla de 23 a 68 años. Según el sexo, 51% hombres y el 49% mujeres; 35 de los profesores fueron de Ciencias y 65 de Letras. La media de experiencia en la función docente estaba en 16,8 años.

El instrumento utilizado fue un cuestionario de tres preguntas con respuestas abiertas, con las que se exploró la valoración y creencias de los enseñantes en relación a las funciones docentes, como componente cognitivo emocional; posteriormente, se trataron de detectar las expectativas que sobre dicha conducta esperan los docentes. El modelo teórico en el que se basaron las preguntas del cuestionario, ha sido descrito en la introducción, el ya mencionado de Bruning, Norby, Ronning y Schraw (2007).

Se eligieron preguntas abiertas por considerar que son útiles por la mayor posibilidad de matización en describir las conductas docentes; también porque se deseaba profundizar en las opiniones y los motivos de un comportamiento profesional. Este tipo de preguntas son más difíciles de codificar, clasificar y preparar para su análisis. El esfuerzo en las contestaciones es superior a cuando dichas preguntas están cerradas; además, puede existir falta de sinceridad, diferencias en la comprensión e interpretación, sentimientos y significados que no se transmiten bien, algunas preguntas son difíciles de analizar, incluso, los encuestados pueden tener sus propias intenciones. Al reconocer los límites de la recogida de datos, igualmente se consideró que la información aportada era importante.

Los procedimientos éticos seguidos han sido aquellos que exige la investigación humana, según las Normas de la *American Psychological Association* (APA) y las Normas Vancouver. La aplicación del cuestionario fue ejecutada por sujetos instruidos al respecto para evitar diferencias que interferirían en la ejecución de dicho cuestionario.

El diseño de investigación fue transeccional, ya que se han recogido datos de un sólo momento y en un tiempo concreto. Es también de tipo descriptivo en la medida que presenta la incidencia y los valores en que se manifiestan las variables, proporcionando una visión de una situación concreta. Además es correlacional al establecer las relaciones entre las variables precisando, en algún momento, sentido de causalidad.



En la siguiente tabla de códigos, se expresan las variables tratadas en el estudio.

Tabla 1.

Variables empleadas en la investigación

Variable	Etiqueta variable	Código	Etiqueta de valores
1	Edad	18-65	Edad de los sujetos
2	Sexo	1-2	1 hombre - 2 mujer
3	IES (Instituto de Enseñanza Secundaria)	1-3	1 IES1 - 2 IES2 - 3 IES3
4	Especialidad	1-2	1 Ciencias - 2 Letras
5	Carencia		Condiciones personales (*)
6	Expectativas	Abierta	Contenidos (**)
7	Valoración	Abierta	Contexto (***)
8	Motivado (Se considera motivado en su trabajo docente)	0-1	0 No - 1 Si

En las *Condiciones personales*, marcadas con (*), se hace referencia a las relaciones que se pueden establecer entre los agentes educativos, fundamentalmente alumnos, profesores y padres de familia. También la percepción intrapersonal de dichas relaciones.

En los *Contenidos*, marcados con (**), se hace referencia a conocimientos y destrezas, que deben tener los profesionales docentes en relación a su tarea; dichos contenidos pueden ser curriculares, legales, administrativos y otros.

En el *Contexto*, marcado con (***), se hace referencia al conjunto de circunstancias sociales, legales, administrativas, ambientales, culturales, otras, que rodean la labor docente.

Estadísticamente se ha procedido a nivel descriptivo, exponiendo porcentajes de las variables sociodemográficas y de cada uno de los bloques (relaciones, contenidos, contexto) de cada pregunta (carencias, expectativas, valores). Igualmente se realizaron pruebas de Chi Cuadrado para la obtención del Coeficiente de contingencia de la motivación (variable ocho) y las variables sociodemográficas.

RESULTADOS

Descriptivo

En la pregunta: ¿Considera que el profesional docente está motivado para realizar su función? El 51% expresa que sí está motivado y el 49% que no lo está. Aunque ambas valoraciones están en proporciones prácticamente iguales, se quiere hacer notar, que si de cada dos profesores, uno no está motivado para el ejercicio profesional, realmente hay un problema motivacional importante en la realización de la labor docente.

Carencias

La carencia se percibe como algo que es necesario, y que no se tiene, para la realización de la labor docente. Poder determinar las carencias motivacionales en los docentes de enseñanza secundaria, puede suponer el planteamiento de estrategias interventivas para aumentar el sentido de eficacia en la relación aprendizaje-enseñanza.

En las *condiciones personales* entre los protagonistas del proceso educativo, así como las condiciones intrapersonales de dichos protagonistas, se mencionan carencias en la motivación de los alumnos, en la actitud positiva de los padres y en la falta de autoridad y confianza en el profesorado. Estas carencias ocupan el mayor tanto por ciento, el 73%. El resto se refiere a carencias en disciplina, esfuerzo en implicación, vocación e ilusión, valoración del profesor y control del aula, obteniendo el 27%.

En cuanto a los *contenidos*, las carencias se refieren a una formación docente y psicoeducativa y un deficitario amparo legal en la *autoridad* del profesor; se obtiene en lo expuesto el 84%. El resto de carencias se expresa en relación con el conocimiento en evaluación, en que los contenidos del sistema educativo no dan respuestas a las exigencias actuales, y la exigencia del nivel curricular, lo que supone el 16%.

En el *contexto*, las carencias más destacadas son la falta de apoyo administrativo y el reconocimiento social, con el 72,5%. El resto de las carencias se manifiestan sobre recursos personales y materiales y en la estabilidad laboral, con el 27,5 (Tabla 2).

Tabla 2.
Carencias expresadas por los profesores en su labor docente

Carencias	
Condiciones personales	
Motivación de los alumnos	12%
Actitud negativa de los padres	9%
Autoridad y confianza en el profesorado	9%
Mayor importancia	73%
Disciplina	3%
Control del aula	3%
Valoración profesor	2%
Falta de esfuerzo e implicación	2%
Falta de vocación e ilusión	1%
Menor importancia	27%
Total	41%



Contenidos	
Adecuada formación docente y psicoeducativa	9%
Amparo legal en la autoridad del profesor	7%
Mayor importancia	84%
Conocimientos en evaluación	1%
Sistema educativo insuficiente para dar respuesta actual	1%
Exigencia de nivel curricular	1%
Menor importancia	16%
Total	19%
Contexto	
Apoyo administrativo	18%
Reconocimiento social	11%
Mayor importancia	72,5%
Falta de recursos personales y materiales	7%
Estabilidad laboral	2%
Permanencia Profesorado	2%
Menor importancia	27,5%
Total	40%

Expectativas

La relación existente entre los juicios de eficacia en la labor docente y lo conseguido en la realidad, manifiestan el nivel y alcance de las expectativas educativas. Lo que se espera es un elemento motivacional importante.

Las *condiciones personales*, referidas a la implicación y motivación de los alumnos, alcanzaron el 36%. El deseo del aumento de la autoridad, la disciplina y la seguridad, la colaboración de los padres, el bienestar y la cordialidad así como procurar en la relación la autorrealización personal, ocuparon el 57%.

En cuanto a los *contenidos*, se espera que puedan inculcar el esfuerzo en los alumnos, y que el cambio en los contenidos curriculares los hagan más atractivos; esto representó el 61,5%. Procurar el desarrollo de los alumnos, propuesta de nuevos métodos con proyectos innovadores y mayores contenidos sociales, fue del 38%.

En el *contexto*, se espera una mayor implicación administrativa y de las autoridades educativas, una legislación adaptada a las nuevas circunstancias, poseer buenas herramientas educativas y un importante reconocimiento social; esto lo manifestó el 77%. Mejores salarios, mayor racionalidad en la distribución y promoción del personal docente y una mejora de los equipos directivos, fue del 23% (Tabla 3).



Tabla 3.

Expectativas expresadas por los profesores en su labor docente

Expectativas	
Condiciones personales	
Implicación y motivación de los alumnos	14%
Menor importancia	36%
Aumento de la autoridad	5%
Colaboración de los padres	5%
Autorrealización personal	4%
Disciplina y seguridad	4%
Bienestar en el aula y cordialidad en la relación	4%
Ayuda a los alumnos y respeto	2%
Adaptarse a las nuevas condiciones de los alumnos	1%
Mayor importancia	57%
Total	39%
Contenidos	
Inculcar el esfuerzo	6%
Cambio de los contenidos curriculares	6%
Hacer más atractivos los contenidos curriculares	4%
Mayor importancia	61,5%
Buscar desarrollo de los alumnos	3%
Contenidos para el avance social	2%
Nuevas metodologías	2%
Realizar proyectos innovadores	1%
Alcanzar una base fuerte educativa	1%
Eliminar las connotaciones políticas	1%
Menor importancia	38,5%
Total	26%
Contexto	
Implicación administrativa y de las autoridades educativas	9%
Reconocimiento social	8%
Nueva y adaptativa legislación educativa	6%
Mayores y mejores herramientas educativas	4%
Mayor importancia	77%
Aumento de incentivos económicos	3%
Más personal docente	1%
Mejora de los equipos directivos	1%
Promoción profesional	1%
Consideración de la dignidad en el trabajo	1%
Valoración del esfuerzo profesional	1%
Menor importancia	23%
Total	35%



Valoración

La valoración de los componentes que intervienen en la docencia, como elementos cognitivos, tienen incidencia en la percepción del propio autoconcepto como profesional. Por ello, entender la valoración que se hace de la realidad educativa, con sus carencias y necesidades incluidas y con las expectativas que se puedan tener, parece importante para entender la motivación docente.

De las buenas *relaciones* con los alumnos y compañeros, la entrega, vocación y profesionalidad, las expresaron el 86%. La motivación en la relación alumnos-profesores-padres, la manifestaron el 14%.

En cuanto a los *contenidos* motivacionales y de aprendizaje, así como la calidad en la enseñanza, las mostraron el 54%. Los contenidos que aumentan la capacidad metodológica y preparación, así como los que preparan en valores democráticos que mejoren la sociedad, las manifestaron el 46%.

En el *contexto*, se valoraron con el 33% las condiciones de trabajo, con el 25% el apoyo institucional, con el 25% el reconocimiento social y, por último, el 17% la coordinación y entendimiento con los padres (Tabla 4).

Tabla 4.

Valoraciones expresadas por los profesores en su labor docente

Valoración	
Condiciones personales	
Buenas relaciones con alumnos y compañeros	26%
Esfuerzo por mejorar, entrega, vocación, profesionalidad	16%
Mayor importancia	86%
Aceptación mutua y buen trato	4%
Motivación en las relaciones alumnos-profesores-padres	3%
Menor importancia	14%
Total	49%
Contenidos	
Contenidos motivacionales y de aprendizaje	11%
Calidad en la enseñanza (innovación, tolerancia, disciplina, etc.)	10%
Igual importancia	54%
Capacidad metodológica y preparación	8%
Formación para el futuro en valores democráticos	5%
Mejorar la sociedad	5%
Igual importancia	46%
Total	39%
Contexto	
Condiciones de trabajo	4%
Apoyo institucional	3%
Reconocimiento social	3%
Coordinación con los padres	2%
Total	12%

En la tabla 5 se hace un resumen de los resultados de forma simplificada, en la que se pueden ver las relaciones que existen entre las carencias y la valoración que hacen los docentes de su profesión así como de las expectativas que tienen respecto a dicho comportamiento profesional.

Tabla 5.

Resultados descriptivos en la relación de las variables

	Carencias	Expectativas	Valoración
Relaciones	Motivación de los alumnos, actitud de los padres, falta de autoridad y confianza de y en los profesores	Implicación y motivación de los alumnos, aumento de la autoridad, colaboración de los padres	Profesionalidad y entrega con los alumnos, motivación de la relación profesor alumnos
Contenidos	Formación docente y psicoeducativa, deficitario amparo legal, contenidos sin respuestas a los problemas actuales	Contenidos que lleven al esfuerzo, currículum atractivo, nuevas metodologías	Contenidos motivadores, calidad metodológica, preparación y formación, mejorar la sociedad
Contexto	Apoyo legislativo y administrativo, reconocimiento social	Implicación administrativa, legislación moderna y adaptada, reconocimiento social	Apoyo institucional, reconocimiento social, condiciones de trabajo

Coefficiente de contingencia

Se pretendió determinar el grado de asociación entre la variable *motivación del profesorado* y las variables instituto de enseñanza, experiencia académica, edad del profesorado, especialidad impartida y sexo. Los resultados mostraron la no existencia de asociación entre las variables, excepto en la motivación de los profesores y el centro de enseñanza al que pertenecen, donde aparecen significaciones en los profesores del IES3; se observa que el valor de los residuos tipificados en el NO de los profesores del IES3, es de 1,6, significando que son los menos motivados, no existiendo significación en los dos Centros IES1 y IES2. Se debe notar que el tamaño muestral de los profesores del IES3, es pequeño, lo que puede poner en duda la significación estadística (Tabla 6).



Tabla 6.

Tabla cruzada y coeficiente de contingencia

			Considera que el profesional docente está motivado para realizar su función		Total
			NO	SI	
Lugar en el que da clases el profesor	Ceuta	Recuento Riesiduo estándar	31 -,6	40 ,6	71
	Málaga	Recuento Riesiduo estándar	13 ,4	11 -,4	24
	Portugal	Recuento Riesiduo estándar	5 1,6	0 -1,6	5
	Recuento Total		49	51	100
COEFICIENTE DE CONTINGENCIA (Chi-cuadrado de Pearson)					
IES	Experiencia	Edad	Especialidad		Sexo
0,043	0,043	0,043	0,721		0,421

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los resultados manifiestan una preocupante falta de motivación relacionada con las carencias que formulan los docentes en sus funciones profesionales. Dichas carencias se analizan en un marco en el que los cambios sociales, políticos y económicos que se están produciendo, pueden estar afectando a las instituciones educativas y a la función profesional de los docentes. Se considera que la motivación es un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa y la laboral, por cuanto orienta las acciones y se configura así en un elemento central que conduce aquello que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige (Naranjo, 2009). Igualmente, es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento (Herrera, F.; Herrera, I.; Ramírez; Roa, 2004).

Se analiza la falta de motivación docente, mencionando inicialmente que las leyes educativas en España se han sucedido con gran rapidez produciendo una gran inestabilidad normativa. Cada cambio de Gobierno ha supuesto un cambio en la política educativa; en general, las leyes han creado polémica y conflicto, y, en algunos casos, enfrentamientos sociales. Se han hecho intentos para llegar al pacto educativo tramitando una ley que sume todas las leyes hasta el momento; sin embargo, no se ha conseguido paliar las dificultades educativas. Se pone de manifiesto, en la reciente historia del sistema educativo,



la baja eficacia y una comunidad educativa dividida (Bolívar, 2004). Se pueden mencionar las elevadas cifras de abandono y los pobres resultados, como ya se reseñó antes, en las evaluaciones de los Informes PISA (2015) y la de organismos internacionales como la OCDE (2016). En este marco sociopolítico, serán los poderes públicos los que gestionen y regulen el Sistema Educativo tanto público como privado, diseñando los programas de estudio y definiendo las pautas de escolarización, entre otras acciones.

Puede parecer que la ineficacia del sistema educativo sea total; no obstante, no es así. Ha habido importantes avances desde 1970 con la Ley General de Educación (LGE), que trató de responder a un deseo de evolución con una clara intención de crear un modelo que respondiera a los cambios demográficos, económicos y culturales que había alcanzado la sociedad española. En 1990 se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que supone el cambio más profundo en la escuela durante la democracia. La crítica se centra en la actualidad a raíz de la aprobación, en 2013, de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que rige en el momento y ha sido y sigue siendo polémica.

Por lo expresado, es interesante insistir en la falta de eficacia y rendimiento del sistema y la repercusión tanto personal como social que se ha producido. La razón de estos resultados se ha de buscar en los componentes constitutivos del mundo docente; si las piezas del engranaje funcionan, así lo hará todo el sistema. Una pieza importante del mencionado engranaje, son los docentes. Se ha entendido, y así se ha planteado en el trabajo, que la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, es una variable fundamental para la ejecución de la profesión docente. Es innegable que la situación legislativa influirá en los docentes de forma directa.

Ahora, los aspectos psicológicos y sociales del entorno educativo ¿favorecen la motivación profesional? En el caso presente, las *carencias* expresadas por los docentes, señalan que no es así: la falta de motivación de los alumnos, la actitud de los padres, la falta de autoridad y confianza así como el bajo reconocimiento social, la deficitaria formación docente y psicoeducativa, el déficit en el amparo legal y apoyo legislativo y administrativo, hacen suponer que esta situación puede producir estrés profesional, al percibir exigencias del trabajo que sobrepasan los recursos tanto personales como sociales de que dispone el docente. Cuanto más demanda y menos recursos, el estado psicológico se puede manifestar en insatisfacción laboral, o el síndrome del quemado por el trabajo, *-burnout-*. Por el contrario, si el docente tiene recursos suficientes tanto personales como socio-laborales para afrontar las exigencias profesionales, el resultado será la satisfacción y vinculación al trabajo, (Grau, Llorens, Peiró, Salanova y Schaufeli, 2000; Salanova y Schaufeli, 2002).

Así mismo, la falta de motivación en el alumnado, como se ha expresado en las carencias, es preocupante para el docente. Cuando llegan al Instituto alumnos que están obligados a continuar unos estudios que no se desean, genera tensiones dentro del grupo, que casi siempre terminan con problemas de conducta y enfrentamientos entre es-



tudiantes y profesores, repercutiendo significativamente en la motivación docente. Un buen número de alumnos no valoran la adquisición de conocimientos, lo ven como algo innecesario, una pérdida de tiempo, quizás porque en la familia no se le da la importancia necesaria, aspecto que aparece en las carencias citadas, o porque hubo una época en que era fácil trabajar sin una titulación académica o, tal vez, porque en las escuelas se suele impartir una educación poco participativa que carece de motivación para el alumnado (Esteve, 2001).

La formación docente ha sido otra carencia expresada. Martínez-Otero (2009) insiste en que hay problemas motivacionales, de adaptación de contenidos, de métodos, de estrategias y de implicación por parte de profesores y familias. La sociedad ha cambiado rápidamente y la formación de los educadores no ha ido en paralelo a esos cambios sustanciales. Los estudios universitarios no se adaptan a las nuevas tecnologías y a las necesidades y problemática de la sociedad actual. Esto desencadena un estado anímico que genera en el docente un malestar, provocado por el cambio social al que se tiene que enfrentar y para el que no tiene estrategias de actuación. La formación inicial para ser docente en Secundaria, es la licenciatura de cinco años, y, en la actualidad, el grado de cuatro años y posteriormente Cursos de adaptación pedagógica (CAP) o Máster de Secundaria; pero, esta formación conducente a la docencia, se ha plasmado al seguir una determinada forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. El acceso a la formación inicial del profesorado, se rige por requisitos generales de acceso a la educación superior, en lugar de utilizar criterios específicos de selección. En los primeros años de carrera docente, los profesores han de hacer frente a una gran cantidad de desafíos por este motivo, con frecuencia necesitan apoyo inicial. Los programas de inducción estructurados y diseñados para ofrecer información adicional y ayuda personalizada, en España no se dan. En la mayoría de los países, se considera la formación permanente del profesorado como una obligación profesional de los docentes. Sin embargo, aunque los Centros tienen la obligación de contar con un plan de formación permanente del profesorado, menos de un tercio obliga a los docentes a tener un plan personal de formación.

Según el autor citado, hay razones que manifiestan que los docentes están instalados en el malestar. Este malestar, en ocasiones, se centra en la inseguridad laboral y profesional, falta de motivación por parte de la Administración cada vez más burocrática y deshumanizada. El *abandono* administrativo no mejora la situación de los docentes, que se sienten solos y desprotegidos ante una sociedad que los devalúa social y laboralmente. El docente no sólo trabaja intelectualmente, en los últimos años se ha burocratizado mucho la enseñanza y tiene que realizar trabajos administrativos. Estas funciones afectan cada vez más al profesorado que tiene que dedicarle demasiado tiempo a la realización de informes, estadísticas y evaluaciones de todo tipo, que restan tiempo a las labores educativas y, además, no facilitan el trabajo del profesor sino que lo hacen más estresante y menos satisfactorio.

El prestigio social de los profesionales de la enseñanza, ha disminuido considerablemente; a esto ha contribuido la Administración al mostrar una postura ambigua y no de



defensa clara de los derechos de los profesionales de la enseñanza. Elementos como el currículum de los estudios de Magisterio, que pueden ser notablemente mejorados, la procedencia social de los docentes y otros factores han hecho que la profesión docente tenga falta de consideración social. Esta falta de consideración lleva a un déficit en la autoridad del docente. La mayor implicación de los padres en la educación de los hijos, haría posible que los educandos no menospreciaran la figura del profesor, ya que es en el seno familiar donde se debe inculcar valores como el respeto y la tolerancia (Esteve, 2001).

La autoridad y el conocimiento del profesorado, empieza a verse cuestionado por una parte del alumnado, especialmente en Secundaria, donde presentan mayor agresividad, al desafiar a los profesores tanto en comportamiento como en conocimiento, ya que para ellos, la información que les proporciona la red, tiene más valor que la que le aporta el docente, sintiéndose éste en una situación de clara desventaja. Se pretende que los alumnos rindan y estén motivados en la escuela, pero se quita autoridad a los profesores, uno de los colectivos que más bajas por depresión sufre. Casos de agresiones en el ámbito escolar, han hecho bajar la autoridad del profesor en el aula (Central Sindical Independiente y de Funcionarios, 2018).

En general, son los profesores que imparten Educación secundaria los que perciben mayores obstáculos referidos a: la indisciplina de los alumnos, desinterés y falta de motivación y actitudes negativas de los padres hacia el aprendizaje de los hijos, así como los problemas con los recursos tecnológicos y material didáctico. No se debe obviar la forma administrativa de asignar al profesorado en los centros públicos con destinos provisionales, (García y Llorens, 2003). De las exigencias a las que están sometidos los docentes, se destacan la sobrecarga mental -concentración, precisión y atención diversificada que implica tener que estar pendiente de muchas cosas a la vez y recordarlas-, y emocional -implicación con los estudiantes, padres y compañeros, relaciones que en muchas ocasiones pueden ser conflictivas (Cifre, Llorens, Martínez y Salanova, 2003a).

Expresadas las carencias profesionales docentes, se exponen los resultados de las *expectativas* y *valoraciones* percibidas en la situación profesional. Así, han valorado sustancialmente elementos como: la profesionalidad y entrega con los alumnos, la motivación en la relación profesor-alumnos, la enseñanza de contenidos motivadores, la calidad metodológica, la preparación y formación profesional y, especialmente, el apoyo institucional junto al reconocimiento social y a unas condiciones de trabajo dignas. Por ello, las expectativas de los docentes se han referido a la implicación y motivación de los alumnos, aumento de la autoridad, colaboración de los padres, contenidos que fomenten el esfuerzo, un currículum atractivo y eficaz, nuevas metodologías, una ágil y eficaz legislación junto a un alto reconocimiento social. La percepción de las expectativas y valoraciones, así como las carencias, se muestran sustanciales en los docentes; de hecho, no existen diferencias estadísticamente significativas entre variables como el sexo, los años de docencia, la edad y la especialidad docente y la variable *motivado*.



Se entiende que la calidad del sistema educativo reside en la motivación de todos los componentes y, en especial, de los docentes; de ahí la importancia de que la Administración educativa ponga en práctica programas eficaces de formación para el profesorado en los Centros Docentes, adaptándolos a los cambios tecnológicos, educativos y sociales (Comisión Europea Eurydice, 2013). Las investigaciones futuras dotarán a la comunidad educativa de los hallazgos neuro-científicos para la mejora de la educación y para que se dirija la investigación desde las evidencias de la práctica educativa. *Mind Brain and Education* (MBE) propone habilidades para conectar los hallazgos en un continuo explicativo multinivel, lo que permitirá descubrir y ofrecer remedios o alternativas a los problemas de los estudiantes y guiar de manera más eficiente la actividad educativa (Anaya, 2014).

Los avances en investigación educativa, y todas aquellas estrategias que supongan que los docentes controlen su docencia y el ambiente, y que suponga capacidad de autoeficacia y autocompetencia, influirán en la motivación intrínseca, (Decy & Ryan, 1987).

REFERENCIAS

- Alonso Tapia, J. (1999). Motivación y aprendizaje en la Enseñanza secundaria. En C. Coll (coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación secundaria* (pp. 105-140). Barcelona: ICE-Horsori.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. ¿Cómo enseñar a pensar?* Madrid: Editorial Santillana.
- Alonso Tapia, J. (2005a). Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. Análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la Enseñanza secundaria y en el Bachillerato. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003* (pp. 1-42). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alonso Tapia, J. (2005c). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Editorial Morata.
- Anaya, D. (2014). *Bases del aprendizaje y educación*. Alcorcón, Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bolívar, A. (enero-junio, 2004). La Educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE. Revista Electrónica sobre calidad eficacia y cambio en educación*, 2(1). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5534>.
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.
- Bruning, R.H., Norby, M.N., Ronning, R.R. & Schraw, G.J. (2007). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF). (2018). Encuesta de conflictividad en los Centros educativos. Recuperado de <https://www.csif.es/contenido/castilla-y-leon/educacion/254355>.



- Cifre, E., Llorens, S., Martínez, I. & Salanova, M. (mayo, 2003a). Burnout in university teachers: a gender differential study. En *XI European Congress on Work and Organizational Psychology*. EAWOP, Lisboa.
- Decy, E. L. & Ryan, R. M. (December, 1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Echeita, G. & Fernández Blázquez, M.L. (2017). El contexto educativo. Hacia una educación más inclusiva como contexto para el desarrollo de todo el alumnado. En B. Gutiérrez & A. Brioso (Coord.), *Desarrollo diferencial*. Madrid: Editorial Sanz y Torres, S.L.
- Eurydice-Comisión Europea. (abril, 2013). *Cifras clave sobre el profesorado y los directores de Centro en Europa* (Boletín Informativo). Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php.
- Esteve, J.M. (enero-diciembre, 2001). El profesorado de Secundaria: hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de Educación*, 3, 15-42.
- García, M. & Llorens, S. (mayo, 2003). ¿Influyen los obstáculos laborales en el malestar docente? En *VIII Jornades de Foment de la Investigació en ciències Humanes i Socials*. Universitat Jaume I. Castellón.
- Grau, R., Llorens, S., Peiró, J.M., Salanova, M. & Schaufeli, W.B. (enero, 2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Herrera, F., Herrera, I., Ramírez, I. & Roa, J.M. (enero, 2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-21.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. LEG. BOE núm. 187. España.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE. BOE núm. 238. España.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. LOM-CE. BOE núm. 295. España.
- Martínez-Otero, V. (junio-julio, 2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39 (1-2), 11-38.
- Naranjo, M.L. (octubre, 2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 153-170.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2016). *Panorama de la Educación* (Informe Español). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Instituto Nacional de Evaluación.



Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (2015). Resultados clave. OCDE 2016. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Salanova, M. & Schaufeli, W.B. (julio-agosto, 2002). La evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo. *Revista de Prevención, Trabajo y Salud*, 20, 4-10.

Woolfolk, A. (2014). *Psicología Educativa*. Madrid: Pearson Educación.