



Universidad de Navarra

Facultad de Educación y Psicología

Calidad educativa: la motivación docente como elemento clave

Alumna: Sara Astráin Ezcurra

Tutora: Elena Arbués Radigales

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario de Profesorado en Orientación Educativa

Curso académico 2018-2019

Resumen

Los sistemas educativos mundiales están en continuo desarrollo hacia una educación de calidad, siendo esta un elemento en constante perfeccionamiento y mejora. Concretamente, en España, la actual legislación educativa promulga acciones con el fin de lograr máximas de

Es fundamental conocer qué agentes y factores contribuyen a la misma para que las propuestas de calidad sean coherentes y ajustadas a un contexto determinado. De forma generalizada se otorga gran valor al profesor y a su papel transformador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se podría afirmar que es el agente más importante que contribuye a la calidad educativa. Es el intermediario entre el conocimiento y el aprendizaje del alumno.

Actualmente el docente se enfrenta a un contexto y acontecimientos que pueden poner en juego su bienestar, así como modificar sus creencias de valor hacia la educación. Ante esta realidad no existe un respaldo suficiente por parte de las administraciones, haciendo que en ocasiones el profesional se sienta solo y desprestigiado.

Sin embargo, es imprescindible que el profesor esté dotado de una serie de cualidades que le permitan dar de sí lo mejor y potenciar el aprendizaje de los estudiantes, superando las dificultades encontradas en el camino. Concretamente, la motivación constituye uno de los factores principales a desarrollar y mantener en los docentes, considerándose a la misma el motor inicial que puede ayudar a impulsar otras habilidades.

Consideramos que es imprescindible elaborar estrategias de actuación para mantener y fomentar la motivación del docente. Desde el centro educativo, mediante la colaboración de otros equipos, se pueden desarrollar ciertas acciones específicas que ayuden a lograr este fin.

Palabras clave: calidad educativa, motivación docente, desempeño, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

Global education systems are continually developing towards quality education, which is constantly being improved. In particular, there are many educational laws in Spain that, over the years, enact actions in order to achieve an educational quality.

It is essential to know which agents and factors contribute to quality education in order to adjust coherent proposals in a specific context. The teacher has a great value and a transforming role in the teaching-learning process. It could be said that he is the most important agent that contributes to the quality of education. He is the intermediary between the knowledge and the student's learning.

Currently, teachers are faced with a context and events that may negatively affect their well-being, as well as modify their beliefs of personal competences. In this situation, there is no support from the Educational Administration, making the professional feel alone and discredited.

However, it is essential that the teacher has different qualities that allow him to give the best and to promote student learning, overcoming the difficulties found along the way.

Specifically, motivation is one of the main factors to develop and maintain in teachers, considering it the initial engine that can build other skills.

It is crucial to develop action strategies to maintain and promote teacher's motivation. From the school, through the collaboration of the professionals who work in it, specific actions could be developed to achieve this aim.

Key words: educational quality, teacher motivation, performance, teaching-learning process.

Agradecimientos

Quiero agradecer la ayuda prestada en la realización de este Trabajo Fin de Máster a varias personas.

En primer lugar, a Elena, por guiarme y aconsejarme a lo largo de todo el TFM. No solo has sido mi tutora de este trabajo, sino que he tenido la suerte de tenerte como asesora académica durante varios años. Gracias por toda tu ayuda y escucha. Me alegro mucho de haberte conocido.

A mis compañeras de fatiga y amigas, que me han ayudado durante todo el año y me han hecho descubrir y cuestionarme aspectos que nunca me hubiese planteado. Gracias por todo, Ángela y Sara. He aprendido mucho de vosotras. Estoy segura de que seremos grandes orientadoras.

A mis padres, por el esfuerzo, el ánimo y la confianza diaria. Gracias un año más. Porque habéis creído en todo momento que puedo llegar muy lejos y ser una gran profesional.

A Íñigo. Tú más que nadie me animas y me das la fuerza y energía que a veces se pierde. Por felicitarme ante los logros y estar disponible siempre que necesito de tu ayuda. Solo tú haces que vea las cosas de otro color cuando se vuelven más oscuras.

Y, por último, pero no menos importante, quiero agradecer a la Universidad de Navarra el hecho de brindarme la posibilidad de realizar mis estudios y hacer que ame todavía más lo que hago. Ha sido un año duro de esfuerzo pero a la vez de grandes aprendizajes. He podido rodearme de profesionales brillantes pero, sobre todo, de personas maravillosas.

Sin la ayuda de todos vosotros, este trabajo no hubiese sido posible.

Índice

Introducción.....	9
1. La calidad en la educación.....	12
1.1. Relación entre calidad y educación. Hacia un concepto de calidad educativa.....	12
1.2. De un marco global a un marco local en la calidad educativa.....	20
1.3. Factores y agentes determinantes de la calidad educativa.....	28
2. El docente como agente clave en la calidad educativa.....	40
2.1. Competencias profesionales del docente.....	40
2.2. Factores que influyen en la calidad docente.....	47
3. La motivación docente como elemento esencial de la calidad educativa.....	54
4. Recomendaciones para contribuir al desarrollo de la motivación docente. Posibles líneas de actuación.....	63
Conclusiones.....	70
Referencias bibliográficas.....	73

Introducción

Cada vez se hace más difícil entender una educación sin calidad. También es complejo determinar a qué nos referimos con calidad educativa. A lo largo de los años y desde una perspectiva mundial se ha hablado de forma continua de la importancia de lograr una educación de calidad y, por ello, se han ido estableciendo propósitos para su mejora.

Es complejo definir con exactitud qué se entiende por calidad educativa. Por ello, es importante comprender la evolución histórica y el contexto del que se acompaña para conocer por qué se emplea este término con unas u otras connotaciones. Sin embargo, indiferentemente de la variante que conlleve su definición, lo que no admite cambio alguno es la idea de que constituye un derecho de todos recibir una educación de calidad y que el fin último de la misma es el desarrollo óptimo de los estudiantes, siendo estos los protagonistas en el proceso educativo.

La legislación educativa es fundamental para tomar decisiones y llevar a cabo actuaciones concretas en este sentido. En España, a pesar de la variabilidad que presenta, aspira a lograr máximas de calidad en su sistema educativo. Sin embargo, todavía se manifiestan ciertas dificultades pedagógicas.

Para ello es preciso conocer qué factores y agentes influyen en la calidad educativa de un territorio o, más concretamente, de un centro educativo con el fin de saber de dónde partir de cara a realizar mejoras. Probablemente muchos de ellos sean más rígidos o costosos de cambiar en poco tiempo, pero otros pueden ser susceptibles de modificación, puesto que dependen de la manera de actuar de los profesionales.

Creemos que el profesor puede favorecer esta mejora continua. Se pretende potenciar la figura docente, el principal agente que contribuye, en gran medida, a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de forma óptima.

El profesor debe desarrollar una serie de competencias profesionales que le capaciten ante las diversas situaciones a las que se enfrenta. A pesar de ello, no todos actúan de la misma manera. Influyen también otros factores de diversa índole que facilitan o dificultan su tarea. Tal vez sea el factor motivacional uno de los principales componentes que debe poseer un buen docente y, posiblemente, uno de los más deteriorados a lo largo de su carrera profesional y labor educativa.

Precisamente, el interés concreto que mueve la realización de este trabajo es la necesidad de destacar la importancia del factor motivacional del docente como elemento clave que facilita el camino hacia una educación de calidad. Se habla mucho del valor del desarrollo de la motivación en el alumno pero, previamente, es vital conseguir que el maestro que está en contacto con el estudiante manifieste y contagie su entusiasmo al mismo.

El alumno observa y analiza constantemente al profesor, su manera de actuar y su personalidad. Los docentes más recordados por los alumnos son aquellos incansables y llenos de energía que disfrutan de cada cosa que hacen y sacan el mayor partido a sus clases. Probablemente su motivación sea la causa de su gran éxito.

Sin embargo, no se realizan acciones específicas para favorecer o mantener la motivación docente. De manera general, se otorga una mayor importancia a la formación profesional continua en torno a contenidos y nuevas metodologías, en lugar del desarrollo de habilidades y estrategias personales.

Por todo esto, el trabajo que se presenta a continuación conlleva una parte de investigación teórica acerca de la influencia de la motivación docente como factor clave en la calidad educativa. A su vez, se muestran una serie de recomendaciones para contribuir al desarrollo motivacional del profesor desde un contexto formativo a nivel de centro. Es decir, se sigue una metodología explicativa y prospectiva desde una perspectiva pedagógica.

De manera general se pretende plasmar la importante relación existente entre la motivación docente y el logro de una educación de calidad. Para llegar a este objetivo, los capítulos se organizan siguiendo un orden jerárquico donde se parte de una investigación acerca de la calidad educativa, de la figura docente y, finalmente, sobre la motivación de este.

Más concretamente, en el primer capítulo se analiza la relación existente entre educación y calidad, intentando llegar a un concepto de calidad educativa. A su vez se realiza un análisis y comparación acerca de cómo contemplan los marcos legislativos global y local a la misma. Para ello se hace un breve recorrido por las diferentes leyes educativas españolas, centrándonos en el aspecto de la calidad. Además, se presentan una serie de factores y agentes que la fomentan.

En el segundo capítulo se realiza la figura competencial del docente como integrante esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se detallan sus competencias profesionales y se incide en los factores que influyen en su desempeño.

En el tercer capítulo, se destaca la motivación como uno de esos factores que debe poseer el docente para su correcto desempeño y el éxito de sus alumnos, entendiéndose como el elemento clave que contribuye al logro de la calidad educativa.

Finalmente, en el capítulo cuatro, se establecen posibles recomendaciones y líneas de actuación con el fin de desarrollar la motivación en el docente desde un centro educativo.

En resumen, la principal finalidad de este trabajo teórico-práctico aspira a destacar el factor motivacional del docente como pieza clave en el logro de la calidad educativa, evidenciando que un profesor motivado conseguirá también altos niveles de motivación en sus alumnos y, por tanto, favorecerá el buen desempeño de los mismos. De la misma manera, se pretende conocer qué factores contribuyen a su motivación o, por el contrario, a su desmotivación de cara a establecer posibles estrategias de mejora y mantenimiento de la misma en un centro educativo.

La propuesta final constituye un acercamiento al fomento de la motivación docente, con el fin de que se aporten ideas ante futuras acciones encaminadas hacia el desarrollo de esta.

1. La calidad en la educación

La calidad en la educación o una educación de calidad es, sin duda, uno de los fines buscados, en cualquier sistema educativo.

A lo largo de la historia este término ha tenido diferentes conceptualizaciones y significados y ha estado plasmada en las diversas leyes educativas y declaraciones universales.

En este primer capítulo abordaremos la relación que se establece entre la educación y la calidad de la misma y se profundizará en los aspectos que engloba dicho concepto. Se hará un recorrido por algunas de las declaraciones que han tenido en cuenta la calidad de la educación y, centrándonos en España, se analizarán las leyes educativas que la tienen en consideración o incluso la toman como pilar básico sobre el que se sustentan sus preceptos. Por último, se ahondará en los factores que influyen en la calidad educativa, así como los indicadores que generalmente se tienen en cuenta a la hora de evaluarla.

1.1. Relación entre calidad y educación. Hacia un concepto de calidad educativa.

Resulta esencial, al tratar temas relacionados con la educación, hablar de calidad. Utilizamos este término con mucha frecuencia para referirnos a un marco de educación que recoge una serie de aspectos o variables en correcto funcionamiento y que posibilitan que la tarea educadora y los resultados de la misma sean positivos. De hecho, es extraño hablar de educación sin tener en cuenta la calidad. En palabras de Seibold (2000), la calidad es una de las condiciones fundamentales que debe ir de la mano de un cambio o reforma educativa, siendo, por tanto, un grave error no tenerse en consideración, pues pondría en compromiso dicha transformación.

Se entiende, por tanto, la unión de ambos conceptos, dando lugar a la noción de “calidad educativa”. En este sentido, como afirma Escudero, “una educación mejor, más excelente, de calidad, se ha convertido en un norte prioritario, en un desafío inexcusable, en una máxima casi incontrovertible” (1999, p.6).

Pero para saber qué es la calidad educativa, deberemos atender a qué alude, en primera instancia y de forma concreta, la calidad. Así pues, “el término calidad, tan reiteradamente utilizado, dista mucho de ser una realidad clara y precisa: se puede hablar de

calidad y, sin embargo, estar haciéndolo de realidades claramente diferentes unas de otras” (Pérez Juste, López, Peralta, & Municio, 2001, p.15).

Por su parte, Ramos (2008) explica que precisamente este es uno de los términos más ambiguos, siendo prácticamente indefinible en la mayoría de debates, pues parece que todos conocemos qué engloba, pero a la hora de compararlo existe divergencia. Es innegable que empleamos esta idea en un contexto general al hablar de la vida, de las personas o las relaciones entre las mismas, así como a los bienes de los que disponemos a nuestro alrededor, los procesos o los productos. Por lo que se puede afirmar la imprecisión en su contenido y, por tanto, se requiera de ideas, modelos o propuestas que permitan su esclarecimiento (Pérez, 2005). Por consiguiente, “bajo la palabra calidad se esconden conceptos muy distintos y, fuera de ese vago y hasta tautológico elemento común, el qué, para qué, para quién y cómo contenidos en el mismo término difieren diametralmente de unos casos a otros” (Muñoz-Repiso & Murillo, 2010, p. 179).

Incluso, centrándonos ya en el campo educativo, los sentidos que pueden darse al concepto de ‘calidad educativa’ son múltiples. Pero esto no significa que esta diversidad de realidades y características que presenta haga de ella un concepto neutro o generalizable, sin presentar un punto de apoyo o un aspecto común. De esta forma, dada la relevancia del mismo, conviene establecer un marco de realidad común que permita conocer dónde nos encontramos, hacia dónde debemos ir y qué medios pondremos para llegar hasta allí. Así lo explican Colella y Díaz (2017, p.448):

la indagación sobre los sentidos atribuidos al concepto de calidad educativa permitirá caracterizar las propiedades que se atribuyen a la didáctica, y ello, a su vez, posibilitará dilucidar los sentidos sociales y políticos que sustentan determinada concepción de la pedagogía.

Una de las razones que explica esta diversidad de significados puede apoyarse también en la complejidad de la educación y en los continuos cambios producidos en la manera de pensar de diferentes autores, vinculados a su vez con la aparición de nuevos modelos pedagógicos (Yanes, 2015, p.162). En este sentido, se explica como un concepto “social e históricamente determinado, es decir, que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto” (Aguerrondo, 1993, p. 3).

Por consiguiente, es preciso analizar algún aspecto de la evolución histórica y su contexto, el cual ha podido influir en el empleo de este término con unas u otras connotaciones. De esta manera, el hecho de entender este concepto a través de la esencia sociocultural de la época y la forma en que hemos llegado a dicho conocimiento, propicia responder adecuadamente a la realidad y poder transformarla (Rodríguez, 2010).

Como expone Aguerrondo (1993), el concepto de ‘calidad de la educación’ surge de un modelo de calidad de resultados, también relacionado por tanto con la eficiencia, y donde el docente únicamente se encarga de aplicar unos objetivos, actividades y materiales prefabricados de antemano. Así también lo indica Pisemskaya (2007), al mencionar que inicialmente el concepto adquiere rasgos del área empresarial, pues se concebía al producto como el condicionante de satisfacer las demandas del cliente. De esta forma, también hizo referencia al producto educativo, compuesto por el conjunto de conocimientos que posee un estudiante.

Más adelante, tras la Segunda Guerra Mundial, se produce un cambio en los países centrales con el fin de impulsar la mejora en la educación, teniendo en cuenta los nuevos retos sociales (Seibold, 2000). Se comienza entonces a hablar de ‘calidad total’. Este nuevo concepto implica, en palabras de Colella y Díaz:

que la calidad es el resultado del trabajo y de la participación de todos los integrantes de la empresa, en tanto permite una ‘mejora continua’ del producto o del servicio. En este sentido, el factor humano ocupa un lugar central, por lo que se concibe al empleado como un ser autónomo con poder para controlar y ser responsable de la calidad, al tiempo que se busca su motivación y su capacitación constante, junto al desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo y la resolución de problemas, entre otras.

Estas ideas del sector empresarial van a tomarse en cuenta por el campo educativo. De esta forma, en la ‘calidad total educativa’, el educando, entendido como beneficiario, es el centro de la actividad educativa. Esta perspectiva, coincide con los nuevos avances pedagógicos que inciden en la importancia y protagonismo del alumno, sin olvidar el papel del docente y de los contenidos (Aguerrondo, 1993). Se puede afirmar, por tanto, que esta mejora no se centra únicamente en lo cuantitativo aumentando el número de centros educativos, sino que se busca optimizar lo cualitativo, es decir, el nivel de enseñanza (Seibold, 2000).

En definitiva, el significado de la expresión ‘calidad educativa’ conlleva varias acepciones diferentes. Siguiendo la clasificación de Toranzos (1996), se puede entender como eficacia, relevancia y procesos. Ahondando en cada una de ellas, la eficacia hace alusión al aprendizaje por parte de los alumnos de aquello previamente determinado. Es por esto que, existe en dicha definición una relación con los resultados. Por su parte Schmelkes (2000, p. 128) define la eficacia como “la capacidad de un sistema educativo básico para lograr los objetivos (relevantes) con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello”.

En cuanto a la relevancia, se puede afirmar que hay calidad educativa cuando los contenidos se ajustan a aquello que el alumno necesita aprender. En este sentido, el término va unido a los fines de la educación (Toranzos, 1996). Pero, a su vez, la relevancia debe tener en cuenta al alumno como niño, adolescente y futuro adulto, y también como individuo inserto en una sociedad en la que aporta (Schmelkes, 2000).

En tercer lugar, Toranzos (2000) menciona el significado de procesos o medios que ofrece el sistema para que los alumnos puedan llevar a cabo de forma óptima la tarea educativa. Así pues, la calidad educativa va de la mano de los medios empleados. Schmelkes lo llama eficiencia, y la define como el “óptimo empleo de los recursos para obtener los mejores resultados” (2000, p. 129). De eficiencia también habla Aguerrondo (1993) aunque en términos ya no tan reduccionistas y basados en el producto, al explicar que el sistema educativo es eficiente si proporciona el mejor nivel de educación posible al mayor número de personas. De esta forma, dejamos de basarnos en criterios económicos, para tener en cuenta los educativos o pedagógicos.

Finalmente, Schmelkes (2000), añade una última acepción, la equidad, y la entiende como requisito previo para lograr que la eficacia se dé de forma plena. Para ella equidad significa personalizar la educación a los diferentes tipos de alumnos y ofrecer apoyos distintos en función de sus necesidades.

Nos hemos acercado a algunas realidades a las que hace referencia la expresión ‘calidad educativa’. Sin embargo, más allá de afirmar una contraposición entre los diferentes significados de calidad educativa, es conveniente asumir los diversos significados y tomarlos en consideración de manera conjunta. Es esta totalidad la que permite vislumbrar de forma más completa las características que definen la calidad educativa o los aspectos que debe abarcar.

En esta dirección, y de forma resumida, Pérez Juste, López, Peralta y Municio, destacan que la educación será de calidad si es perfectiva, integral, permite llegar a la unidad de vida¹ y, por último, acoge la diversidad e individualidad de los educandos (2001, p. 29).

Estas ideas generan un constructo global de lo que encierra la expresión ‘calidad educativa’ y, a su vez, permiten establecer estrategias de acción y de mejora de la misma. A priori puede parecer tarea fácil aplicar cambios, pero sin embargo conforma una tarea compleja, puesto que requiere la coordinación de diversos agentes y estructuras. En este sentido, como explica Escudero (1999, p. 24):

no es pensable la calidad, por ejemplo, sin una adecuada política de recursos, tanto financieros y materiales como humanos, ni tampoco sin una política de elaboración de materiales que sirvan de apoyo al quehacer pedagógico en los diferentes niveles, cursos y aulas. Tampoco parece serlo al margen de una política seria y congruente centrada en la profesión docente, su formación inicial y continuada, así como, tampoco, sin una referencia explícita al funcionamiento, gestión, desarrollo y procesos de trabajo que tienen lugar en los centros escolares en su conjunto. Y, por lo que hemos, incluso en este tipo de materias, no cualquier política es valiosa sólo por los nombres a que se acoja.

Por consiguiente, hablar de calidad educativa supone hablar de un conjunto de agentes, formas de organización, políticas y gestión de recursos, entre otros, que deben ir al unísono para poder lograr el objetivo requerido.

Existe en España, de manera continuada, una notable tendencia al cambio de las leyes educativas a la par que lo hace el gobierno del país. Aunque este tema será tratado con mayor profundidad en el siguiente apartado, es preciso mencionar aquí que lograr la calidad educativa no se reduce únicamente al replanteamiento constante de algunos aspectos superficiales en los planes y programas de estudio y que, precisamente, esta constante reorganización, llega a ser contraproducente para poder asentar las bases de la nueva estructura y analizar los cambios y mejoras producidas sobre la misma. En este sentido, parafraseando a Muñoz-Repiso y Murillo (2010), estamos dejando que sean los seguidores de diferentes ideas políticas los que se adueñen del concepto de calidad, siendo por ello necesario aunar, en dicho concepto, equidad y eficiencia, cohesión social

¹ Poder llegar a lo que ellos llaman *unidad de vida*, exige “dar sentido, unificar y armonizar las intervenciones de mejora de todos y cada uno de los educadores” (Pérez Juste, López, Peralta, & Municio, 2001, p. 29).

y libertad y que implique una escuela democrática y participativa por parte de toda la comunidad educativa, que busque al mismo tiempo la mejora. De esta forma también expone Toranzos,

es necesario procesar una profunda reestructura en los modelos de organización y conducción de los sistemas educativos. De no encararse adecuadamente este desafío, difícilmente pueden los sistemas de enseñanza salir de su situación de crisis de larga duración e ingresar en un proceso sostenido de mejoramiento de la calidad (1996, p. 66).

Por consiguiente, la organización y estructura de las políticas de calidad debe velar no únicamente por que la educación llegue a los alumnos, sino que debe ir más allá, y tener en cuenta si la educación que los educandos reciben es de calidad o no (Escudero, 1999).

En este sentido, más allá de lo que podemos llamar ‘gestión política o legislativa’, y teniendo en cuenta que debemos situar en el centro de la acción educativa al alumno, Seibold (2000) entiende que sería preciso atender a la ‘gestión educacional’ de manera constante. Para ello, como explica este autor, explicitar el proyecto educativo, las propuestas didácticas, las estructuras institucionales y los procesos de gestión, debe ser una tarea continua y en la que, en la medida de lo posible, intervenga toda la comunidad educativa, porque “vale más una acción continua que muchas esporádicas” (2000, p. 16).

Es pues, en la escuela, donde debe plantearse adecuadamente la dirección que se va a tomar para lograr el mejor desarrollo de los alumnos, los agentes que van a estar implicados en dicho proceso, los recursos de los que se dispone, etc. En otras palabras y, como explica Seibold,

gran parte de esos factores y mecanismos se juegan no en las grandes declaraciones sino, sobre todo, en la política de desarrollo que se llega a orquestar para facilitar o inhibir en actuaciones concretas y cotidianas aquellos principios y buenas declaraciones (2000, p. 24).

Con base en esto, es necesario plantear correctamente un programa de actuación que permita obrar de la mejor forma posible y, por lo tanto, se pueda hablar de ‘calidad educativa’. Teniendo un plan de actuación fijado, “además de servir de norte para orientar la dirección de las decisiones, la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos” (Aguerrondo, 1993, p. 4).

Así pues, el Proyecto Educativo del centro, conforma un gran soporte sobre el que estructurar y orientar las acciones que se van a llevar a cabo en el centro. En este sentido, se puede afirmar que los fines iniciales van a permitir que se propicien una serie de medios dirigidos a lograr los mismos y, por consiguiente, muy probablemente esta planificación detallada y rigurosa, sea sinónimo de calidad educativa. Como explica Pérez (2005), es el conjunto de los medios y de los fines lo que confirma esta calidad. No basta únicamente contar con los medios y recursos adecuados si el Proyecto Educativo no es el correcto y viceversa.

Es cierto que los fines confieren una importancia mayor que los medios: “los fines pertenecen al mundo de los valores y en cambio los medios o procesos deben basarse en el conocimiento adquirido por la investigación y la práctica” (Muñoz-Repiso & Murillo, 2010, p. 178). Por consiguiente, “una educación de calidad implicaría tener muy presente cuál es el fin de la educación; es decir, para qué se educa, para quién se educa y qué tipo de resultados se quieren lograr” (Ramos, 2008, p. 3). Aunque, por otro lado, también es cierto que “nadie garantiza que unos buenos fines den lugar automáticamente al logro satisfactorio de los mismos. No es suficiente tener una disposición positiva hacia la tarea. No basta la buena voluntad” (Santos Guerra, 2000, p. 61).

Se entiende pues, que los medios deben ponerse al servicio de los fines planteados, de tal manera que con ellos se logre la meta inicial. Los medios por sí solos no son adecuados o inadecuados, sino que dependen del fin con el que sean empleados. Así lo explican Pérez Juste, Peralta y Municio, al afirmar que

la naturaleza de la educación hace de la entidad de las metas que se persiguen un componente nuclear, esencial, de la calidad. La calidad de la educación reside, antes que en cualquier otro aspecto – medios, recursos, procesos o resultados – en la entidad misma de las metas que se persiguen. Esto sí, una vez que tales metas sean de calidad, es preciso contar con un conjunto adecuado y armónico de todos esos elementos si se desea alcanzar la eficacia en el logro de tales metas cualitativamente de calidad. En definitiva, estamos optando por lo que hemos denominado *enfoque integral* de la educación (2001, p. 24).

Durante estas líneas y, principalmente en esta última reflexión acerca de la necesidad de establecer unos adecuados medios y fines, hemos podido llegar a la conclusión de que la calidad educativa no es algo estático o fijo, sino que conlleva un

aprendizaje, un cambio continuo hacia la mejora. En otras palabras, calidad implica aprendizaje y mejora constante. Ya la variabilidad misma del concepto de calidad nos aventuraba esta idea. Así lo argumenta Casanova (2012) al indicar que dicho concepto en esencia es dinámico y que por tanto, estará actualizado en el momento en que se innove en educación, teniendo en cuenta los cambios sociales y los nuevos conocimientos a los que se llegue, de cualquier índole, por lo que se hace necesaria la influencia y formación de los docentes, los cuales son una parte muy relevante del sistema.

También hacen alusión a este hecho Muñoz-Repiso y Murillo, quienes sostienen que “la búsqueda de la calidad en la educación ha de ser como la búsqueda del saber: una tarea inacabada e inacabable” (2010, p. 184). La calidad educativa no se logra y se mantiene para siempre, conlleva actualización y aprendizaje. Cuando obtenemos el éxito, debemos mirar también cómo podemos lograr lo que viene después y cómo podemos aprovechar lo que ya tenemos para seguir avanzando. Y es que es importante tener en cuenta que “una alta calidad hoy puede ser una calidad deficiente mañana” (Casanova, 2012, p. 8).

La responsabilidad de este aprendizaje no es únicamente del alumno, sino que debe serlo de las familias, las Administraciones, los centros educativos e incluso la sociedad. Se debe asumir pues el principio de esfuerzo y aplicarse a todos los miembros de la comunidad (MEC, 2004, p. 21). De esta situación nacen también las llamadas Comunidades de Aprendizaje en los centros educativos, destinadas a la mejora de la práctica educativa y el aprendizaje de calidad (Bolívar, 2013, p. 74).

Vemos que hablar de calidad de la educación no es un debate superficial, concreto y fácil de resumir, “es un fenómeno complejo y multideterminado, por lo que cualquier esfuerzo que afecte una de sus causas será necesariamente parcial” (Schmelkes, 2000, p. 134). Yanes (2015) lo explica como una relación entre calidad y complejidad, que se conforma sobre una serie de conexiones en diferentes áreas (p. 162). Pero a su vez, y esencialmente, entiende esta unión como “la posibilidad de desarrollar competencias en los alumnos para que estos puedan solucionar en el aula, en una alianza estratégica y ética entre tutores y aprendices, los diversos problemas que nos plantea el desarrollo de la humanidad” (p. 163).

Esta última idea nos sirve, pues, de base para entender la calidad educativa como un elemento esencial de cara a lograr el adecuado desarrollo de nuestros alumnos,

tomándolos como protagonistas a lo largo del proceso educativo. En torno a esta premisa se deben estructurar y planificar las diferentes estrategias de acción, así como los diversos recursos (organizativos, materiales y humanos) necesarios para alcanzarlo exitosamente, tanto por parte de la comunidad educativa como por parte del gobierno y administraciones correspondientes. Comprender que la educación es un derecho de todos es argumento suficiente para justificar que esta se debe ofrecer en máximas de calidad.

Veremos a continuación cuáles han sido las declaraciones e informes más relevantes que se han pronunciado acerca de la calidad en la educación, así como las leyes educativas en España que hablan de la misma.

1.2. De un marco global a un marco local en la calidad educativa

La educación de calidad es una premisa indispensable que debe de garantizarse a través de acuerdos y bases políticas que conformen los pilares básicos a la hora de tomar decisiones y llevar a cabo actuaciones concretas.

Son numerosos las declaraciones, conferencias y los informes que nos hablan de la necesidad de contar con una educación de calidad dirigida a toda la población, sin que exista discriminación alguna.

En el año 1973, el informe *Aprender a Ser*, elaborado por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, explicaba que debían crearse sistemas en los que fuera posible el aprendizaje científico y moderno, teniendo en cuenta los contextos socioculturales de todos los estudiantes (Faure et al. 1973).

Años más tarde, en 1990, tiene lugar en Jomtien (Tailandia) la *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. Esta fue un paso fundamental que abrió el diálogo internacional acerca de lo que significa la educación para el desarrollo humano. Entre sus aspectos más destacables, se pueden citar la llamada de proporcionar educación primaria universal y combatir el analfabetismo, además de esforzarse en encontrar aquellos recursos que permitan llevar a cabo esta realidad. Por otro lado, se reconocen las debilidades educativas y la prioridad de mejorar esta situación, incidiendo en el desarrollo de su adecuación y calidad (UNESCO, 1990, p.3).

Esta declaración, junto con el *Marco de Acción de Dakar* (Senegal) en el año 2000, fijan los Objetivos del Milenio. Estos consisten en realizar la mejora educativa en las áreas más desfavorecidas, principalmente, pero también en el mundo en general. Por ello, es necesario llevar a cabo acciones que impidan el abandono escolar y que esta educación recibida sea sinónimo de calidad (Santos Rego, 2009, p.150).

En 1996, Jaques Delors presenta un informe a la UNESCO, a través de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, denominado *La educación encierra un tesoro*. En él explica que la educación se basa en cuatro pilares relacionados con el aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El primero de ellos, aprender a conocer, lo relaciona con el conocimiento de una cultura general y de materias específicas (Delors, 1997, p. 34). Además, puede entenderse como medio y finalidad de la vida humana, en cuanto a que implica la comprensión del mundo para desarrollarse como persona, o como fin en sí misma (Delors, 2013, p. 104). El segundo, aprender a hacer, conlleva la adquisición de competencias que posibiliten a la persona a saber desenvolverse en distintas situaciones, como fruto, a su vez, de la experiencia en diferentes contextos (Delors, 1997, p. 34). Aprender a conocer y aprender a hacer están estrechamente relacionados, aunque este segundo guarda mayor conexión con el área profesional (Delors, 2013, p. 105). En cuanto al tercero, aprender a vivir juntos, implica la comprensión de los demás, la realización de proyectos comunes y la resolución de conflictos (Delors, 1997, p. 34). Por último, aprender a ser, explica que "la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad" (Delors, 2013, p. 109).

En definitiva, se puede observar, como indican los siguientes autores, que Delors, mediante este informe,

insistía en la importancia de dotar a la educación de una visión integral y global, en la que el aprendizaje se construye como un basamento principal de su calidad, al menos con cuatro pilares fundamentales que deben trasladarse a las políticas, la legislación, la distribución de los recursos y la medición de resultados (Santos Rego, 2009, p. 150)

Por consiguiente, la calidad educativa, como concepto global, resulta de la unión y obtención de varias áreas. De esta manera, las expectativas de calidad de la escuela deben ser más amplias, aunque la realidad de las evaluaciones esté más limitada. No obstante, los resultados objetivos que estas producen pueden ser útiles a la

hora de elaborar políticas de calidad (Seibold, 2000). En otras palabras, aunque los sistemas educativos propicien un valor mayor a los conocimientos, es esencial entender la educación como un todo, por lo que es fundamental que las reformas educativas acojan esta idea a la hora de definir políticas y construir programas (Delors, 1997, p. 34).

La Conferencia Internacional de Educación (UNESCO), en el año 2004, tuvo por título: *Una Educación de Calidad para Todos los Jóvenes: Desafíos, Tendencias y Prioridades*. En ella, manifiesta en uno de sus apartados (*La preocupación con la calidad*) los elementos que configuran y hacen crecer la calidad en el plano educativo. Entre ellos menciona el mismo acceso a la enseñanza en la consecución de la igualdad de género, la promoción de la cohesión social y eliminación de la exclusión, la construcción de competencias para la vida y, finalmente, el papel de los docentes (UNESCO, 2004, p. 16-18).

Esta es pues la situación en un marco más general. Se puede afirmar, tras haber analizado de qué hablan las distintas declaraciones e informes mundiales, que la calidad es una premisa indiscutible que se debe lograr cuando se habla de educación.

En España, el marco legislativo educativo es bastante variable. En otras palabras, “la impresión que surge de inmediato es la de una abrumadora floración de reformas educativas” (De Puelles, 2008, p. 7). Han sido muchas las leyes educativas que han ido asentando las bases de la calidad. Es importante en este punto, tener en cuenta lo que, en su libro titulado *Una educación de calidad para todos y entre todos*, dice el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

la mejora de la calidad ha sido uno de los objetivos fundamentales de las leyes educativas de las dos últimas décadas. Desde finales de los años ochenta se ha manifestado una preocupación creciente por la calidad de la educación, tanto en los países más desarrollados como entre aquellos que aspiran a serlo. Las declaraciones de los Ministros de Educación, efectuadas en el contexto de diversas reuniones internacionales organizadas por la OCDE, la UNESCO o la Unión Europea, han insistido reiteradamente en este asunto. España no podía quedar al margen de esta preocupación tan ampliamente extendida, como se aprecia en la inclusión de diversas medidas orientadas a la mejora de la calidad en las leyes educativas promulgadas desde 1990 (MEC, 2004, p. 15).

Es a partir de los años 90, cuando el objetivo de lograr la calidad en educación se hace más visible y se convierte en fin principal de la reforma política. A su vez, como expone Tiana, “a lo largo de este tiempo se han producido, además, la democratización y la universalización efectiva de la educación” (2014, p. 20).

Nuestro análisis va a recoger aspectos que mencionan las diferentes leyes educativas españolas desde la llegada en 1985 de la LODE hasta el momento actual en el que la LOMCE, tomando en gran consideración la LOE, guía la práctica educativa.

La LODE² pretendía “optimizar el rendimiento educativo del gasto y velar por la transparencia de la Administración y calidad de la educación, lo que se asegura a través de la participación” (Preámbulo, párrafo 17). Esta ley tenía como premisa de calidad la participación, por lo que entre sus diferentes acciones introdujo los consejos escolares en los centros, de la misma manera que dotó a las familias de una mayor colaboración y toma de decisiones, de tal manera que “los propios padres podrían transmitir tanto sus dudas como sus consejos y aportaciones directamente en consejo escolar” (Rodríguez, 2016, p. 4). A través de esta ordenanza, se establecieron y concretaron las competencias educativas del Estado y de las Autonomías, dando lugar a la estabilidad del sistema de enseñanza (Tiana, 2014). En este sentido, las comunidades autónomas fueron cada vez más responsables e independientes en cuanto a la gestión de sus centros y construcción de ciertos aspectos curriculares. Incluso la LODE incluye en su patrón de calidad la formación permanente de los docentes (Rodríguez, 2016). En definitiva, “proyectó que el sistema educativo español tenía la necesidad de modernizarse alejando las medidas que hasta el momento estaban presentes en la educación, y también racionalizarse con el fin de ser mejorada” (Illescas, 2013, p. 11).

Cinco años más tarde se promulgó la LOGSE³. Esta ley cita en su preámbulo que

asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación (Preámbulo, párrafo 41).

² Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

³ Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Uno de los grandes cambios que integra esta ley, es el hecho de ampliar la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años, de tal manera que existe un equilibrio con respecto a las exigencias que, en ese momento, demanda la sociedad. Asimismo se tiene en cuenta la unión entre calidad y equidad social (De Puellas, 2008). Es por esto que cobra especial importancia la evaluación del sistema y se crea una institución específica para regularla, como es el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (Art. 62. 3).

Cuando habla de ‘protagonistas comprometidos’, nombra especialmente la figura del docente. Concretamente, es el título IV el que, en relación a diversos factores que propician la calidad educativa, menciona la cualificación, formación y adecuada programación docente, entre otros (MEC, 2004, p. 15).

Sin embargo, manifiesta también una serie de carencias o áreas de mejora que los compensa con la posterior LOPEG⁴. De esta manera, esta nueva ley de 1995, aunque sigue los principios y fines de la LOGSE,

da nuevo impulso a la participación y autonomía de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida de los centros docentes y completa un marco legal capaz de estimular de modo fructífero el conjunto de factores que propician y desarrollan la calidad de la enseñanza y su mejora (Preámbulo, párrafo 30).

Concretamente, establece cuatro puntos de cara a mejorar la calidad del sistema educativo, como son el desarrollo profesional docente, la función de la inspección, los proyectos educativos y la evaluación de necesidades. Además tuvo en cuenta la importancia de la autonomía de los centros de tal manera que el currículo se pueda adecuar a las características de los alumnos, la participación de toda la comunidad educativa y local y, a su vez, la necesidad de que el contexto propiciase ese desarrollo profesional docente así como la socialización de los diferentes agentes (MEC, 2004, p. 16).

Así pues, la LOGSE, de forma generalizada, supuso un gran impulso y cambio educativo, puesto que el modelo escolar actual sigue siendo el propuesto por esta ley, aunque con ciertas modificaciones.

⁴ Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.

En el año 2002, se aprobó una nueva ley que, a nivel de calidad, es la primera que incluye este término en el nombre de la propia reforma. Con la LOCE⁵ o Ley Orgánica de Calidad de la Educación, se habló por primera vez de forma más explícita de calidad y equidad.

De esta manera, su preámbulo inicial menciona:

el logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente Ley, es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea. Y además, constituye, en el momento presente, un instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social (Preámbulo, párrafo 5).

Además, lo más llamativo de esta ley es que está estructurada alrededor de lo que ella denomina ‘los 5 ejes fundamentales’. Estos pilares son: la cultura del esfuerzo, la orientación hacia los resultados, un sistema de oportunidades de calidad para todos, el profesorado y la autonomía de los centros educativos. El primero de ellos hace referencia al esfuerzo y exigencia personal como premisas básicas para conseguir mejorar la calidad educativa. El segundo, alude principalmente a la evaluación como herramienta de detección de fortalezas y debilidades, así como el punto de partida para crear políticas educativas consistentes y coherentes. El tercer eje se basa en la mejora del sistema desde los primeros cursos de Educación Infantil, hasta la secundaria postobligatoria. Como cuarto eje menciona la importancia del profesorado y su relación con el alumno, otorgando valor a la detección y retención de los mejores profesionales. Por último, el quinto pilar se relaciona con la autonomía de los centros y, por consiguiente, con la responsabilidad en el buen rendimiento de los estudiantes (Bajo, 2004, p. 744-761).

Finalmente la LOCE no se llevó a cabo en el país, pero sí que constituyó una reforma importante por los elementos que integró. En definitiva, con estos cinco ejes pretendía lograr esencialmente la reducción del fracaso escolar, mediante la evaluación del nivel de los estudiantes (Rodríguez, 2016). Por consiguiente, la mayor carga recae sobre los contenidos curriculares y la necesidad de incorporar ciertos valores, como el esfuerzo, de manera generalizada (Illescas, 2013).

⁵ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Años más tarde, en el 2006, se aprobó una nueva ley que será clave hasta nuestros días. Esta ley es la LOE⁶. También se rige por unas bases fundamentales y, en este sentido, en la parte inicial explica:

tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo [...]. El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido [...]. El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años (Preámbulo, párrafos 16-21).

Por su parte, Tiana (2014) expone que la LOE dio un fuerte impulso a la equidad y que entre sus numerosas aportaciones se pueden mencionar el principio de atención a la diversidad, la puesta en marcha de programas de apoyo, la diversificación curricular, la cualificación profesional inicial, la atención más especializada a las personas inmigrantes, así como las evaluaciones diagnósticas. En palabras de Illescas (2013), esta ley atiende especialmente a la autonomía pedagógica y de gestión de los centros ante la toma de decisiones, además de la adquisición, por parte de los estudiantes, de conocimientos competitivos y dinámicos.

Tras este recorrido legislativo, llegamos finalmente a la LOMCE⁷, ley vigente actualmente. Sin embargo, realmente la ley que continúa en vigor es la LOE, siendo la LOMCE un “añadido” o “modificación” de ciertos artículos de la anterior. No obstante, es conveniente tratar esta última ley pues, al igual que la LOE, en su título contempla el término calidad. Se trata, por tanto, de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa.

Como explica en el preámbulo,

Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales [...], mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad

⁶ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁷ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias (Preámbulo, apartado VI).

Como explica Illescas (2013), dos de los factores más destacables de esta presente ley son, por un lado el desarrollo de competencias de carácter transversal, desde los primeros cursos hasta los últimos, que favorezcan el empleo futuro. Por otro lado y también centrado en el aspecto laboral, se inculca a los alumnos la capacidad de espíritu emprendedor e iniciativa.

La calidad educativa en la legislación española. De la LODE a la LOMCE	
LODE (1985)	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor participación y toma de decisiones de las familias. - Mayor responsabilidad e independencia en la gestión de centros a nivel autonómico. - Formación permanente de los docentes.
LOGSE (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso de los protagonistas directos de la educación, especialmente de la figura docente. - Unión entre calidad y equidad social. - Cualificación, formación y adecuada programación docente.
LOPEG (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Cuatro puntos de mejora de la calidad educativa: desarrollo profesional docente, inspección educativa, proyectos educativos y evaluación de necesidades. - Currículo adaptado a las características de los alumnos. - Contexto que propicie el desarrollo profesional docente y la socialización de los diferentes agentes.
LOCE (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Cinco ejes fundamentales: cultura de esfuerzo, orientación hacia resultados, sistema de oportunidades de calidad para todos, el profesorado y autonomía de los centros.
LOE (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Tres principios fundamentales: educación de calidad a todos los ciudadanos, colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa y compromiso con los objetivos de la Unión Europea. - Cualificación profesional inicial.
LOMCE (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción de la tasa de abandono, mejora resultados educativos y de la empleabilidad. - Aumento de la autonomía de los centros. - Desarrollo de competencias transversales. - Capacidad de espíritu emprendedor e iniciativa.

Tabla 1. Cuadro resumen de premisas de calidad en la legislación educativa española
(Elaboración propia)

Ahora bien, tras el análisis realizado de las diferentes leyes educativas, desde la década de los 80 hasta la actualidad o, desde la LODE hasta la LOMCE, se pueden extraer las siguientes conclusiones con respecto a la calidad y que tomaremos de base como referencia para el desarrollo de los próximos capítulos. Especialmente se va a tener en cuenta el trato que se le otorga al docente como sinónimo de calidad.

Si bien es cierto que, aunque no de una forma tan explícita, desde la LODE ya se viene hablando de calidad educativa, no es hasta la LOCE cuando se menciona la importancia de la figura docente en el desarrollo de este factor. De esta forma dicha ley lo incluye como uno de los cinco ejes que determinan la calidad de la educación.

Por otro lado, en las primeras reformas se habla de calidad principalmente como elemento basado en evaluaciones y rendimiento. En este sentido, la LOGSE llegó a crear un instituto de evaluación específico. A su vez, esta ley profundiza en la necesidad de contar con buenos profesionales en el sistema educativo y, dentro de estos se nombra al profesor.

A partir de la LOGSE se siguen varias leyes pero en ellas no se emprenden grandes reformas, es decir, la estructura del sistema educativo sigue siendo la de la LOGSE, aunque con cambios.

A modo de cierre se puede mencionar que, la calidad educativa, más allá de explicitarse en el proyecto educativo de los centros, de forma más concreta, merece un trato especial en el desarrollo legislativo. Es por esto que debe tenerse en cuenta como objetivo prioritario que engloba elementos y agentes y a partir del cual se ejecutan las distintas acciones en el sistema educativo.

1.3. Factores y agentes determinantes de la calidad educativa

Si ya es complejo de por sí conceptualizar el término de calidad educativa, lo mismo ocurre con enumerar los factores que incurren en que esta se garantice. Son muchos los elementos y agentes que participan, en mayor o menor medida, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los necesarios a la hora de establecer un soporte sólido que estructure el sistema educativo.

En este sentido, dichos factores no se ordenan de forma aleatoria sino que, todos ellos en su conjunto, configuran una estructura lógica y ordenada, de tal forma que cada

uno de ellos tiene su propia función y causa unos efectos, positivos o negativos (Yao, 2016). Por tanto, se puede afirmar que los factores en sí no influyen favoreciendo o perjudicando la calidad de la educación sino que, su resultado será uno u otro en función de cómo haya sido la gestión de los mismos. Para ello, se deberán establecer previamente unos objetivos que marquen el camino de las actuaciones y las modificaciones o ajustes en dichos factores.

Se vislumbra pues que, lograr la calidad educativa no es algo sencillo, sino que constituye un engranaje correctamente organizado y que engloba

la interrelación de la gestión educativa con la calidad de los procesos de enseñanza, la conexión con las teorías pedagógicas y del desarrollo humano, la vinculación en el marco de la relación académica con una comunidad en aras de transformar la sociedad y la consecución de recursos tecnológicos y financieros que mejoren cada uno de los procesos (García, Juárez, & Salgado, 2018, p. 214).

Por consiguiente, son diversos los agentes que presentan grandes responsabilidades a lo largo de todo el proceso, tanto en la escuela como en la administración, pues son ellos los responsables y de que se hable de una educación de calidad.

Si prestamos atención a los elementos y agentes implicados en la educación, será más sencillo determinar medidas concretas en cada uno de ellos que ayuden a favorecer la calidad educativa. En palabras de García, Juárez y Salgado,

conjuntar calidad educativa y procesos de gestión, que tributen al mejoramiento del ser humano y de la sociedad, requiere atar fuertemente los pilares de la educación a la vida de los administradores, docentes, padres de familia y los respectivos estudiantes (2018, p. 215)

Vamos a diferenciar entre dos tipos de factores principales en la calidad educativa: los internos y externos a las escuelas. Se toma pues como centro de referencia el entorno escolar, considerándose el punto nuclear de la calidad educativa, pues es el lugar por excelencia en el que participan los destinatarios últimos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, volviendo a la clasificación de factores que favorecen la calidad, es preciso mencionar que los factores internos son aquellos en los que sus responsables desarrollan su labor directamente en la escuela. Podemos diferenciar a

grandes rasgos entre directivos, equipo docente, padres y alumnos. Por otro lado, los factores externos también incurren en la calidad educativa pero sus responsables son externos al centro como los profesionales de Administración y del Ministerio de Educación del Gobierno (Avedaño, Paz, & Parada-Trujillo, 2016).

A su vez, dentro de los factores internos y, siguiendo la clasificación de Yao (2016), podemos encontrar los factores reales (docentes y alumnos), factores básicos (calidades de los docentes y los alumnos), los factores fluidos (currículo y metodología) y los factores sólidos (recursos e instalaciones). En cuanto a los externos, se pueden mencionar principalmente la escuela, la familia y la sociedad.

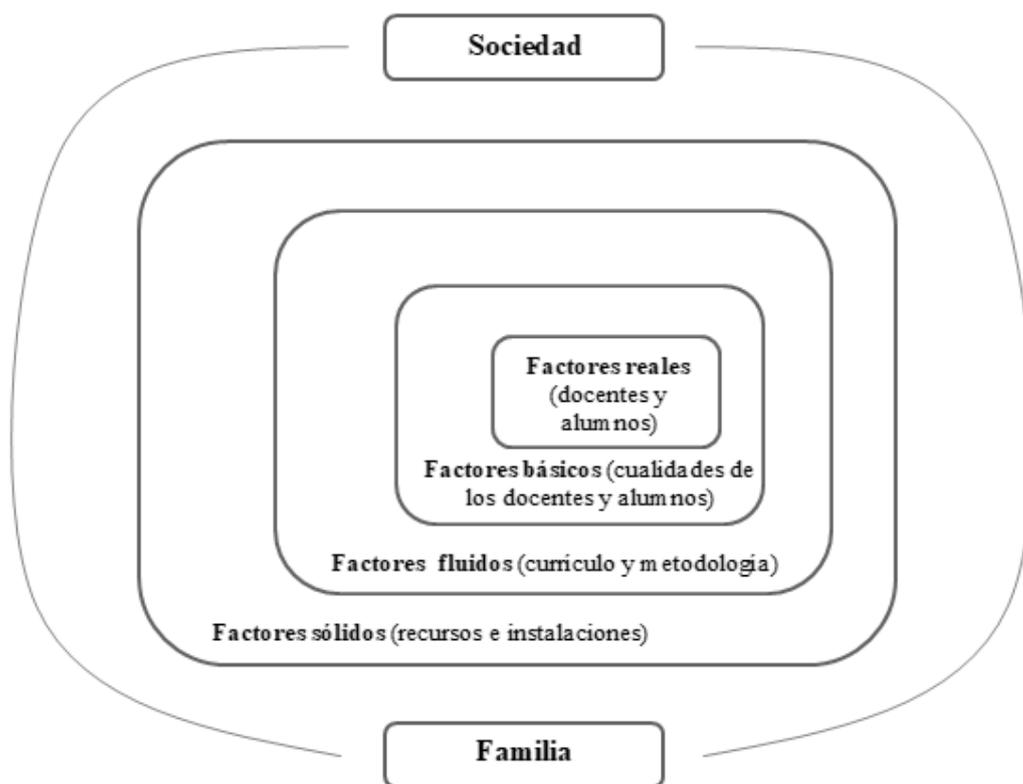


Gráfico 1. Organización de los factores
Inspirado en Yao (2016, p. 221)

El esquema que este autor desarrolla, nos servirá de base para analizar cómo repercute cada uno de los factores a la calidad educativa. Se comenzará por los factores internos, concretamente por la figura del docente y la del alumno, como puntos clave

que inciden de la forma más directa en el proceso y se acabará mencionando los factores externos, como elementos que rodean el proceso y son necesarios para que el trabajo de la escuela se haga efectivo.

El equipo docente

El profesor constituye una de las principales piezas del engranaje de calidad educativa. Al hablar del docente podemos referirnos a varias características o cualidades importantes que este debe poseer. En primer lugar, la formación del mismo. En este sentido, la calidad docente no puede darse sin eficacia y eficiencia, por lo que son los profesores los profesionales que deben garantizar una enseñanza óptima con el fin de lograr una sociedad plural (Pérez y Ruiz, 1996, p. 71). Sin embargo, como explica Mora, su influencia

no sólo se refiere a su formación disciplinaria, conceptual, pedagógica y didáctica, sino que también tiene que ver mucho con sus representaciones sociales específicas. A ello se suma el aspecto ético de los docentes, el cual repercute directamente en la motivación y formación inmediata de los estudiantes (2014, p. 20).

La fortaleza ética y profesional constituye un factor delimitado en la clasificación de Braslavsky (2006). La autora explica esta cualidad docente como el éxito en la enseñanza a pesar de encontrar posibles condiciones adversas, ya que tienen desarrollada una moral guiada por la paz y la justicia, además de saber desplegar recursos que fomentan los buenos resultados de los alumnos [...]. Son modelos de vida que saben conectar con los sentimientos de sus alumnos.

Por su parte, Wenglinsky (2002) nombra otras variables como las prácticas de enseñanza del profesor, el desarrollo profesional entendido como manejo de la materia y adaptación a las diferencias individuales de los alumnos, así como el número de alumnos, la educación inicial y su experiencia.

A su vez, es necesario considerar la investigación educativa del profesor como una tarea indispensable que dé respuesta a las dificultades y situaciones diarias de los centros, propiciando la calidad educativa del mismo (Pérez y Ruiz, 1996, p.10).

El alumnado

Los alumnos, junto con el profesor, son también una pieza clave para lograr la calidad educativa. Principalmente asociamos la calidad del alumno a su aprendizaje y rendimiento. Como explica Mora, “sobre los estudiantes recae todo el peso, por lo menos en la tradición de la medición de la calidad de la educación, de las consecuencias de todo el proceso educativo” (2014, p. 21). También erróneamente consideramos que debemos dirigir el proceso educativo únicamente hacia el alumno, puesto que solo ellos se benefician de la educación (Mora, 2014).

Pero es necesario tener en cuenta que los estudiantes son diversos y no todos ellos tendrán unas cualidades concretas que les haga vivir las mismas experiencias de éxito o fracaso.

A la hora de adaptar la enseñanza a los alumnos, es importante conocer su nivel de interés hacia el proceso educativo, así como los elementos que ponen en valor. En un estudio de investigación en el que se valoraba la opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación, se llegó a la conclusión de que de forma general el estudiante se muestra satisfecho con el funcionamiento y organización del centro durante los primeros años, yendo después en detrimento (Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006).

En definitiva, la interacción profesor-alumno va de la mano como factor que contribuye a la calidad educativa, pues ambas figuras participan del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que, la mejora de la calidad educativa no solo implica la mejora del alumno, sino la de la enseñanza, la cual debe adecuarse a las características del discente. En este sentido, son los docentes, quienes deberían aprender a identificar las diferentes cualidades, que puede entenderse como un conjunto de inteligencia, personalidad, motivación, estilos y estrategias de aprendizaje de los alumnos, luego diseñar diversas estrategias de enseñanza y guiarles para que tengan el máximo rendimiento y desarrollo (Yao, 2016, p. 222).

El currículo

El currículo establecido en la educación de un país debe apostar por la calidad de la educación. Esto implica que recoja todo aquello considerado como imprescindible para fomentar la educación integral de la población, favoreciendo aprendizajes, competencias, el entendimiento y la comunicación o la autonomía y toma de decisiones,

entre otros. En definitiva, que resulte decisivo para conformar un perfil de “especialista en ser persona (como demanda la vida) y de especialista en ser profesional (como demanda la sociedad)” (Casanova, 2012, p. 11).

El currículo define la pertinencia de la educación a través de tres elementos básicos: estructurales, disciplinares y cotidianos (Braslavsky, 2006). Se puede concebir el currículo como un contrato, pues, como señala Peñaloza, se puede entender la relación entre currículo y calidad de la educación como “un compromiso ético con la sociedad, partiendo de un compromiso inicial, que es con la formación misma” (Peñaloza, 2008, p. 188).

En la escuela, esta relación se concreta en el Proyecto Curricular de Centro, el cual se basa en la particularidad de cada contexto sociocultural y se fundamenta en acciones reales y coherentes dirigidas por las normas, actitudes y valores del centro (Pérez y Ruiz, 1996, p. 25).

La metodología

La metodología tal vez sea uno de los elementos más decisivos que permite adecuar la enseñanza y acercar el aprendizaje a cada alumno en función de sus características propias (Casanova, 2012).

A esta afirmación, Salcedo (2018) añade que la metodología se elegirá también en torno a unos objetivos previamente establecidos. En este sentido, será la metodología la que ayude a establecer actividades diversas que permita el logro de estos fines. En palabras de Casanova, “no solo existe una ruta para llegar a la finalidad propuesta, y es el maestro el que debe descubrir cuál es la más adecuada para cada persona (o personita) que está educando” (2012, p. 15).

Sin embargo Braslavsky (2006, p. 96) habla del factor de “pluralidad y calidad de las didácticas”. Con él también alude a la idea de aceptar que diversos caminos pueden llevar a lograr aprendizaje. A través de este pensamiento se afirma la variedad del alumnado, profesorado y contextos. A su vez explica que la educación será de mayor calidad si hay una estrecha relación entre el creador de la didáctica y la persona que la pone en marcha.

En definitiva, el currículo y la metodología son parte importante de la calidad educativa, pero, como señala Yao (2016), no por sí mismos, sino que también depende de la predisposición y actitud de los agentes implicados, es decir, de los docentes y los alumnos.

Los recursos y las instalaciones

En palabras de Yao (2016, p. 223) nos referiremos principalmente “a las instalaciones (hardware) de enseñanza, que ofrecen una base material para la realización de enseñanza-aprendizaje”. Debe haber “ciertos mínimos materiales por debajo de los cuáles es muy difícil construir calidad educativa para todos” (Braslavsky, 2006, p. 97).

Aunque parezca algo secundario, los recursos e instalaciones juegan un papel muy importante y son un soporte esencial para garantizar la eficacia educativa. Como explica Mora (2014)., la disponibilidad de los mismos, así como su correcto uso, no solo dentro de los centros educativos sino también fuera de estos, influye de forma positiva o negativa.

No obstante, al igual que ocurría al hablar de la metodología, los recursos de por sí no tienen gran valor educativo si no son empleados de forma apropiada, cuidando el fin con el que están hechos y relacionándolos con los objetivos previstos. En palabras de Braslavsky (2006),

la riqueza en los materiales no es una garantía en el proceso de producción de calidad educativa. La calidad de esos materiales y las características de su uso a través de la dinamización por parte del docente profesional y éticamente comprometido son tanto o más importante que su existencia (p. 95).

Lo mismo ocurre con las instalaciones del centro en el que se realiza la actividad educativa, puesto que “la misma instalación no ejerce ninguna eficiencia, su influencia está pendiente de otros factores núcleos” (Yao, 2016, p. 223).

La familia

La familia constituye otro factor fundamental. Mora (2014), entiende que, a pesar de la evolución histórica que ha sufrido la familia en los últimos años, hay investigaciones que sustentan que el núcleo familiar sigue teniendo un papel importante

en el desempeño y rendimiento de los alumnos. Los autores Brunner y Elaqua (2003), lo entienden como “efecto familia” y explican que está relacionado con el “mundo de vida” en que el niño forma parte, se desenvuelve y se desarrolla. Además afirma que, no es tan decisivo el nivel económico de los padres como la organización, el afecto, el lenguaje, las actitudes o la motivación que se desarrolle en la familia.

Hay un objetivo de aprendizaje en cuanto a este colectivo y es precisamente el de concienciar de la influencia de la familia en el desarrollo educativo. Es por esto que la coordinación entre la familia y la escuela es vital para subsanar las posibles carencias, con el fin de dirigirnos hacia la calidad educativa (Pérez y Ruiz, 1996).

La sociedad

Por último, podemos hablar de la sociedad, como elemento influyente en la calidad de la educación. En este apartado entran en juego una serie de variables que la configuran en un contexto determinado.

Brunner y Elacqua (2003), hablan del “efecto comunidad”, donde tienen en cuenta la participación de la misma en el rendimiento escolar, tomando en consideración el vecindario o las actividades comunitarias. El Kadmiri (2017), menciona tres aspectos relevantes recogidos dentro del factor sociedad, como son los elementos socioeconómicos, los territoriales y los idiomáticos y políticos. En esta misma línea, Braslavsky (2006), cita la importancia de los “incentivos socioeconómicos y culturales”.

Mora (2014), considera al Estado como agente educador, pues es quien debe establecer un compromiso sincero y responsable hacia la educación del país y, por consiguiente, proporcionar los recursos necesarios para que esta se desarrolle de forma satisfactoria, así como supervisar que efectivamente, las acciones propuestas contribuyen a la calidad de la misma.

Otros autores mencionan también el factor escuela, aunque en este caso consideramos irrelevante citarlo, pues esta viene conformada por los diferentes factores ya mencionados como son los docentes, los alumnos, el currículo, la metodología, los recursos y las instalaciones. Hablar del factor escuela conllevaría incurrir en una repetición. El factor escuela por sí solo no aporta gran relevancia en la calidad educativa, sino que depende de los agentes que participan en la misma. De esta manera,

“la efectividad de la escuela aparece determinada, principalmente, por la efectividad del profesor en la sala de clases” (Brunner & Elacqua, 2003, p. 6). A esta forma de entender el factor escuela se suma Mora (2014), quien entiende que dentro de este espacio, influyen las personas que se encuentran dentro del mismo y, en relación a esto, explica la relevancia del clima escolar tanto social como comunicativo en el buen funcionamiento del centro.

Una vez analizados estos factores, es preciso indicar que todos ellos no actúan de forma independiente, sino que confluyen entre sí y se afectan entre ellos, pues forman parte de una misma red de engranajes.

Los primeros, o también llamados factores internos (docente, alumno, currículo, metodología y los recursos e instalaciones), influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, deben poseer mayor variabilidad y dinamismo que los factores externos (escuela, familia y sociedad).

Además, por lo explicado en cada uno de ellos, parece que de forma transversal el maestro ejerce un papel fundamental como agente de cambio, agente facilitador y nexo entre los alumnos y los elementos necesarios para conseguir lograr el aprendizaje de los mismos. Es así como podemos afirmar que el docente es agente clave en la calidad educativa.

Más allá de los factores que influyen en el nivel de calidad educativa de un mismo territorio, podemos analizar cuáles son los indicadores que se establecen como elementos de medición de la calidad educativa de nuestro país y nos aportan información relevante sobre la misma, como punto de partida sobre el que realizar cambios y mejoras.

Resulta complejo trabajar con un constructo o concepto general, como es el de la calidad educativa, así como con los factores que contribuyen a la misma, los cuales tampoco concretan específicamente el constructo general. Es por esto, por lo que es necesario desglosarlo en indicadores que permitan su medición y evidencien su logro.

Concretamente, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) presenta de forma anual un informe que recoge una serie de indicadores de los 35 Estados que la conforman. Esta publicación se denomina *Education as a Glance. OCDE indicators*, la cual “analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en

la economía” (MEC, 2017, p. 5). Sobre esta publicación España elabora un informe denominado *Panorama de la Educación 2017: Indicadores de la OCDE. Informe español*, donde se comparan los datos españoles de estos indicadores y se comparan con los resultados de los Estados Miembros.

En dicho informe se tienen en cuenta tres indicadores que engloban otros elementos dentro de los mismos: *la expansión de la educación y los resultados educativos; educación, mercado laboral y financiación educativa; y el entorno de los centros educativos y el aprendizaje*.

Por su parte, Estado cada año, establece el *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación* (SEIE). Este procedimiento

contribuye al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación. El objetivo del Sistema es proporcionar información relevante sobre el sistema educativo a las administraciones educativas, a los órganos de participación institucional, a los agentes implicados en el proceso educativo (familias, alumnado, profesorado y otros profesionales y entidades), así como a los ciudadanos en general, tratando de evaluar el grado de eficacia y de eficiencia de dicho sistema y de orientar la toma de decisiones (Gobierno de España, 2018, p. 7).

Si nos ceñimos a la última edición (2018), se pueden extraer diversos indicadores que han sido elegidos para constatar la calidad educativa del país. De forma general, el informe recoge la evaluación efectuada sobre *la escolarización y el entorno educativo, la financiación otorgada a la educación, así como los resultados académicos*. En total, dentro de estos apartados generales, se recogen 19 subindicadores.

En la Comunidad Foral de Navarra, se establece el *Sistema de indicadores de la educación de Navarra*. En él se establece una diferenciación en cuanto a *indicadores de contexto, indicadores de recursos, indicadores de escolarización e indicadores de resultados*. Los de contexto hacen referencia al “contexto económico y social en el que se encuentra inmerso el sistema educativo”. Los de recursos explican “las diferencias estructurales y de recursos invertidos en la educación y los resultados obtenidos”. Los de escolarización, “describen el porcentaje y las características de la población escolarizada en los diferentes niveles educativos” y, los últimos, “tienen por objeto medir los resultados del sistema” (Gobierno de Navarra, 2010, p. 14, 28, 61 y 98).

En resumen, se evidencia que tanto los indicadores establecidos por la OCDE, como por el Estado español, así como por la Comunidad Foral de Navarra, constatan únicamente información, a grandes rasgos, sobre las tasas de alumnado escolarizado y profesorado, el nivel de recursos económicos o gasto que deposita el Estado o la Administración en la educación del país o la comunidad, así como el rendimiento y los resultados del alumnado.

De la misma forma, existen pruebas concretas que evalúan el rendimiento, tanto de los alumnos (PIRLS y PISA) como también del docente (TALIS). De estas evaluaciones se elabora un informe de resultados donde se ve reflejado el desglose de aspectos que se tienen en cuenta a la hora de medir esta variable.

Siguiendo con el tema planteado en este trabajo, es decir, la importancia de la figura docente como agente clave en la calidad educativa, nos vamos a detener a analizar qué se tiene en cuenta concretamente a la hora de medir el desempeño docente, por lo que nos centraremos en el informe TALIS (*Teaching and Learning International Survey*). Dicho estudio creado por la OCDE,

tiene como objetivo proporcionar información válida, relevante y comparable que ayude a los países a revisar y definir políticas educativas que favorezcan el desarrollo de una profesión docente de calidad y la creación de las condiciones adecuadas para una enseñanza y aprendizaje eficaces (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 8).

En definitiva, el estudio TALIS pretende destacar la figura docente como nexo fundamental que permite un trasvase óptimo entre lo que se debe enseñar y el adecuado aprendizaje por parte de los alumnos. Por consiguiente, como indican Landini y Troja,

la educación tiene carácter de mediador entre el sujeto y la realidad. El grado de apropiación de la realidad depende de lo que proponemos, del tipo de educación que ofrecemos. Una educación escolar, enfocada en el dominio del conocimiento – científico, artístico, cultural e histórico– requiere una educación que permita el decomiso de dicho contenido (2014, p. 332)

En esta dirección, señala la influencia de una serie de características del profesor que repercuten en la calidad educativa. Estos aspectos analizados son, principalmente, la formación docente, la experiencia laboral, la distribución por centros, el desarrollo profesional (participación, barreras, necesidades, etc.), la evaluación de los profesores, la práctica en las aulas y su satisfacción.

El objetivo del estudio TALIS es destacar la figura docente como un elemento fundamental en la educación y, en este sentido afirma que “apoyar y fortalecer una profesión docente de calidad debe ser una prioridad de cualquier sociedad y para conseguir este objetivo es fundamental conocer el ambiente de aprendizaje de los centros y las condiciones de trabajo del profesorado” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 8).

Lo más relevante del estudio TALIS, desde el punto de vista pedagógico, es el uso de variables subjetivas que, además de poner en juego los conocimientos del docente, miden su nivel de competencia, habilidades y actitudes y evidencian de qué manera correlacionan las mismas con el aprendizaje de los alumnos.

A modo de cierre de este apartado, se puede afirmar que los diferentes sistemas de indicadores (internacional, nacional y autonómico), se basan en la evaluación de aspectos cuantitativos, y profundizan principalmente en los resultados y distribución de los alumnos, así como el gasto propiciado por el Estado para la educación. Esta evaluación puede aportar conocimiento y una base sobre la que se pueden realizar mejoras, pero estas no dejan de sustentarse sobre elementos objetivos y cuantificables.

Sería preciso establecer un sistema de indicadores que tenga en cuenta, además de los indicadores cuantitativos, todos los factores analizados al inicio de este capítulo (docente, alumno, currículo, metodología, recursos, instalaciones, escuela, familia y sociedad), de tal forma que se pueda realizar un análisis más global y realista que refleje las causas del nivel educativo (en cuanto a calidad), de un país, región o centro.

Conjugar factores cuantitativos y cualitativos, permitiría ampliar la perspectiva de los elementos que contribuyen al fomento de la calidad educativa y, sobre los resultados analizados, establecer compromisos y estrategias de mejora.

No obstante, el estudio TALIS, basado en los elementos que contribuyen a la calidad del profesorado en particular, sí tiene en cuenta la parte subjetiva de la práctica docente y, por tanto, la variabilidad de lo humano.

2. El docente como agente clave en la calidad educativa

Como veníamos diciendo, uno de los factores que más influye en la educación es el docente, ya que constituye el nexo de unión entre lo que se pretende enseñar y el aprendizaje generado por el alumno. Por consiguiente, el docente adquiere un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su manera de actuar es decisiva en muchas de las situaciones que se generan en el aula y en el centro educativo.

En gran parte la actuación del docente viene determinada por las competencias que conviene ponga en marcha en su tarea profesional, así como por los factores que influyen en la calidad educativa del profesor.

2.1. Las competencias del docente

Entender la tarea docente desde un enfoque basado en competencias es bastante reciente. Como explica Pavié (2011), este modelo surge de la concepción de la tarea docente que implica un perfil concreto y que difiere del de otros profesionales. El desarrollo por competencias se puede igualar a la idea de “saber hacer” en la práctica, aunque a su vez, sustentado por un aprendizaje significativo que conlleva el correcto desempeño en situaciones reales y resolución de problemas (Andrade, 2008). Por consiguiente, se deja atrás el perfil basado en funciones, de tal manera que el docente “requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día” (Galvis, 2007, p. 49).

Sin embargo, se puede destacar cómo en la vigente ley educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE), se incluye el modelo basado en las funciones del profesor, manteniéndose las expresadas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE. Esta ley, en su artículo 91, se refiere a las funciones del profesorado en los siguientes términos:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.

- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- j) La participación en la actividad general del centro.
- k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente (LOE, 2006, art. 91).

Sin embargo, hablar de competencias implica ir más allá. En términos generales, se puede decir que la competencia es la que permite desarrollar una serie de funciones concretas. Como explica Perrenoud (2018, p. 3), la competencia va a facilitar la realización adecuada de “un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también a las otras competencias más específicas”. En este sentido, cobra también relevancia la idea que defiende Galvis (2007) al afirmar que el hecho de cumplir con la tarea encomendada no implica que se haya desarrollado la competencia, por lo que al mismo tiempo se hace necesaria la

actuación del individuo competente con la que correlaciona conocimientos e instrucciones y las aplica de forma conjunta.

De manera más concreta, aunque sea complejo definir el término de competencia, podemos tomar como referencia la definición de los siguientes autores, los cuales toman perspectivas diferentes y enfocan la atención en aspectos complementarios. Andronache entiende la competencia como “una forma de pensar, sentir y actuar a través de la cual una persona puede tener éxito en un trabajo o en la vida diaria un papel específico” (2015, p. 91). Perrenoud la explica como “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (2004, p. 11). Monereo alude ya, en la definición de competencia, al docente y expone que se puede tratar como un “conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional” (2011, p. 1).

Cabe señalar que podemos encontrar una diversidad de competencias docentes si tenemos en cuenta diferentes variables. Es por esto por lo que, aunque se hable de competencia docente en términos generales, debemos tener en cuenta que dentro de la actividad del profesor hay múltiples tareas, niveles educativos, momentos específicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, relación con distintos profesionales y compañeros, puestos concretos o numerosos escenarios de actuación profesional (Gairín, 2011). Por su parte, Galvis también encuentra conflicto a la hora de establecer una serie de competencias concretas para el educador, el cual achaca esta realidad a “las calificaciones requeridas por la dinámica de la innovación tecnológica y organizacional, así como también la necesidad de prever tendencias de evolución o involución del sector educativo” (2007, p. 49).

No obstante, alrededor de esta nebulosa de competencias donde existen ideas dispares en algunos aspectos, se pueden establecer también puntos de encuentro imprescindibles a la hora de ejercer la docencia (Andrade, 2008, p. 60). Desde esta perspectiva que pretende recabar ideas paralelas, Gairín defiende que es muy complejo definir de forma específica cada una de las competencias necesarias en cada campo en una realidad tan cambiante como la actual, por lo que lo ideal es localizar planteamientos globales que guíen la manera de intervenir en estos contextos diversos (2011, p. 94).

No hay duda de que la definición de una serie de competencias profesionales del docente permitirá determinar los aprendizajes que se deben desarrollar en torno a dichas competencias. De la misma forma, contar con ellas facilita al docente una serie de estrategias que le permiten intervenir de forma adecuada y generar nuevos aprendizajes de cara a lograr paulatinamente la autonomía (Galvis, 2007, p. 56).

Llegados a este punto y antes de presentar cuáles son las competencias docentes, es importante tener en cuenta los aspectos y dimensiones que se contemplan en las mismas.

Por su parte, Marquès (2013) habla de cuatro dimensiones que deben reunir las diferentes competencias docentes: conocimiento de la materia impartida y la cultura, competencias pedagógicas (didácticas y técnicas concretas), habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes como el digital y, por último, características personales (madurez o autoestima, entre otras).

Desde otra mirada, Perrenoud apuesta por competencias que estén representadas por tres elementos principales:

los tipos de situaciones de las que da un cierto control; los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión; y la naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la solicitud, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real (2004, p. 11).

En definitiva, las competencias docentes vienen determinadas por el conocimiento (saber), las habilidades que se ponen en marcha (saber hacer) y las características personales, así como la forma de pensar (saber ser) del profesional que las desarrolla.

La Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación (ANECA), en su Libro Blanco de Magisterio (2005, p. 90), propone un listado de competencias específicas comunes a todos los maestros y, de forma más detallada, las divide en competencias relativas al “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”. En total se presentan 23 competencias docentes, son las siguientes:

Listado de competencias docentes según la ANECA

Competencias específicas comunes a todos los maestros	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad para comprender la complejidad de los profesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular. 2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica. 3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica.
Saber hacer	<ol style="list-style-type: none"> 4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa. 5. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa. 6. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural. 7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación. 8. Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo. 9. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas. 10. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación. 11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos. 12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación. 13. Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva.

	<p>14. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos.</p> <p>15. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa.</p>
Saber estar	<p>16. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.</p> <p>17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.</p> <p>18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.</p> <p>19. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.</p>
Saber ser	<p>20. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.</p> <p>21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.</p> <p>22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral.</p> <p>23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.</p>

Tabla 2. Competencias docentes según la ANECA

(Libro Blanco de Magisterio, 2005, p. 90)

Además de las competencias comunes también propone competencias específicas para los docentes de cada especialidad y materia impartida, así como concretas del profesorado de cada etapa educativa (infantil, primaria y perfil de necesidades educativas especiales).

Sin embargo Perrenoud (2004, p. 10), no ahonda en un listado tan detallado y opta por determinar diez competencias profesionales a las cuales denomina “grandes familias de competencias”. Aclara que no pretende identificar un listado completo y cerrado. Estas son las competencias docentes presentadas por dicho autor:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua

A pesar de la concreción de estas listas de competencias, es preciso enfocarlo como un guion, una ruta alrededor de la cual podría mover el docente, aunque en su tarea tal vez se haga más énfasis en alguna de ellas o se añadan otras nuevas. En este sentido, como afirma Galvis (2007, p. 49),

no se trata de definir mecánicamente, a través de un listado, las competencias del docente, es preciso desentrañar qué elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas favorecen la resolución de los problemas educativos, desde todos los niveles de desempeño del docente, para de esta manera, sea posible identificar y analizar aquellas capacidades requeridas por un grupo social determinado, en un contexto específico, lo cual le dará pertinencia social a este nuevo perfil. El educador concebido desde esta óptica debe despertar el interés por aprender, cómo aprender y mantener al día estos conocimientos.

Y es que, precisamente, el desarrollo de competencias es una tarea inacabada, que conlleva un aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria profesional. A esta idea Pavié la denomina *lifelong learning* o, lo que es lo mismo, aprendizaje permanente y lo

entiende como la necesidad de estar constantemente actualizado para poder responder correctamente a las diversas demandas que conlleva la tarea profesional (2011).

Por su parte, Escribano, ensalza la figura del docente y le otorga una enorme responsabilidad en la educación. Según este autor,

independientemente de la solvencia económica con que se cuente y el diseño curricular; el desempeño docente, como factor eminentemente humano, es esencial para actuar profesionalmente a la altura de las necesidades de la época y la sociedad en cuestión, y propiciar con la convicción y la responsabilidad necesaria la formación y aprendizajes para toda la vida. Es urgente asumir la profesión y el desempeño docente como uno de los encargos sociales de mayor responsabilidad y significación a nivel social, razón por la que la escuela no debe ser dejada en manos descuidadas, mal preparadas, desmotivadas o inconscientes de la magnitud del alcance de su labor (2018, p.12)

2.2. Factores que influyen en la calidad educativa docente

Además de las cualidades docentes, existen una serie de variables, condicionantes o factores que contribuyen también a que su tarea o desempeño se propicie de forma óptima. Estos factores no dependen exclusivamente del profesorado, sino de una serie de aspectos externos al mismo y que influyen en su realización personal y profesional. En este sentido, con base en diferentes investigaciones, se puede mencionar la fuerte influencia que ejercen en su eficacia las distintas etapas profesionales, las identidades emocionales, el contexto escolar o la interacción entre lo personal y profesional y cómo la conexión entre estas variables afecta a la capacidad del maestro en el mantenimiento de la calidad educativa (Day, 2008, p. 257).

A continuación se mencionan algunas de estas variables que incluyen positiva o negativamente en el desempeño docente. Estos se presentan agrupados en factores contextuales, factores propios de la tarea docente y factores propios de la personalidad del docente.

Factores contextuales

Se puede afirmar que existen una serie de elementos contextuales que inciden en la práctica docente. En este caso no recaen las variables condicionantes únicamente

en la figura docente, sino que también el contexto favorece o dificulta su trabajo personal.

Pero no todos los contextos son iguales o tienen las mismas condiciones. Por ello es preciso analizar cuáles son las características individuales del entorno en el que se sitúa su labor (escolar, familiar o comunitario), así como la definición clara del fin en su tarea (Escribano, 2018). Por su parte, Santelices y Valenzuela entienden el contexto como “aquellas características propias del establecimiento escolar y su comunidad, propias del distrito o municipalidad y la interacción de dichas características” (2016, p. 238).

Si partimos del análisis de aquellos factores contextuales mediatos, no podemos prescindir de considerar la influencia del sistema educativo. De esta manera, cada país establece una serie de objetivos generales los cuales limitan en cierto modo las posibilidades de acción docente. Asimismo, también afectan las características socioeconómicas y culturales del entorno en el que se ubica el centro educativo (Jornet, González-Such y Sánchez-Delgado, 2014).

Dentro de los factores contextuales más inmediatos, es decir, dentro del contexto de centro, se puede señalar el liderazgo del director como uno de ellos. Concretamente, este supone una influencia positiva sobre el docente, si el director promueve el consenso con los profesionales de la comunidad educativa hacia las prioridades de la escuela (visión y metas). También participa positivamente si suscita un ambiente de cuidado y confianza (cultura), así como la toma de decisiones, la participación o la autonomía (estructura), además del fomento de la reflexión de los docentes sobre su experiencia y el aprendizaje entre los mismos (estimulación intelectual). Contribuye también el apoyo individual y el aprecio hacia el equipo docente y, a su vez, establece altas expectativas de logro (Scheerens, 2013, p. 47).

Así también lo reconoce Monteiro (2014, p. 89), quien habla de la importancia de la gestión de la escuela, atendiendo a la necesidad de que el directivo se desvincule en cierto modo de los deberes administrativos, para apoyar también la parte humana. En este sentido, es preciso que el director busque un equilibrio en su rol y no cometa el error de ser autoritario o permisivo (Martínez-Chairez, Guevara-Araiza, & Valles-Ornelas, 2016).

Entre estos factores contextuales, se encuentra también la perspectiva de carrera del docente, es decir, la posibilidad de ascender en su puesto de trabajo o de especializarse en el mismo a través de distintas posibilidades (Monteiro, 2014, p. 85). El sentido de reconocimiento de la tarea docente, así como de sus logros, favorece su motivación, lo cual queda evidenciado en su trabajo diario (Martínez-Chairez, Guevara-Araiza y Valles-Ornelas, 2016). Esto acrecienta el compromiso de los docentes con la institución educativa y con su tarea, por lo que las acciones de la escuela deben dirigirse hacia “la construcción, el mantenimiento y la conservación de su compromiso y capacidad de recuperación, así como en aspectos más habituales como la relación entre los planes de estudio, la enseñanza y las funciones” (Day, 2008, p. 258).

En cuanto a aquellos profesores que llevan ya muchos años en la docencia, parece que, de manera lógica, su eficacia tiende a ser mayor. Sin embargo, no siempre es así, especialmente en los casos en los que la escuela no emplea estrategias de aprendizaje y acciones de desarrollo profesional de apoyo a los docentes que están acabando su etapa profesional (Day, 2008).

A esto se suma el hecho de que en muchas ocasiones la institución educativa no reúne las condiciones adecuadas de trabajo para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea de calidad y parece que las acciones realizadas quedan desligadas de los contenidos, no guardan sintonía con los mismos y no se promueve el trabajo transversal (Peña, 2017). Así también lo expresa Monteiro, quien explica que “los profesores bien preparados y motivados pueden verse obstaculizados por unas condiciones de trabajo deficientes, degradadas e indignas que agravan las dificultades para el ejercicio de la profesión e incluso provocan una falta de atractivo” (2014, p. 84). Es preciso, por tanto, que las infraestructuras y materiales didácticos sean de calidad, estén en buen estado y sean variadas para poder responder a metodologías diferenciadas (Jornet, González-Such, & Sánchez-Delgado, 2014).

Si centramos el contexto en el espacio de clase y en las variables que se pueden asociar a la misma, encontramos también distintos grados de repercusión en la calidad del profesor. Casero (2010) menciona la hora en la que se imparte la materia, el tipo de asignatura, la carga de trabajo que implica la misma y el tamaño de la clase.

Dentro del aula, siendo esta el lugar por excelencia donde el profesor realiza sus funciones, interviene un gran elemento humano que modula su desempeño: el

alumnado. Es por consiguiente este grupo, un factor contextual determinante de la acción docente, de donde se pueden extraer distintas variables como

el número de alumnos a atender (ratio nº alumnos por profesor), tipología del alumnado (según sus capacidades y/o historia académica, presencia de estudiantes con dificultades aprendizaje, lengua vehicular y/o etnia, expectativas y/o aspiraciones propias o de sus familias, nivel socio- económico-cultural de las familias...) (Jornet, González-Such, & Sánchez-Delgado, 2014, p. 189).

De la misma manera, Scheerens (2013, p. 47), menciona el compromiso de los estudiantes con la escuela y su relación con los maestros, así como su participación durante las clases.

Finalmente, aunque no es uno de los factores que determinan en mayor medida las buenas prácticas docentes y no es la principal motivación del mismo, se puede mencionar que la retribución del profesorado es inferior a otras profesiones, lo que afecta también al cuidado en su labor profesional (Monteiro, 2014, p. 85).

Factores propios de la tarea docente

Siempre ha existido la dualidad de otorgar una mayor importancia al conocimiento de la materia o a la habilidad didáctica del profesor. Lo cierto es que ambos aspectos son igual de relevantes si queremos contribuir a una enseñanza de calidad. Como explica Escribano, es imprescindible “el dominio profundo - con relevancia y pertinencia - del sistema de contenidos actualizados sobre la disciplina que debe impartir” (2018, p. 6). Este conocimiento, unido a la experiencia y repetición de los contenidos en varias ocasiones (Casero, 2010), favorecen que exista un dominio de lo que se transmite a los alumnos. A su vez, Montalvo y Gorgels (2011), consideran que también ejerce gran influencia en este desempeño la preparación académica anterior del docente y los resultados obtenidos por el mismo. No obstante, tal y como se ha mencionado antes, el conocimiento de la materia de forma aislada no contribuye a gran escala a la calidad educativa del docente. Es necesario, por tanto, contar también con una serie de estrategias y habilidades para dirigir la clase, así como para transmitir el contenido de una forma ajustada y adaptada a las necesidades de los alumnos.

En este sentido, si se toma como punto de partida y objetivo final el aprendizaje de los estudiantes, es imprescindible aunar esfuerzos por lograr un manejo óptimo de los aspectos didácticos. De esta forma, estos docentes

especifican claramente las metas de aprendizaje, los motivan y plantean retos, pero los van guiando y retroalimentando para lograr los propósitos establecidos, ejemplifican, demuestran lo que desean, se crea una atmósfera para el aprendizaje donde la evaluación se utiliza más para identificar el nivel real de aprendizaje que como un elemento acreditador (Carlos Guzmán, 2016, p. 299).

A esta lista, Scheerens añade "la variedad de actividades didácticas empleadas, la medida en que el trabajo de los estudiantes se discute con ellos, la organización de la clase, las expectativas de los estudiantes de que harán lo mejor que puedan" (2013, p. 47). Sin duda, el conocimiento de diferentes herramientas, instrumentos o materiales, dentro o no del campo de las tecnologías de la comunicación, favorece una intervención de calidad y la relación adecuada entre el contenido y la manera de ser trasladado a los alumnos.

A estas formas que emplea el profesor para con sus educandos en el aula, se le puede denominar 'gestión de clase', como explica Carlos Guzmán (2016), el cual la integra dentro del área didáctica ya que configura el entorno de tal forma que la enseñanza de los contenidos se lleva a cabo de manera correcta. Esto es así porque el conocimiento del profesor no se basa únicamente en el contenido del ámbito de instrucción, sino también "en el campo de las ciencias de la educación, especialmente de la pedagogía, la psicología, la didáctica, así como la metodología de la investigación educativa" (Escribano, 2018, p. 6). En palabras de Peña,

la función que envuelve al docente para favorecer la formación permanente adecuada de los estudiantes debe integrar no sólo la episteme disciplinaria sino además implica una preparación adecuada para el desenvolvimiento en su conocimiento con destrezas pertinentes donde motive al estudiante para un aprendizaje significativo (2017, p. 136).

Todos estos aspectos mencionados no vienen ya aprendidos por parte del docente, no es algo que de modo innato poseen, sino que es necesario llevar a cabo una formación continuada, tanto del conocimiento como de la destreza didáctica. Es por esto que, es necesario seleccionar personas que realmente presenten un perfil docente que les exija mantenerse en constante perfeccionamiento (Martínez-Chairez, Guevara-Araiza, & Valles-Ornelas, 2016), aprovechando aquellos conocimientos y habilidades que

posea, de tal forma que, apoyándose en ellas, pueda mejorar su rendimiento (Scheerens, 2013, p. 47).

A modo de cierre, aludimos a Chehaybar, la cual explica, de manera muy pertinente que,

se requieren docentes conscientes de su labor, que sean investigadores en y de su propia práctica, que se cuestionen y cuestionen constantemente la realidad, que observen, que reflexionen sobre su entorno in- mediato y que generen alternativas a las situaciones de la realidad que así lo requieran. Por lo tanto, en la actualidad se necesita de un docente más protagónico, que pueda ejercer un papel realmente profesional, un docente autónomo que, en lugar de tener siempre que acatar y ejecutar órdenes, tenga espacio para tomar decisiones con base en las características específicas del proceso de enseñanza (2007, pp. 105-106).

Factores propios de la personalidad docente

Pasamos por último a mencionar algunos de los factores que también forman parte del docente pero, en este caso, no de la tarea o preparación formativa, sino de su personalidad o actitud, aunque es cierto que muchos de ellos están influenciados por los factores antes desarrollados.

Más allá de su labor, parece que “las cualidades personales son las que más hacen que los maestros permanezcan en la memoria afectiva de muchos niños, niñas, adolescentes y jóvenes” (Monteiro, 2014, p. 77). Es cierto, los alumnos examinan continuamente al profesor que tienen delante, por lo que este debe ser ejemplo de los estudiantes y actuar de una manera coherente y que guarde relación con la misión, visión y valores del centro.

A su vez, las creencias del maestro juegan un papel importante. El pensamiento del mismo puede dirigirse a la concepción que tiene sobre la enseñanza, sus fines, su idea personal del significado que conlleva la palabra aprendizaje y la manera en la que concibe la evaluación (Carlos Guzmán, 2016). A estos factores que conforman las creencias del docente, se puede sumar la visión amplia sobre el concepto educativo: “todo lo que hace la profesión, todos los conocimientos que necesita, los valores fundamentales que debe respetar, las cualidades que deben cultivar sus profesionales, o

las responsabilidades que deben ser capaces de asumir, individual y colectivamente” (Monteiro, 2014, p. 80).

El nivel de compromiso por parte del docente con la tarea, la educación y la institución en la que desarrolla su labor es también otro factor importante a tener en cuenta. El profesor es ejemplo para sus alumnos y, muy probablemente, los alumnos generen ese compromiso si lo ven también en el maestro y, por tanto, su rendimiento también sea mejor. No obstante, también es cierto que este compromiso o desarrollo de la identidad se relaciona con una serie de factores contextuales que contribuyen positivamente a su bienestar y satisfacción e influyen en el buen desarrollo del docente (Day, 2008).

Lo mismo ocurre con la motivación del profesor, la cual podemos situar como otro factor personal que incurre en la eficacia. Para Escribano la motivación interactúa con otros componentes y, en este sentido explica que el docente debe poseer “un componente ético, con altas motivaciones profesionales y personales en el ejercicio de su labor con calidad, en una gestión de esta misma de manera constante, tanto en los procesos como en los resultados” (2018, p. 6). De esta misma forma lo entiende Mora, quien indica que

el modelo del docente puede constituirse en un aspecto altamente motivacional para los estudiantes, pero si los docentes asumen conductas escasamente profesionales y éticamente cuestionables, entonces los estudiantes tienden a desmejorar en sus comportamientos positivos y también en su desempeño estudiantil (2014, p. 20)

Sin embargo, la motivación no solo está condicionada por el contexto, sino que también está relacionada con el sentido de autoeficacia. Esto implica que el profesor manifieste responsabilidad por el aprendizaje de los alumnos, mostrándose motivado a pesar de las dificultades o situaciones más negativas que pueda encontrarse a lo largo de su tarea docente (Carlos Guzmán, 2016).

La motivación es pues uno de los factores esenciales que impulsa a la acción. De esta forma, sería muy difícil hablar de todo lo anterior sin tener un motor inicial que impulse al conocimiento, a la puesta en práctica de ciertas habilidades, al desarrollo de las diferentes tareas de la profesión docente y al fomento de una actitud positiva que propicie un buen clima de trabajo.

3. La motivación docente como elemento esencial de la calidad educativa

Como hemos visto hasta ahora, el docente es una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, contribuye al logro de la calidad educativa. Más allá de su formación, la motivación del mismo configura un elemento muy importante que actúa como motor primario.

Es preciso definir en primer lugar el concepto de motivación. Como explican Bernardo y Javaloyes, motivación deriva del término valor, de tal manera que nos motiva aquello que consideramos valioso de manera personal (2015, p. 83). También se puede entender como “una simpatía hacia un objetivo que impulsa a realizar el esfuerzo necesario para alcanzarlo” (Mañú y Goyarrola, 2011, p. 52). En cualquier caso, la motivación supone tomar en cuenta algo considerado como importante para la persona, sobre lo que esta se apoya y en función de ello se impulsa a actuar. Aunque la motivación en sí misma no fomenta la acción, sí supone un empuje hacia la misma, es decir, la motivación “no será en ningún caso la panacea, pero sí puede mejorar la eficacia del trabajo que se desempeña” (Sánchez, 2016, p.136).

Siguiendo la clasificación general que aportan la mayoría de los autores, podemos encontrar tres tipos de motivación: la extrínseca, la intrínseca y la trascendente. La primera toma como motivo que impulsa a la acción algo externo al individuo (dinero, recompensas materiales, etc.); la segunda, toma como motivo la propia iniciativa, deseo, apetencia del individuo que realiza la acción por diferentes causas (satisfacción personal, realización, etc.); por último, la trascendente va más allá y toma como motivo el sentimiento de pertenencia y vínculo de adhesión del individuo con la organización en la que realiza su tarea.

La motivación trascendente es más difícil de lograr. Sin embargo, tanto la motivación extrínseca como la intrínseca son igualmente importantes y se debe contribuir a su logro. Como señala Núñez, las teorías motivacionales afirman que las personas nos movemos continuamente entre estos dos tipos de motivación y que, concretamente, la tarea docente provoca, de manera general, una alta motivación intrínseca (2009). Es por esto que “la fuente más básica de motivación para los maestros es su deseo de tener éxito y sus objetivos inmateriales como los sentimientos” (Börü, 2018, p. 774). Este hecho es positivo puesto que, en la mayor parte de los casos, los

valores intrínsecos son aquellos que realmente afectan a la aceptación, entusiasmo y satisfacción de la tarea docente, al contrario de los extrínsecos que conllevan a la larga una mayor desmotivación (Sánchez, 2016, pp. 146 y 147).

Como se ha mencionado en el capítulo anterior, la calidad docente depende de numerosos factores que provienen tanto del contexto como del propio individuo. La formación del profesor es fundamental, pero al mismo tiempo también lo son otras habilidades y actitudes que lo hacen único y contribuyen a su profesionalidad. Hay una clara interconexión entre lo cognitivo y lo motivacional, dejando de tener éxito si uno de los dos no tuviera lugar (Núñez, 2009).

La motivación forma parte, a su vez, del sentimiento de bienestar y autoeficacia de las personas. De esta manera, aquellos docentes que se perciben con baja autoeficacia evitan ciertos trabajos y se esfuerzan y rinden en menor nivel, mientras que aquellos que se sienten como profesionales eficaces, participan activamente en su labor y potencian su formación y desarrollo tanto individual como social (Sureda, 2002). Por su parte, Núñez entiende que los profesores eficaces “integran conocimiento profesional, conocimiento interpersonal e intrapersonal (capacidad y consideración ética) y en cada una de estas áreas el profesor puede marcarse objetivos de mejora para hacer frente a las nuevas demandas educativas” (2009, p. 72).

Silvero recoge bien estas ideas y habla del *síndrome de burnout*⁸, señalando que este se puede desencadenar a causa de

una baja motivación intrínseca, como consecuencia del desarrollo de bajas creencias de eficacia y del rechazo de metas que impliquen desafío y posibilidad de mejora y formación. El profesor, al considerar que no es capaz de realizar su trabajo, no se implica en el logro de objetivos, no recibe la recompensa del éxito y no se siente motivado (2007, p. 132).

La motivación se manifiesta como un componente imprescindible en las diferentes etapas formativas y profesionales de las personas y, especialmente, en las del docente. En otras palabras, la motivación está presente a la hora de la elección de una profesión, permanencia en la misma y buen desarrollo (Mahler, Grobschedl, & Harms, 2018). Pero la motivación no es un estado estanco u homogéneo, sino que se trata de un proceso flexible, dinámico y que pasa por distintos niveles de aumento y decrecimiento

⁸ También conocido como el *síndrome del profesor quemado*. Se produce a causa del estrés laboral, siendo este producto de distintos factores, combinado con un claro sentimiento de ineficacia personal.

(Soriano y Mateo, 1993). Concretamente, “el desarrollo profesional de los profesores avanza y retrocede entre fases durante su vida laboral por todo tipo de razones relativas a la historia personal, factores psicológicos, sociales y organizativos y acontecimientos del momento previstos e imprevistos” (Day y Gu, 2012, p. 60).

A este respecto, Sánchez (2016) hace una división entre dos etapas, distinguiendo un periodo inicial en el que se produce el acceso a la formación y una segunda etapa o periodo profesional. La primera fase formativa se caracteriza por un interés inicial y un aumento de la motivación intrínseca al final. Por el contrario, para este autor, es en la etapa profesional propiamente dicha, cuando el docente es juzgado por diversos factores propios y contextuales derivados de su práctica, lo que hace que sirva de empuje y reto para algunos pero también de desmotivación para otros.

Fases de la vida profesional docente y variantes motivacionales
De 0 a 3 años de docencia Fase de compromiso, apoyo y desafío
<ul style="list-style-type: none"> - Sentido de autoeficacia en desarrollo - Sentido de autoeficacia reducido
De 4 a 7 años de docencia Fase de identidad y eficacia en el aula
<ul style="list-style-type: none"> - Manteniendo un fuerte sentido de identidad, autoeficacia y efectividad - Manteniendo la identidad, la eficacia y la efectividad - Identidad, eficacia y efectividad en peligro
De 8 a 15 años de docencia Fase de control de los cambios de rol y de identidad, tensiones y transiciones crecientes
<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso sostenido - Indiferencia y pérdida de motivación
De 16 a 23 años de docencia Fase de tensiones trabajo – vida, retos a la motivación y al compromiso
<ul style="list-style-type: none"> - Progresos profesionales y buenos resultados en estudiantes que llevan a una motivación y compromiso crecientes - Motivación, compromiso y eficacia sostenidos - Carga de trabajo, tensiones y estancamiento profesional que llevan a un descenso de la motivación, del compromiso y de la eficacia

<p>De 24 a 30 años de docencia</p> <p>Fase de desafíos al mantenimiento de la motivación</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Fuerte y sostenido sentido de la motivación y el compromiso - Manteniéndose, pero perdiendo motivación
<p>Más de 31 años de docencia</p> <p>Fase de motivación sostenida/descendente, capacidad de afrontar el cambio, esperando la jubilación</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Manteniendo el compromiso - Agotado y atrapado

Tabla 3. Fases de la vida profesional docente

Inspirado en Day y Gu (2012, p. 63)

En la tabla anterior se ilustra el desequilibrio por el que pasa la motivación del profesor a lo largo de su vida laboral. Es cierto que no es algo generalizable a todos los profesionales y que las situaciones a las que se enfrenta cada uno de ellos son diferentes y dependientes de muchas circunstancias contextuales y personales.

Las distintas tareas que desarrolla un docente, así como las relaciones humanas que genera permiten que esta labor sea una experiencia enormemente gratificante. No obstante, también

es una de las profesiones que produce mayor nivel de estrés y agobio en los profesionales. Los casos de burnout, de depresiones, de ansiedad, de sentimiento de soledad y desamparo, de conflicto con los colegas, de intentos de abandono de la profesión, etc. son muy frecuentes, demasiado frecuentes (Zabalza y Zabalza, 2012, pp. 137 y 138).

Es por esto por lo que se pueden mencionar una serie de factores comunes que contribuyen a la desmotivación del docente. De manera general se pueden destacar factores externos e internos a la práctica docente, a la propia profesión y a los agentes que participan en la misma. Como factores externos, Sánchez (2016) menciona principalmente el salario las vacaciones o el horario y, como internos cita la vocación y la satisfacción personal. Por su parte, Mañú y Goyarrola añaden el cansancio del trabajo diario, el desempeño en contextos complejos, la falta de reconocimiento y apoyo en la tarea o el cuestionamiento de su profesionalidad por parte de las familias (2011, pp. 51 y 52). A estos factores, se pueden sumar el desequilibrio entre el fuerte cambio que ha

dado la sociedad y la limitada transformación de los profesores, la disminución del prestigio social de los mismos, la cada vez más rápida falta de motivación del alumnado, las diferencias más agudizadas entre los distintos estudiantes y su contexto sociocultural, la elusión de la responsabilidad educativa por parte de la familia hacia la escuela y, por último, la baja cantidad de recursos y medios económicos que otorga la Administración (Martín, 2012). Este conjunto de factores, entre otros, repercuten en el estado de ánimo y en la motivación del profesor, los cuales son en mayor o menor medida superados en función de la forma en la que este se enfrenta a estas dificultades.

Hoy en día la profesión docente, en este sentido, está superando una gran crisis de identidad profesional, como denomina González Torres, quien menciona a su vez que “esta situación es lamentable si tenemos en cuenta que el trabajo docente tiene unas enormes posibilidades de generar una alta motivación intrínseca y un alto compromiso personal y profesional en las personas que lo desempeñan” (2003, p. 77).

La motivación del profesor no repercute exclusivamente en su bienestar o sentimiento de autoeficacia, sino que es un elemento imprescindible para lograr un óptimo rendimiento y motivación también en sus alumnos. De esta manera, un profesor motivado será también un docente motivante. Estos profesores son conscientes de que está bajo su responsabilidad el aprendizaje de sus estudiantes y, por lo tanto, su forma de actuación toma un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bono, 2010). La motivación a los alumnos es “una tarea básica en el oficio docente que debería formar parte de los saberes profesionales de cualquier profesor, obviando la complejidad del asunto y lo que implica la preparación para ello” (Valenzuela et al., 2015, p. 355).

Pero para que esta transmisión de la motivación pueda hacerse efectiva, el docente debe favorecer el aprendizaje significativo y poseer variedad de herramientas que le permitan ser un facilitador con el fin de que sean los alumnos los que construyan su propio conocimiento. Se busca, por tanto, que se establezca una relación entre profesor-alumno equilibrada y ajustada en la que el docente desee enseñar y el estudiante desee aprender (Caradonna, 2017). Precisamente, por esta falta de conexión entre el profesor y el alumno se genera la sensación, en muchas ocasiones, de que los estudiantes no aprenden lo suficiente y muestran poco interés. Esto puede ocurrir porque, en ciertos casos, se transmiten los contenidos de manera desligada, con una metodología que no produce motivación o entusiasmo en los alumnos. Se puede afirmar

que, en este sentido, existe un “problema motivacional vinculado a los contenidos y a su enseñanza” (Núñez, 2009, p. 63).

Para que el docente pueda llevar a cabo correctamente metodologías que fomenten la motivación, es preciso que el entorno educativo sea a su vez estimulante, de tal forma que les ayude a aumentar la confianza en sí mismos y en sus capacidades, empujándoles a experimentar con distintas metodologías (Caradonna, 2017).

El profesor es ejemplo para sus alumnos, sobre todo en los primeros niveles educativos, donde constituye además una figura de referencia y apego. Si además el profesor se siente motivado, tiene un alto nivel de satisfacción y siente pasión por su labor, podrá transmitir también estas actitudes a sus alumnos “porque la motivación brota también del contacto con personas motivadas” (Caradonna, 2017, p. 16). A esta afirmación, Sáenz-López añade que esa transformación del alumno por parte del maestro implica también conocer cómo aprende el estudiante y conseguir que este quiera aprender (2016). Además, ciertas investigaciones en psicología de la educación explican que

la motivación para aprender [...] es dinámica y varía según los contextos de aprendizaje en que los sujetos se encuentren, resaltando así el valor cultural y contextual de los procesos de aprendizaje cuya construcción sucede en escenarios específicos (Bono, 2010, p. 2).

Sin embargo, aunque la motivación que genere el docente sea fundamental para incentivar el interés del alumno, no se debe entender como algo únicamente externo al estudiante o exclusivamente aportado por el profesor, sino que lo puede desarrollar también el propio alumno (Núñez, 2009). Se quiere transmitir la idea de que la motivación docente es clave en la actitud del alumno y que, casi con plena seguridad, un profesor motivado transmitirá esa pasión a sus estudiantes. Pero además, el alumno debe ir fomentando destrezas que le permitan generar su propia motivación a lo largo del tiempo y de forma paralela a su desarrollo. En este sentido, el docente debe guiar al alumno en la búsqueda de aquellos aspectos que sean de su interés con el fin de que paulatinamente aprenda a utilizar por sí mismo ciertas estrategias motivacionales que le permitan obtener un buen desempeño. En definitiva, “motivar consiste, en última instancia, en adecuar la dinámica de la clase a los valores de los alumnos” (Bernardo y Javaloyes, 2015, pp. 78-84).

Únicamente si conseguimos que la motivación del alumno provenga de él mismo y la figura del profesor deja de ser esencial en el desarrollo de esta, conseguiremos que el alumno incremente su motivación intrínseca. Además, si esta está mediada por el docente, puede ocurrir que no haya similitud entre ambas motivaciones (la del profesor y la del alumno), por lo que nos moveríamos fundamentalmente en el campo de la motivación extrínseca, ya que el estudiante realizaría las tareas encomendadas por la recompensa y no por el propio valor que le otorga el alumno (Ospina, 2006).

Por tanto, para poder estimular al alumno, el propio profesor también debe lograr automotivarse. Para ello es necesario conocerse en profundidad y concienciarse de la gran labor que desempeña, independientemente de la fase educativa en la que se encuentre (Sáenz-López, 2016). Sánchez (2016) también defiende el autoconocimiento y señala que

en este proceso motivacional es fundamental la confianza que demuestre el sujeto en sí mismo y también, si es un buen conocedor de sus posibilidades y de sus carencias, ya que de esta forma se adecuará mejor a sus propias necesidades (p. 142).

La realidad muestra que de forma constante se alude a la necesaria participación del docente en la motivación del alumnado. El profesor debe, para ello, estar igualmente motivado pero en muchas ocasiones se hace complicado desarrollar esta motivación cuando las características contextuales no acompañan. Es por esto que el profesor no cuenta con un respaldo que le empuje a él también a la motivación y al continuo ánimo a pesar de las dificultades que se pueda encontrar por el camino.

La motivación docente, como hemos mencionado antes, forma parte del bienestar del profesor. Generalmente hay una mayor focalización hacia el desarrollo formativo del docente en torno al conocimiento y dejamos de lado la faceta más humana en relación a los demás y al él mismo. Sin embargo, “la atención al bienestar personal del profesorado debe ir pareja al incremento de expectativas y al intento constante de alcanzar niveles” (Day y Gu, 2012, p. 145). Conseguir este bienestar no resulta algo imposible si se establecen de forma gradual pautas específicas y realistas (Sureda, 2002). Este desarrollo y crecimiento se hace totalmente necesario puesto que la escuela debe responder a diversos retos y, por tanto, los profesores deben mostrarse altamente implicados (Núñez, 2009). En este sentido, es importante aunar esfuerzos en “mejorar la formación profesional de los profesores y su motivación” (González Torres, 2003, p. 77).

Este soporte puede ofrecerse a los docentes desde la propia escuela en forma de apoyo psicológico con el fin de conocer sus miedos, aprender a relacionarse con el entorno y a vivir en un ambiente equilibrado, beneficioso para su motivación e impulso hacia el aprendizaje y crecimiento personal (Caradonna, 2017). Así lo explica Sáenz-López, quien indica que “faltan en la formación del profesorado herramientas de desarrollo emocional” (2016). Por su parte, Martín (2012), entiende que la formación se debe ceñir en la dotación de habilidades educativas y sociales, instrumentos y estrategias de resolución de problemas que impidan que se generen situaciones de inseguridad y permitan al docente enfrentarse a la realidad del centro en el que desarrolla su labor.

Asimismo, “los líderes escolares deben invertir en las condiciones de trabajo de los profesores, ya que la satisfacción laboral y la motivación de estos profesionales están estrechamente ligadas” (Viseu et al., 2016, p. 45). De la misma manera, deben dirigirse políticas educativas hacia la optimización docente en este sentido, puesto que, como hemos visto hasta el momento, la figura docente conforma un engranaje imprescindible en el correcto funcionamiento del sistema educativo.

Tal vez la formación no deba ir encaminada exclusivamente al docente, sino que puede ligarse al desarrollo del interés en la relación profesor - alumno, de tal forma que esta sea productiva y se genere una relación de interacción en la que cada miembro asuma su papel y deber en el proceso educativo, potenciando el aprendizaje y desempeño tanto del alumno como del profesor (Ospina, 2006).

En resumen, se detectan carencias formativas que potencien el desarrollo motivacional del profesor. Aunque, como hemos advertido, la motivación del profesor depende de factores contextuales y personales, desde la escuela se hace prácticamente imposible modificar los aspectos ambientales que afectan negativamente a la labor del docente. Resulta mucho más fácil y enriquecedor optimizar las competencias del profesor dirigidas a desarrollar estrategias que permitan afrontar las dificultades y sobresalir en el desempeño diario.

Llegados a este punto podemos afirmar con mayor seguridad que “sólo con profesores motivados será posible mantener a los estudiantes motivados y ofrecer una educación de calidad” (Viseu et al., 2016, p. 454) y, por tanto, la motivación de los docentes se convierte así en “requisito previo para conseguir alumnos motivados”,

como explican Mañú y Goyarrola (2011, p. 15).

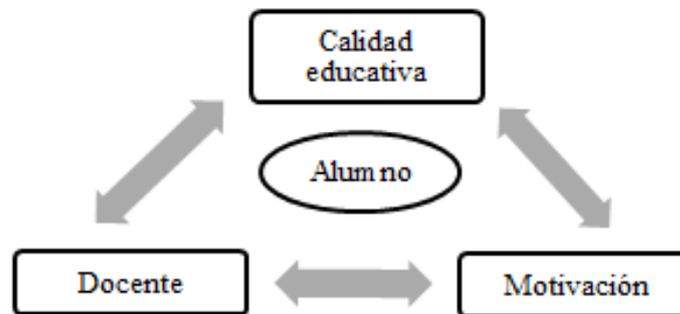


Gráfico 2. Relación entre el docente, la motivación y la calidad educativa
(Elaboración propia)

A lo largo de estos capítulos hemos podido observar la relación que guardan entre sí la calidad educativa, la figura docente y la motivación del mismo. Por tanto, un docente que cuenta con un alto nivel de motivación, contribuirá a la consecución de una educación de calidad en la que el principal beneficiario es el alumno. De la misma forma, si los profesionales de la enseñanza se mueven en un ambiente de calidad estarán más motivados y su buen desempeño repercutirá en un adecuado rendimiento por parte de los alumnos.

4. Recomendaciones para contribuir al desarrollo de la motivación docente. Posibles líneas de actuación

Actualmente no existe un respaldo motivacional y emocional hacia el docente por parte de la administración educativa. Tampoco suele haberlo en el centro escolar, aunque, en los centros de titularidad privada y concertada se lleva a cabo un mayor trabajo de equipo entre los compañeros y se respira cierta cultura de ayuda. En el caso de los centros públicos, hay un mayor trabajo individual por parte de los profesionales. A su vez, el acceso a un centro público, a través del sistema de oposiciones no evalúa o tiene en consideración las estrategias, habilidades, formas de trabajo o actitudes, entre otras, de los futuros docentes.

Consideramos la motivación de los profesores como uno de los componentes clave en el éxito del proceso de enseñanza- aprendizaje, por lo que garantizar un soporte y fomento de la misma debería convertirse en un aspecto fundamental a la hora de elaborar los distintos programas educativos.

El trabajo sobre el desarrollo motivacional del docente se puede llevar a cabo desde diferentes ámbitos y terrenos. En este caso presentamos una serie de recomendaciones a tener en cuenta en el fomento y mantenimiento de la motivación de los profesores desde el centro educativo. Es importante señalar que en ningún caso estas estrategias son universales o válidas para todos los profesionales. Somos conscientes de la generalidad del planteamiento, pero si se aplican correctamente en el contexto concreto de trabajo pueden servir de guía y ser de utilidad.

Los objetivos principales que se persiguen con esta propuesta son los siguientes:

- Comprender la importancia de la figura docente y de su motivación como elementos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar dificultades que influyen en la motivación docente a nivel personal, grupal y de centro.
- Fomentar el autoconocimiento y conocimiento de los demás compañeros.
- Desarrollar estrategias personales que favorezcan el mantenimiento del bienestar personal.
- Desarrollar habilidades de comunicación, ayuda y búsqueda de soluciones.
- Favorecer un clima de confianza y cuidado entre los distintos profesionales del centro.

Las líneas de actuación que se proponen a continuación manifiestan un orden lógico. De esta forma, parten desde el periodo de comunicación, así como del conocimiento del contexto y de los profesionales del centro educativo, continúan con una parte formativa y de búsqueda de posibles soluciones de cara a que, finalmente, llegue una fase de mantenimiento, apoyo y valoración del plan. En cada una de ellas se detallan diferentes acciones a tener en cuenta en el proceso.

Comunicación del plan

Antes de comenzar con el programa o las pautas de actuación establecidas, es conveniente poner el conocimiento, de todos los profesores del centro o de aquellos a los que va expresamente dirigido, el plan propuesto que se pretende llevar a cabo. Por tanto, dichas líneas de actuación, se pueden ajustar al claustro de docentes de todas las etapas educativas (Educación Infantil, Primaria o Secundaria) o a aquellas en las que el profesorado manifieste una gran desmotivación. No obstante, en los casos en los que no se evidencien grandes dificultades, puede ser interesante llevar a cabo ciertas dinámicas de cara a mantener y prevenir posibles problemas futuros, así como optimizar diferentes habilidades.

El Equipo Directivo junto con el Departamento de Orientación serán, en principio, los responsables de dirigir el programa o tomar la iniciativa del mismo. También se puede contar con un equipo externo al centro y experto en distintos temas o dinámicas pertinentes en el programa de motivación.

Por lo tanto, estos equipos serán los encargados de explicar la situación inicial del centro, los objetivos que se pretende lograr con el programa de mejora de la motivación, las fases a seguir en el plan de actuación previsto, los grupos de trabajo establecidos, qué se espera de los profesionales, el impacto que tendrá en los mismos y en el centro educativo en general, el desarrollo profesional que se pretende fomentar, etc. Esto lo definirá previamente el centro en función de su caso concreto.

Esta fase será de gran importancia puesto que se les hace partícipe a los profesores en el plan desde el primer momento, se les comunica el valor de su colaboración para que el programa se desarrolle de la mejor forma posible y se les manifiesta la confianza que se tiene en ellos. El hecho de implicarles da lugar a que, desde el inicio, los docentes se sientan orgullosos de pertenecer al centro educativo.

Notan que se preocupan por ellos y por tanto, se sienten responsables en el mismo. Saben que cuentan con ellos y se preocupan por su bienestar. Asumen que no están solos y que hay un cuidado por parte del Equipo Directivo y los compañeros del Departamento de Orientación. En definitiva, desde el comienzo del plan se despierta su motivación.

Análisis inicial: conocimiento y autoconocimiento

Es importante seguir con una fase de conocimiento, tanto del contexto a nivel de centro, como de los profesionales que trabajan en el mismo. Es conveniente que tanto los profesionales realicen una labor de autoconocimiento como que el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación, como responsables del programa, conozcan bien a los profesores del centro.

Para ello los docentes pueden emplear herramientas que permitan el autoconocimiento y el conocimiento del contexto, como el análisis DAFO⁹ donde se evalúan las debilidades y fortalezas de la persona, así como las amenazas y oportunidades en función del entorno en el que se mueve. También se puede utilizar la Ventana de Johari¹⁰, en la que se completan una serie de cuadrantes denominados zonas (zona abierta, zona oculta, zona ciega y zona desconocida), en función de lo que uno mismo y los demás conocen o desconocen de esa persona. Será preciso centrar la realización de estas dinámicas de conocimiento en el aspecto motivacional y en ciertas realidades relacionadas con el mismo.

De la misma forma, se puede establecer un grupo de encuentro donde los profesionales puedan poner en común el análisis realizado. También se puede valorar qué factores repercuten en la desmotivación o pueden afectar a la misma, así como comentar ciertas problemáticas y tensiones existentes u observar insatisfacciones.

Convendría que en estos encuentros estén presentes los equipos responsables de coordinar el programa o las distintas actuaciones posteriores. Igualmente puede existir la figura de un mediador externo, experto en el tema abordado, que guíe las sesiones. A

⁹ También conocido como análisis FODA, es una herramienta de trabajo que permite analizar las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades de una persona, grupo o institución, en función de cada caso concreto. Su nombre se forma con las siglas de las variables que examina, antes citadas.

¹⁰ Herramienta de autoconocimiento a través de la valoración personal e interpersonal puesto que recoge la información obtenida por uno mismo y por los demás. Se divide en cuatro cuadrantes (zona abierta, zona oculta, zona ciega y zona desconocida), completados para una persona con información de esta y de otros miembros del grupo sobre la misma.

partir de ahí sería preciso definir las líneas prioritarias de actuación en función de los principales temas que preocupen a los profesores y que estén incidiendo o puedan afectar en un futuro de forma negativa a su motivación.

Plan de formación y búsqueda de soluciones

Al estar la motivación relacionada con aspectos emocionales, las diferentes dinámicas formativas pueden ir encaminadas hacia el área de la competencia emocional. Se trata de otorgar a los docentes una serie de conocimientos y herramientas que posibiliten la búsqueda de soluciones ante las diferentes situaciones que se encuentran en el día a día del centro educativo. Es por esto que se pueden tratar temas como la autoestima, la autorrealización, la resiliencia, la proactividad, el autoliderazgo, el empoderamiento y la toma de decisiones.

No se trata únicamente de informar sobre estos aspectos, sino que es fundamental el hecho de desarrollar dinámicas que fomenten el desarrollo de los mismos. Metodologías de trabajo como el *role-playing* o la resolución de casos concretos pueden ayudar al asentamiento de distintas habilidades y actitudes que favorezcan las buenas prácticas docentes e impulsen su motivación o, al menos, impidan caer en el desánimo. También se pueden llevar a cabo charlas o encuentros con profesionales del mismo u otros centros educativos que cuenten experiencias positivas que hayan aumentado su motivación y en las que se realce el importante papel de la educación y, sobre todo, del docente.

Tal vez, en este sentido, sea importante comenzar trabajando el cambio de concepciones o creencias erróneamente establecidas que tienen algunos profesores acerca de la educación, de las familias, del contexto en el que se insertan o, incluso, de ellos mismos. Es imprescindible hacerles ver que son capaces de lograr grandes resultados e incidir en la enorme transcendencia que tendrá su labor.

Eliminar o modificar ciertos patrones atribucionales asumidos es complicado pero puede ser una buena estrategia a seguir con el fin de avanzar en la búsqueda de soluciones a los problemas inicialmente planteados.

Mantenimiento y apoyo

El trabajo de mejora de la motivación debe ser continuo. Aunque no se atienda a la misma de forma explícita, es conveniente que se reúnan una serie de condiciones en el centro que la promuevan e impulsen. Las fases anteriores son cruciales para que se genere en el centro educativo un claro conocimiento de los profesionales y situaciones existentes en el mismo, así como una concienciación acerca de la importancia de la motivación y su repercusión educativa.

Las distintas estrategias a llevar a cabo que se proponen a continuación, se mueven en un continuo de motivación extrínseca e intrínseca, siendo el desarrollo de ambas igualmente necesario.

De esta manera, se puede establecer un sistema de recompensas adecuado a las situaciones personales de los docentes, ya que los motivos mueven a cada uno de ellos son diversos. Las recompensas deben suponer el reconocimiento del buen desempeño y la valoración del éxito. Pero para que se pueda llegar al éxito, es necesario crear un ambiente de trabajo enriquecedor, donde haya retos educativos realistas y atractivos que contribuyan a la calidad del centro. El hecho de otorgarles una mayor responsabilidad en algunas tareas, cierta autonomía y posibilidades de influencia dentro del centro, de forma regulada, puede ser también un aliciente motivador.

El Equipo Directivo del centro debe preocuparse por crear una serie de condiciones que ayuden a que el clima de trabajo de los profesionales sea positivo. Sería beneficioso llevar a cabo una política de puertas abiertas donde el director se muestre, en la medida de lo posible, disponible para atender a sus trabajadores. Se trata de mantenerlos al día de lo que ocurre en la escuela. El hecho de escuchar y ser escuchado reconforta en gran medida a los profesionales. Por tanto, es imprescindible que haya una buena comunicación y cooperación (tanto horizontal como vertical) en el lugar de trabajo.

La relación existente entre los compañeros también afecta positiva o negativamente a la motivación docente. Es por esto por lo que se debe procurar trabajar sobre el clima afectivo del centro, mejorando la cordialidad y confianza entre ellos. Cuando se crea una comunidad de cuidado y acogimiento, los profesionales se sienten parte de un grupo en el que son queridos y apoyados y, por tanto, su ánimo y motivación también se ven favorecidos.

También se pueden llevar a cabo proyectos que requieran trabajar en equipo, con el fin de evitar el aislamiento o el trabajo individual constante. Muchos profesionales prefieren, sin embargo, trabajar de manera propia para no sentirse cuestionados por otros compañeros. Para no caer en este pensamiento negativo es importante que sepan desde el principio que se pueden apoyar en los demás sin ser juzgados y que pueden tomar su ayuda cuando sea necesario.

En esta dirección, tal vez sea interesante crear una red de apoyo interna en el centro educativo. Esta red se puede constituir como un grupo de encuentro entre los profesionales. Cada cierto tiempo, según se establezca, se podrían reunir para compartir experiencias, mostrar sus sentimientos ante ciertas situaciones, buscar soluciones, compartir recursos, etc.

Valoración del plan

Conforme se van estableciendo distintas pautas en el centro educativo, es preciso analizar los cambios y las repercusiones de las mismas, a nivel individual, de grupo y de centro. Para ello se pueden llevar a cabo una serie de métodos de evaluación y valoración como rúbricas, listas de recogida de información, entrevistas personales, observación en el entorno natural, etc.

De la misma manera se pueden crear grupos de análisis donde se compare la situación inicial con la presente, se muestren los objetivos alcanzados y se comenten las mejoras individuales y grupales obtenidas.

Puesto que el foco de atención de la propuesta es la motivación, es imprescindible conocer cómo se sienten a nivel motivacional, anímico y emocional.

De la misma manera, se les puede pedir a los profesionales que han participado en la experiencia que la compartan con docentes de otros centros educativos. Esta última dinámica puede suponer también un aliciente y puede formar parte del reconocimiento al éxito profesional.

Posibles líneas de actuación para el desarrollo de la motivación docente	
Comunicación del plan	<ul style="list-style-type: none"> - Concreción del plan a seguir (reactivo, preventivo o de mantenimiento) y se elaboran los grupos de trabajo. - Puesta en conocimiento de todos los profesionales participantes el plan y las acciones propuestas. - Dirección del plan por el Equipo Directivo, el Departamento de Orientación y/o equipos externos.
Análisis inicial: conocimiento y autoconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los profesionales por parte de los equipos encargados (Equipo Directivo, Departamento de Orientación y/o equipos externos). - Autoconocimiento por parte de los propios profesores. - Empleo de herramientas (análisis DAFO, Ventana de Johari) - Grupos de encuentro donde se observen dificultades y tensiones iniciales. - Definición de líneas prioritarias de actuación.
Plan de formación y búsqueda de soluciones	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la competencia emocional (autoestima, autorrealización, resiliencia, proactividad, toma de decisiones, etc.) - Cambio de concepciones o creencias erróneas. - Eliminación o modificación de patrones atribucionales. - Metodologías de trabajo (<i>role-playing</i>, resolución de casos, charlas y encuentros)
Mantenimiento y apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - En torno al fomento de la motivación extrínseca e intrínseca. - Sistema de recompensas adaptado a las situaciones personales de los profesores. - Ambiente de trabajo enriquecedor. - Retos educativos realistas. - Comunicación fluida sobre el día a día del centro (horizontal y vertical). - Proyectos en equipo para evitar el trabajo individual constante. - Fomento de las relaciones positivas entre compañeros. - Creación de una red de apoyo interna al centro.
Valoración del plan	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los cambios y las repercusiones (a nivel individual, grupal y de centro). - Herramientas de evaluación y valoración del plan (observación, rúbricas, listas de control, entrevistas, etc.) - Grupos de análisis. - Compartir la experiencia con otros centros y profesionales. Ejemplo de buenas prácticas.

Tabla 4. Resumen de posibles líneas de actuación para el desarrollo de la motivación docente
(Elaboración propia)

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha podido determinar la conexión entre la educación y la calidad. Una educación sin calidad deja de ser educación como tal. Además la calidad educativa no es un proceso acabado, sino que exige constante cambio, mejora y perfeccionamiento, adaptándonos a las distintas circunstancias.

A lo largo de los años las diferentes reformas educativas han tenido y tienen en cuenta la importancia de la calidad, tanto de manera global como local a través de la legislación educativa en España. Es en el año 2002 cuando la LOCE (Ley Orgánica de Calidad Educativa) tiene como principal objetivo, precisamente, la calidad. Aunque no llegó a entrar en vigor, las leyes que le suceden hasta la actual, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), también aspiran a lograrla.

Los distintos decretos ya destacan el papel del docente como uno de los factores principales que contribuyen a lograr esta calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor es responsable de hacer llegar de la mejor forma posible el aprendizaje a sus alumnos. Cabe destacar la LOPEG, del año 1995 (Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes), la cual presta una mayor atención a la figura del docente, estableciendo medidas que pretenden impulsar el desarrollo profesional del mismo.

Sin embargo, como hemos podido ver a lo largo de este trabajo, el profesor no es el único agente determinante. Influyen también otras variables contextuales del sistema educativo o del centro en concreto donde desarrolla su labor. Asimismo, su formación y desarrollo personal facilitan o dificultan esta tarea, puesto que no es igual la manera en la que cada profesional se enfrenta a las diferentes situaciones.

Tras la investigación realizada, se puede destacar el factor motivacional del maestro como un elemento clave a desarrollar. Entendemos por tanto la motivación como el motor inicial que mueve a la acción, al aprendizaje y a la mejora continua. Queda plasmado que la motivación no es el único requisito necesario para lograr un alto rendimiento en los estudiantes, pero constituye un pilar a partir del cual sustentar los próximos avances.

A su vez, la motivación del profesor se encuentra en equilibrio con las competencias profesionales. En cierto modo se manifiesta en las mismas, principalmente dentro de las competencias profesionales del 'saber ser'.

El nivel motivacional varía a lo largo de la carrera profesional del docente y viene determinado por una serie de variables relativas a la propia persona, pero también por otras referidas al contexto en el que esta se inserta. A causa de los múltiples momentos de dificultad a los que se enfrenta a diario el profesor, junto con la escasa falta de reconocimiento y el desprestigio social de la profesión, la motivación docente disminuye. Si además de esto el maestro no cuenta con habilidades personales que le impulsan a la superación personal y la gestión del entorno es complicada, se acrecienta este problema.

Ante esta realidad el profesor no recibe grandes apoyos o respaldo por parte del sistema educativo. Tampoco se favorece su formación en estrategias motivacionales, otorgando un mayor protagonismo al contenido y pautas de enseñanza del mismo.

De manera general se hace necesario elaborar reformas en este sentido. Quizá sea complejo realizar, desde un principio, mejoras a nivel global con respecto a la motivación docente puesto que entran en juego otros factores más estáticos que también repercuten en la misma. Pero sí se pueden llevar a cabo cambios a nivel de centro. Conocer a los profesores y recompensar su esfuerzo, es decir, elaborar medidas de cuidado hacia los profesionales, puede ser un punto clave en esta iniciativa. El trabajo de la competencia emocional puede favorecer también estrategias y habilidades concretas que fortalezcan su motivación.

En último término, las posibles recomendaciones propuestas encaminadas al mantenimiento o fomento de la motivación docente, pretenden ser un ejemplo a modo de guía ante futuras experiencias reales. No dejan de ser pautas generalistas, por lo que deberá ser el centro educativo el que adapte el programa o ciertas estrategias a su realidad concreta.

Finalmente, se puede tomar la idea de un proceso cíclico en el que la motivación docente juega un papel fundamental en el éxito académico de los estudiantes y, por tanto, en el fomento de la calidad educativa. Se puede afirmar que un profesor motivado tendrá una mayor capacidad para motivar a sus alumnos por lo que, muy probablemente, estos obtendrán un mayor rendimiento y aprendizaje. El éxito de los

alumnos acrecentará el orgullo del docente y bienestar del maestro y se creará un entorno de calidad en el que el docente sentirá una mayor motivación apoyada en un ambiente de trabajo apropiado.

Como conclusión final es preciso afirmar, por tanto, que para lograr alumnos motivados se hace necesario conseguir docentes motivados que contagien su entusiasmo y crean en el importante valor de la educación, de una educación de calidad.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación : ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 37(116), 561–578.
- Andrade, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 53–64. <https://doi.org/10.1016/j.npg.2014.10.003>
- Andronache, G. (2015). Competence and performance in the teaching profession. *Annals of the Constantin Brâncuși University of Târgu Jiu, Economy Series*, (3), 90–96. Recuperado de http://www.utgjiu.ro/revista/ec/pdf/2015-03/15_GeorgetaAndronache.pdf
- ANECA (2005). *Libro blanco. Título de grado en Magisterio. Volumen 1*. Madrid. Recuperado de <papers3://publication/uuid/DBA504BC-31F1-470A-9DD7-287940994D96>
- Avedaño, W., Paz, L. y Parada-Trujillo, A. (2016). Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta. *Investigación y Desarrollo*, 24(2), 329–354.
- Bajo, N. (2004). Los cinco ejes de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 741–768.
- Bernardo, J. y Javaloyes, J. J. (2015). *Motivar para educar. Ideas para educadores: docentes y familias*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bolívar, M. R. (2013). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 12.
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(2), 8. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3697571&info=resumen&idioma=SPA>
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(2), 84–101.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *La Educación En Chile Hoy*, 45–54.

- Caradonna, L. (2017). Aprendizaje significativo: felicidad, motivación y estrategia de los docentes. Universidad de Extremadura. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes?codigo=125859%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=125859&orden=0&info=link>
- Carlos Guzmán, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285–321. Recuperado de <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Casero, A. (2010). Factores moduladores de la percepción de la calidad docente. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 16(2), 1–17.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 10(4), 20. Recuperado de <https://doi.org/10.14718/RevArq.2013.15.1.9>
- Chehaybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro*, 50, 100–106.
- Colella, L. & Díaz, R. (2017). Análisis de la calidad educativa en el discurso neoliberal. *Educar*, 53(2), 447–465. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/educar.749>
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243–260. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>
- Day, C. & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. París: Santillana. Ediciones UNESCO. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, 103–110.
- De Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, 7–15.
- El Kadmiri, O. (2017). Análisis multicriterio de los factores determinantes de la calidad educativa. Universidad de Zaragoza.

- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717–739. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Escudero, J. M. (1999). La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes. *Acción Pedagógica*, 8(2), 4–29. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17027/1/art1_v8n2.pdf
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. y Ward, F. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. París: Alianza. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93–108.
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16(1), 48–57.
- García, F., Juárez, S., & Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior*, 2, 206–217.
- Gobierno de España (2018). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. (S. G. Técnica, Ed.) (2018th ed.). Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/sistema-indicadores/indicadores-ediciones-anteriores.html>
- Gobierno de Navarra (2010). *Sistema de indicadores de la educación de Navarra*.
- González Torres, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre Educación*, (5), 61–83.
- Jornet, J. M., González-Such, J. y Sánchez-Delgado, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 185–195. Recuperado de www.rinace.net/riee/
- Illescas, J. (2013). Análisis bibliográfico las distintas leyes educativas de España (1970 - 2013).
- Landini, S. R. y Troja, R. M. (2014). Presupuestos epistemológicos del informe TALIS: ¿Qué espera la OCDE del profesorado? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 18(2), 321–333.

- Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio de 1985, pp.21015-21022.
- Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp.28927-28942.
- Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial del Estado, núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, pp.33651-33665.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp.45188-45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.
- Marchesi, Á., Lucena, R. y Ferrer, R. (2006). La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación. *Fuhem Educación*.
- Martínez-Chairez, G. I., Guevara-Araiza, A., & Valles-Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123–134. Recuperado de <https://doi.org/1665-0441>
- Marquès, P. (2013). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9). Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- MEC. (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación.
- MEC. (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe español*. Madrid: Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2013). TALIS 2013. *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. (Secretaría General Técnica, Ed.) (2014th ed.). Recuperado de

<https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:530e4938-f6c5-446c-937c-4c9df0a37481/talispublicacionessep2014.pdf>

- Monereo, C. (2011). Las competencias profesionales de los docentes, 5. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>.
- Montalvo, J., & Gorgels, S. (2011). Calidad del profesorado, calidad de la enseñanza y aprendizaje: resultados a partir del TEDS-M. *TEDS-M. Informe Español*, 2, 11–39.
- Monteiro, A. (2014). Teaching as a profesion. En Monteiro, A. *The teaching profession: present and future* (pp. 61-100). Recuperado de <https://doi.org/S0034-98872011000600018>
- Mora, D. (2014). Modelo crítico para la evaluación y seguimiento de la calidad educativa , desempeño escolar y factores asociados. *Integra Educativa*, 7(2), 13–32.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y mejora de la escuela. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 8(2), 178–186.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas Do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade Do Minho, 41–67. Recuperado de <https://doi.org/978-972-8746-71-1>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de La Salud*, 4, 158–160.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(1), 67–80.
- Peña, J. (2017). Formación permanente de los docentes como referente de la calidad educativa. *Revista Científic*, 2(5), 125–139.
- Peñaloza, M. L. (2008). Currículo y calidad de la educación. *Revista Educación y Humanismo*, 15, 188–194.
- Pérez Juste, R., López, F., Peralta, M. D. y Municio, P. (2001). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Pérez, M. y Ruiz, J. (1996). *Factores que favorecen la calidad educativa*. Jaén: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Jaén.
- Pérez, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11–33. Recuperado de <http://espacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/341>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2018). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1. Recuperado de <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6270>
- Pisemskaya, B. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *EDUCERE - Artículos Arbitrados*, 11(39), 613–621. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tsf.2012.11.061>
- Ramos, J. L. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1–12.
- Rodríguez, V. (2016). Implicaciones educativas de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en la etapa de primaria. Desde un enfoque docente. Universidad de Granada.
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque historicocultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 10(1), 1–28.
- Yanes, J. (2015). *Complejidad y calidad de la educación*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Sáenz-López, P. (12 de julio de 2016). “La motivación del docente es más importante que la del alumno”. *El Mundo*. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de <https://www.elmundo.es/andalucia/2016/07/12/5785274b268e3ee17d8b461b.html>
- Salcedo, R. (2018). ¿Cómo las metodologías educativas pueden ayudarnos a mejorar la calidad educativa de nuestros centros? *Publicaciones Didácticas*, 94, 138–140.

- Sánchez, E. (2016). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (16), 135. Recuperado de https://doi.org/10.7179/psri_2009.16.10
- Santelices, M. V. y Valenzuela, F. (2016). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 41(2), 233–254. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000200014>
- Santos Rego, M.A. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Madrid: Ediciones Octaedro.
- Scheerens, J. (2013). Anatomy of Some Representative School Leaders' Effectiveness Studies. En Scheerens, J. School leadership effects revisited. *Review and meta-analysis of empirical studies* (pp. 45-64). Enschede: Springer. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-981-4021-99-9>
- Schmelkes, S. (2000). Calidad de la educación y gestión escolar. In Primer curso nacional para directivos de educación primaria. *Lecturas*. (2002nd ed., pp. 1–208). Secretaría de Educación Pública.
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215–231.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, (12), 115-138.
- Soriano, M. (1993). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, (9), 163–184. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>
- Sureda, I. (2002). Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, (221), 83–98. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lx/no-221/estrategias-psicopedagogicas-orientadas-a-la-motivacion-docente-revision-de-un-problema/101400009804/>
- Tiana, A. (2014). Leyes y reformas: de la LGE a la LOMCE. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 20–24.

- Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10(3), 63–78.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
Extraído de <http://clacaidigital.info:8080/xmlui/handle/123456789/1068?show=full>
- UNESCO (2004). Conferencia Internacional de Educación 47a reunión: *Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades*. Ginebra.
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V. y Precht, A. (2015). Motivación escolar: claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 351–361. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000100021>
- Viseu, J., Neves de Jesus, S., Rus, C. y Canavarro, J. M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 14(2), 439–461. Recuperado de <https://doi.org/10.25115/ejrep.39.15102>
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: the link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12), 30.
- Yao, F. (2016). Los factores que influyen en la calidad de la educación. *Itinerario Educativo*, 67, 217–225.
- Zabalza, M. A. y Zabalza, M. A. (2012). *Profesores (profesoras) y profesión docente: entre el “ser” y el “estar.”* Madrid: Narcea Ediciones.