

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanzas de Idiomas



VNiVERSiDAD
DSALAMANCA

“La motivación del profesorado y su relación con el
aprendizaje significativo y el fracaso escolar, una propuesta
teórica”.

Autora: Joysiane Monroy Tepepa

Tutora: Ángela González Lucas

2017

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanzas de Idiomas



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA

“La motivación del profesorado y su relación con el
aprendizaje significativo y el fracaso escolar, una propuesta
teórica”.

Autora: Joyslane Monroy Tepepa

Firma:

Tutora: Ángela González Lucas

Firma:

2017

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Justificación	6
3. Objetivos	7
3.1 Objetivo general	7
3.2 Objetivos específicos	8
4. Metodología	8
4.1 Método	8
4.2 Muestra	9
5. Marco legal vigente: El papel del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, y la motivación para el nuevo modelo educativo español.	10
5.1 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	10
5.2 Ley Orgánica 8/2013, de 8 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.	14
5.3 Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.	17
5.4 Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.	19
6. Marco teórico: La Teoría del Aprendizaje Significativo, la motivación, el papel del profesorado y la motivación del profesorado.	24
6.1 Relación entre la teoría educativa del Aprendizaje Significativo y el nuevo modelo educativo español.	24
6.2 Bases teóricas y la importancia de la Teoría del Aprendizaje Significativo.	27
6.3 La relación de la motivación y el profesorado desde la Teoría del Aprendizaje Significativo.	31
6.4 Describiendo la motivación del profesorado.	36
7. El fracaso escolar y el papel del profesorado.	44
7.1 Qué es el fracaso escolar	45

7.2 El papel del profesorado en el fracaso escolar.	46
8. Nuestro Modelo Teórico: “La motivación del profesorado y su relación con el aprendizaje significativo y el fracaso escolar, una propuesta teórica”.	53
9. Conclusiones	56
9.1 Limitaciones y líneas futuras de Investigación	57
10. Bibliografía	58

“Las propuestas serias no ofrecen atajos, sino un duro entrenamiento, [...] lo importante para alcanzar el éxito es la pasión. La pasión puede conducir a éxito porque facilita el entrenamiento exigente”

José Antonio Marina

Resumen

Ser profesor de educación secundaria implica disponer de conocimientos científicos, pedagógicos y más recientemente, se propone que socioemocionales derivados de la necesidad de enseñar ciertas competencias que permiten al alumnado ser el centro del sistema educativo español. En este sentido, estudiamos el aprendizaje significativo y el fracaso escolar como posibles resultados del proceso de E/A, y buscamos entender la relación de ambos con la motivación del profesorado. El objetivo de nuestro trabajo se centra en identificar elementos que muestren una relación determinante entre la motivación intrínseca del profesorado y el aprendizaje significativo del alumnado, para reconocer que la motivación del profesorado es un constructo que tiene que ser incorporado en el entendimiento del fracaso escolar. Suficiente evidencia teórica demuestra que existen elementos que determinan dichas relaciones.

Abstract

Being a teacher of secondary education involves having scientific knowledge, pedagogical and more recently, it is proposed that socio-emotional derived from the need to teach certain skills that allow students to be the center of the Spanish educational system. In this sense, we study meaningful learning and school failure as possible outcomes of the teaching/learning process, and we seek to understand their relationship with teacher motivation. The objective of our work is to identify elements that show a determinant relation between the intrinsic motivation of the teaching staff and the significant learning of the students, to recognize that the motivation of the teaching staff is a construct that has to be incorporated in the understanding of the school failure. Sufficient theoretical evidence shows that there are elements that determine these relationships.

Palabras clave: Fracaso escolar, Motivación, Motivación del profesorado, Papel del profesorado, Teoría del aprendizaje significativo.

1. Introducción

Algunas de las sesiones iniciales de las asignaturas cursadas en este máster han comenzado con recomendaciones claras dirigidas a interesados en el ejercicio de esta profesión sin algún atisbo de vocación; recomendaciones que tal vez en un inicio no nos fueran del todo comprensibles.

Sin embargo, desde la visión de la motivación del profesorado y su posible relación con el aprendizaje significativo y el fracaso escolar, cualquier recomendación es más que comprensible, pues como desarrollaremos a lo largo de este trabajo de investigación, las exigencias de la profesión docente no se reducen sólo a contar con un nivel de competencias científicas en la especialidad elegida, sino que van mucho más allá, derivado de todas las responsabilidades y obligaciones que la figura docente tiene ante el “nuevo reconocimiento de la Educación como centro de nuestra sociedad y economía” según establece la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (p. 2)

El presente trabajo se organiza de la siguiente manera. En el segundo apartado se presentará la justificación del trabajo desde la visión de los investigadores, seguido de un tercer y cuarto apartados donde se detallarán los objetivos del estudio y donde describiremos la metodología utilizada, respectivamente.

Posteriormente, en un quinto apartado desarrollaremos el marco legal del papel del profesorado y la motivación; y en un sexto apartado presentaremos los antecedentes conceptuales de la motivación y del papel del profesorado en el proceso de aprendizaje establecido a través de la Teoría del aprendizaje significativo; así también, presentaremos una revisión literaria que nos permitirá identificar ciertos elementos de la motivación del profesorado.

En un séptimo apartado, se describirá la literatura que nos ha ayudado a comprender el fracaso escolar y el papel del profesorado; llegando a un octavo apartado en el que presentaremos nuestra propuesta teórica al respecto de la relación entre los constructos estudiados. Finalmente, presentaremos nuestras conclusiones más relevantes en un noveno apartado.

2. Justificación

La necesaria consideración que desde la *Investigación Educativa* se tiene al respecto del estudio del papel de profesorado como agente educativo, es imprescindible para la mejora del sistema educativo actual.

Por una parte, existe mucha literatura al respecto de la importancia que tiene la formación del profesorado en el proceso de enseñanza/aprendizaje [en adelante E/A], así cómo de la necesidad que hay por establecer cuáles son los límites actuales y cuáles son las propuestas de mejora ante la formación que se ofrece a los docentes, y que los nuevos modelos educativos requieren.

Por otra parte, la gran mayoría de líneas de investigación que dan información al respecto de la importancia y las características de los profesores como agentes educativos, se enfocan desde el análisis de los alumnos, es decir, se profundiza en el alumno (definición e identificación de los tipos de

alumnos), su proceso de aprendizaje (estilos de aprendizaje), su desempeño (fracaso escolar) y su resultado ante dicho proceso (abandono escolar).

Así, consideramos que el análisis profundo del papel de profesorado, abarca poca literatura, identificándolo como un elemento más dentro del estudio del alumnado y sus diferentes procesos dentro del sistema educativo, echando en falta más estudios que profundicen en el entendimiento de las diferencias entre el profesorado, sus características y su relevante e insustituible papel, desde un enfoque generalizado dentro del sistema educativo, y desde un enfoque particular dentro del proceso de E/A de los alumnos y alumnas.

Por estos indicios, lo que esta investigación busca de forma universal es reconocer el papel insustituible y relevante del profesorado y de forma más concreta, identificar las relaciones que a lo largo de la literatura se han desarrollado entre el profesorado y: su motivación, el aprendizaje significativo y el fracaso escolar.

Consideramos, que este estudio realiza una principal aportación pues el estudio del fracaso en relación con el aprendizaje significativo y el papel del profesorado ante ambos procesos, es un tema que no se ha relacionado todavía.

Pretendemos, identificar las respuestas a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué tipos de profesores existen en la literatura?
- ¿Cuál es la importancia de la motivación intrínseca del profesorado para el proceso de E/A?
- ¿Qué variables son las que mejor definen la motivación intrínseca?
- ¿Existe alguna relación entre la motivación del profesorado y el aprendizaje significativo del alumno?
- ¿Y entre el aprendizaje significativo y el fracaso escolar?
- ¿Cuál es entonces el papel del profesorado en estas relaciones?

Finalmente, buscamos responder a planteamientos más contemporáneos que sostienen que la profesión docente entrará en *desuso*, pues se prevé un aumento del protagonismo de la robótica y de las tecnologías de la información que sustituirán la capacidad creadora de motivación que hoy en día es promovida por el profesorado.

3. Objetivos

Una vez justificado nuestro trabajo de investigación, exponemos el objetivo general del mismo, y los objetivos específicos que nos planteamos para conseguirlo.

3.1 Objetivo general.

Identificar elementos que muestren una relación determinante entre la motivación intrínseca del profesorado y el aprendizaje significativo del alumnado, para reconocer que la motivación del profesorado es un constructo que se incorpora en el entendimiento del fracaso escolar.

3.2 Objetivos específicos.

- Conocer si existe una relación determinante entre la motivación intrínseca del profesorado y el aprendizaje significativo del alumnado.
- Conocer si el resultado de esta relación *Motivación del profesorado/aprendizaje significativo* del alumnado, tiene alguna incidencia sobre el fracaso escolar.

4. Metodología

Este trabajo de investigación sigue una metodología cualitativa, pues nos permitirá cumplir los objetivos planteados al permitir el uso de “múltiples fuentes de datos más que su dependencia de una sola fuente” (Olabuénaga e Ispizua, 1989, p. 20). Además, Noguero (2002) establece que uno de los métodos aceptados por esta metodología consiste en el *análisis de contenidos* (p. 172), siendo este la base metodológica de nuestro estudio.

La elección de nuestra metodología se asocia a la naturaleza de nuestro estudio, pues según Olabuénaga e Ispizua (1989) “[...] todo análisis cualitativo parte de un planteamiento epistemológico” (p. 22). Más aún, mencionan que se relaciona con el uso de las palabras, de las descripciones y con formulaciones de cuestiones abiertas poco estructuradas, lo que consideran que permite al investigador un acercamiento a la realidad y el descubrimiento de significados (Olabuénaga e Ispizua, 1989, p. 19).

4.1 Método

Por tanto, el diseño de esta investigación es flexible y se realiza sobre distintas fuentes de información, todas referenciadas en la bibliografía. Entonces, para realizar este estudio nos hemos basado en la observación y comprensión de los textos utilizados, a través del uso de la introspección y de la reflexión, pues consideramos que son elementos de estudio necesarios para la realización y profundización, pero sobre todo para la construcción de nuevas propuestas teóricas.

En este sentido, la metodología elegida según Fernández (2011) “reconoce el análisis documental” (p. 309) como una de sus técnicas válidas para llevarla a cabo; en particular, utilizaremos una metodología cualitativa centrada en un método de *análisis de contenidos intensivo* que permite “el

análisis interno de los documentos, procurando destacar su sentido y caracteres fundamentales” (Noguero, 2002, p. 172).

Más en concreto, siguiendo lo establecido por Noguero (2002) “[...] la base del análisis, lo que seleccionamos y dispusimos en cada categoría de análisis, estuvo constituida por frases y párrafos. Consecuentemente, la unidad de análisis fue el grupo de palabras” (p. 175); en nuestro caso en concreto las *palabras clave* de nuestra investigación fueron esa base del análisis que el autor señala.

En los primeros momentos de este trabajo, nos hemos centrado en el estudio de los libros y manuales que hemos podido disponer de los autores a los que se les atribuye la creación la teoría educativa estudiada, así como del estudio pormenorizado de cuatro documentos legales que rigen nuestro marco teórico [leyes, real decreto y orden] y sobre todo el actual sistema educativo español. Posteriormente, y para cumplir con los objetivos específicos de esta investigación, ampliamos la búsqueda seleccionando artículos y conferencias escritas relacionadas, todos publicados en revistas de investigación científica.

Justificamos la búsqueda de trabajos realizados por diferentes autores pues, aunque en algunos casos describen los mismos conceptos, nos han ayudado a profundizar en ellos y esto nos ha permitido conocer sus diferentes visiones y aportaciones, para que en algunos momentos pudiéramos crear conceptos propios [como es el caso del aprendizaje significativo]. La diversidad de autores incluidos en este estudio también nos permitió conocer algunos recursos, instrumentos, técnicas y estrategias de la metodología cualitativa que nos servirán para futuras investigaciones.

4.2 Muestra

Cómo lo hemos descrito ya, este trabajo de investigación busca desarrollar de forma amplia el estado de la cuestión de los constructos señalados para determinar algunas relaciones posibles entre ellos. Por lo tanto, nuestra muestra proviene de las diferentes fuentes de la información revisadas.

La muestra se define entonces, por los textos que han sido elegidos mediante una búsqueda en medios electrónicos a través de internet, en concreto a través de los siguientes buscadores: *google académico* y *dialnet*.

Las fuentes de información que hemos utilizado en forma física, como lo son los libros y manuales, han sido buscadas y conseguidas a través de la red de bibliotecas de la Universidad de Salamanca. Más en concreto, hemos utilizado los siguientes tipos de fuentes de información:

- a. Fuentes de información primarias: libros, artículos de investigación y documentos oficiales.

- b. Fuentes de información secundarias: textos de conferencias magistrales para congresos, otros trabajos, libros y artículos sin reconocimiento científico que hablan del papel del profesorado en las distintas etapas educativas, así como artículos de prensa escrita y digital nacionales e internacionales que nos ayudaron a aclarar algunos conceptos.
5. Marco legal vigente: El papel del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas y la motivación.

Desde principios del siglo XXI, la educación es considerada como un *servicio público* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [En adelante: LOE 2/2006], p. 17159); por esto para conseguir el objetivo general de este estudio, es indispensable realizar una investigación inicial sobre las exigencias legales vigentes hacia la labor docente y reconocer qué se establece en las mismas al respecto de la motivación.

Por lo anterior, estudiaremos cuatro documentos legales que rigen el sistema educativo español hoy en día: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa; el Real Decreto 1105/2014 por el que se establece el currículo y la Orden ECD/65 por las que se describen las competencias claves.

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

Primero, la LOE 2/2006, establece como su primer principio “el proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo” (p. 17169); para lo cual, en el segundo principio reconoce el papel del profesorado como responsable del éxito escolar, siendo una responsabilidad repartida entre los demás agentes educativos: alumnado, familias, centros docentes, Administraciones educativas y la sociedad en su conjunto.

Así, en este segundo principio se menciona de forma específica que tanto “los centros como el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes” (LOE 2/2006, p. 17160), señalando que “Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos” (Ib., p. 17160).

De esta forma, se establece que “la calidad y la eficacia de la educación de los sistemas de educación y de formación” (LOE 2/2006, p. 17160), implicará mejorar también la formación del profesorado y sostienen que para que los principios que fundamentan esta ley se realicen, la formación se tiene que entender como “un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida” (Ib., p. 17160). Por tanto, este entendimiento tendrá que ser interiorizado

también por los docentes, que como lo veremos, necesitarán pasar por procesos de formación continúa.

Además, esta Ley reconoce una primera relación entre la motivación y el aprendizaje, sosteniendo que “la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose” (Ib., p. 17160), cabe destacar que esta mención se realiza en relación al alumnado; sin embargo, consideramos que tendrá también efecto en el profesorado pues estarán sujetos a mejoras o ampliaciones en su formación en la que sean especialistas, o bien ante cualquier otra área que sea necesaria ante la tan compleja labor docente.

Desde la LOE 2/2006, el papel del profesorado tiene una importancia significativa cuando señala que “la actividad de los centros recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja”, dicha actividad tiene como objetivos:

Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Por otra parte, el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa. Y todo ello resulta imposible sin el reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan. (p. 17161)

Entonces, la Ley no sólo describe el papel del profesorado como una labor en solitario y en la que todo el esfuerzo recae desde ellos y ellas hacia el sistema educativo, sino que también se establece que tiene que ser reconocido dicho papel desde las Administraciones educativas, proporcionando formación necesaria y promoviendo un reconocimiento de la importancia de dicho papel desde la sociedad en su conjunto.

En suma, la LOE 2/2006 especifica de forma clara que el papel del profesorado es único para conseguir los objetivos de calidad que en ella se establecen, citando como necesaria “m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea” (p. 17165).

Lo anterior, deja reflejada la necesidad que el profesorado tiene ante la sociedad, dando lugar a investigaciones como la que en estas líneas desarrollamos, pues cuanto más trabajemos en ese respaldo desde la

investigación científica, más colaboraremos a la construcción de un reconocimiento de su labor con rigor científico.

Respecto de la motivación, se reconoce que tiene un papel en el proceso de E/A desde la visión del artículo pues el Artículo 1 indica que: “h) El esfuerzo individual y la motivación” (LOE 2/2006, p. 17165), son principios determinantes para el cumplimiento de esta Ley.

En este sentido, la LOE 2/2006, en su título preliminar en el Capítulo III al respecto de la Educación secundaria obligatoria, en el Artículo 23 que establece los objetivos de esta etapa, reconoce que para el alumnado la afectividad en las relaciones interpersonales y la confianza en sí mismos, tienen un valor (p. 17166).

En relación a lo anteriormente expuesto, el Capítulo IV del Bachillerato, en los artículos donde establece los objetivos de esta etapa, dichos objetivos tienen relación a los objetivos que han sido establecidos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En concreto, señalan que será necesario “k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico” (Ib., p. 17169).

Así mismo, en relación con la motivación el Capítulo V de la Formación Profesional, en el Artículo 39 de sus principios generales, en el apartado 2, se establece que esta etapa formativa busca “contribuir al desarrollo personal [...]” (Ib., p. 17173), para lo cual se establecen dos objetivos en el Artículo 40: “e) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y a cambio social”, y “f) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales” (Ib., p. 17174).

Está claro entonces, que las cuestiones preliminares se esfuerzan en reflejar, a través de los objetivos de cada una de las etapas, la importancia del *cómo* se transmiten todos los tipos de contenidos, es decir, se hace referencia también a la importancia de los *contenidos actitudinales* que como docentes tenemos la necesidad de enseñar y por tanto de que los alumnos aprendan.

Volviendo al estudio del papel del profesorado, el Título III de esta Ley esta dedicado al “Profesorado” (p. 17183); en su Capítulo I describe sus funciones, dentro de las cuáles destacamos una que guarda una estrecha relación con los constructos bajo estudio: “Artículo 91. Funciones del profesorado. 1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes: [...] e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado [...]. 2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo” (Ib., p. 17183).

A este respecto, es importante señalar, que el total de funciones del profesorado que se establecen en este artículo son 12, relacionadas no solo con el proceso de E/A (programación y enseñanza, evaluación del proceso de aprendizaje), sino que también se establecen funciones como la tutoría al alumnado en colaboración con las familias, la orientación educativa en colaboración con los departamentos especializados, la promoción del alumnado, organización y participación en actividades complementarias del centro, la contribución en el desarrollo de las actividades del centro respecto del clima en el mismo, el contacto directo y periódico con las familias respecto del alumnado y sus procesos observados, la coordinación de actividades adicionales que como profesores les sean encomendadas; la participación en la evaluación de sus actuaciones y la actividad investigadora o bien experimentadora para la mejora continua del sistema (Ib., p. 17183).

Además, el Capítulo I del Título V, en el Artículo 119 de la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados, especifica en su apartado tres que “Los profesores participarán también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro de los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso” (Ib., p. 17188), aumentando sus obligaciones.

Posteriormente, la Ley se dedica entonces al reconocimiento, apoyo y valoración de profesorado, que desde nuestra visión es necesario para dar un equilibrio a la función docente. Dichos reconocimientos contemplan desde la responsabilidad de las Administraciones educativas de cuidar el trato que reciben en reciprocidad con el papel que desempeñan, así como la procuración de formación permanente que estimule la investigación y la innovación, la gratuidad de diversos servicios públicos como bibliotecas o museos, la protección jurídica, los incentivos profesionales económicos, además de licencias retribuidas (Ib., p. 17185).

Es importante señalar, la disposición final primera de la LOE 2/2006, en la que se plantean unas modificaciones a la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y en la que se describen los derechos y los deberes que tanto los padres o tutores como los alumnos tienen en relación con la educación y con más interés sobre nuestro tema de estudio, con el profesorado.

Por ejemplo, esta disposición final primera, redacta nuevamente el Artículo 4 de la Ley que es nombrada en el párrafo anterior, y que en el apartado 2 establece respecto de las familias o tutores que: “Asimismo, como primeros responsables de la educación de sus hijos o pupilos, les corresponde: e) Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en

colaboración con los profesores de los centros” (LOE 2/2006, p. 17205), lo cual pone de manifiesto que entre el profesorado y los padres o tutores del alumnado hay la obligatoriedad de una relación que responda a las corresponsabilidades que en este inciso se plantean.

A continuación, y ampliando el inciso e) respecto de las obligaciones de las familias o tutores, el inciso f) establece también que tendrán la responsabilidad de “Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado” (Ib., p. 17205); dicho lo cual, el papel del profesorado se refleja como de autoridad no sólo para los alumnos, sino también para sus familiares o tutores, lo que conlleva un alto nivel de responsabilidad ante todas las decisiones en nuestras actuaciones.

La disposición final primera de la LOE 2/2006, modifica también el Artículo 6 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, por el que se establece en su primer apartado que “Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando” (Ib., p. 17205), por lo que en congruencia con el papel de autoridad que se nos reconoce, tenemos que ser también justos y equitativos ante todas nuestras decisiones en relación directa con el alumnado.

Finalmente, consideramos destacable para nuestro estudio mencionar que en su tercer apartado “Se reconocen a los alumnos los siguientes derechos básicos: d) A que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad”, tarea que no pudiendo ser vista desde otra perspectiva, realiza el profesorado de forma directa y cotidiana, en coordinación con lo establecido por los centros y por tanto con las respectivas Administraciones educativas. (Ib., p. 17205)

5.2 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

Segundo, suscitando las modificaciones parciales o totales sobre los diferentes aspectos desarrollados en la LOE 2/2006, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa [En adelante LOMCE 8/2013]; en líneas generales y al respecto del sistema educativo reconoce que “El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación” (p. 1).

Debido a lo cual, dentro del primer apartado de su preámbulo establece una relación entre las cuestiones afectivas y personales del alumnado con la evolución de sistema educativo, sosteniendo que el alumnado tiene que poder “hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, [...] de elegir mejores opciones de desarrollo personal y profesional” (Ib., p. 2).

Así, en el segundo apartado de su preámbulo, establece que dentro de los objetivos de la reforma al sistema educativo que a través de esta Ley se presenta, se busca “[...] introducir nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía” (LOMCE 8/2013, p. 2); es por tanto, destacable identificar que no sólo se busca mejorar el sistema educativo desde su infraestructura o los contenidos que a través de ella se ofrecen, sino que se establecen cuestiones con apego a la idiosincrasia de los todos los agentes educativos.

En este sentido, destaca que “La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo” (Ib., p. 2), por lo que el del papel del profesorado asumirá también tanto los *nuevos patrones de conducta* como el *papel activo* que esta Ley solicita para su cumplimiento.

Al respecto, resalta que “Son de destacar los resultados del trabajo generoso del profesorado [...] que nos brindan una visión optimista ante la transformación de la educación a la que nos enfrentamos, al ofrecernos una larga lista de experiencias de éxito en lo más diversos ámbitos, que propician entornos locales, en muchos casos con proyección global, de cooperación y aprendizaje” (LOMCE 8/2013, p. 2).

Lo anterior, refleja que a través de una participación activa y comprometida del profesorado será posible la comunicación a las Administraciones educativas de las necesidades o el buen funcionamiento de las reformas que se plantean, pues consideramos que son los docentes quienes desarrollan las experiencias, buenas o malas, debido a su contacto directo e inminente con el alumnado.

En continuidad, el preámbulo de la Ley presenta también una visión en el que la educación será clave para la transformación social si consigue desarrollar aspectos estrechamente relacionados con la estructura afectiva y emocional del alumnado, y cita que para sus fines será necesaria: “[...] la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad en la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, [...]” (LOMCE 8/2013, p. 3).

Por tanto, dicha formación al ser transmitida de forma directa a través del profesorado, este tendrá que ser capaz de despertar en el alumnado curiosidad, innovación y deseo de participación social por lo que, como ya hemos mencionado, son tareas de lo más comprometidas con una formación del nivel afectivo del alumnado, para lo cual el profesorado tendrá que disponer de formación relacionada.

A colación, señala que “Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades

tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio” (LOMCE 8/2013, p. 3).

Lo anterior, demuestra de nuevo que esta Ley da una gran importancia al desarrollo de un nivel afectivo de las alumnas y alumnos, pues a través del establecimiento de competencias transversales como el *entusiasmo* y la *confianza individual*, requerirán que el profesorado en general tenga no solo la formación necesaria para hacer frente a dichas competencias, sino también una disposición para asumir nueva metodología que permita la enseñanza de las mismas.

Por tanto, en el apartado nueve de su preámbulo la LOMCE 8/2013, establece que “Las claves de este proceso de cambio curricular son [...], de manera especial, posibilitar una mayor autonomía de la función docente, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación, teniendo en cuenta el principio de especialización del profesorado” (p. 7), aquí se recoge la necesidad que existe sobre la toma de decisiones tiene el profesorado, por ejemplo al respecto de la ponderación de los diferentes contenidos.

Al respecto del alumnado y del profesorado, el apartado once del citado preámbulo, reconoce de nuevo el papel de la motivación en este caso en relación al uso de las TIC, y menciona que si los alumnos están motivados el sistema educativo a través de sus nuevas mejoras e incorporaciones en TIC “[...] permitirá expandir sin limitaciones los conocimientos transmitidos en el aula”, y en relación con el papel del profesorado indica que las TIC “[...] serán también una herramienta clave en la formación del profesorado y en el aprendizaje de los ciudadanos a lo largo de la vida [...]” (LOMCE 8/2013, p. 8).

El último apartado del preámbulo, estipula que se desarrollará una ley sobre la función docente, por lo que queda reflejada la importancia que adquiere el profesorado al poner en marcha esta Ley y de cara a un nuevo sistema educativo se planteará una Ley específica que regirá su papel de forma global.

En este sentido, ya encontramos destacable al respecto del papel de profesorado que en el Título V, Capítulo II, el Artículo 124 por el que se establecen las normas de organización, funcionamiento y convivencia, se modifica de forma significativa, reconociendo al equipo directivo y al profesorado con una nueva figura legal pues “[...] serán considerados autoridad pública. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores, profesoras y miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de

veracidad <<iuris tantum>> o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos y alumnas” (LOMCE 8/2013, p. 8).

Es entonces, debido a esta nueva medida al respecto de la función docente, que consideramos que el papel del profesorado se amplía, pues ya no solo es un agente educativo, sino que además funge como una autoridad pública, por lo que la necesidad de su profesionalización cobra todavía mayor importancia, teniendo que ser inminentemente científica, amplia en relación a las competencias transversales que esta Ley se compromete a fijar en el alumnado durante las diferentes etapas del sistema educativo, y además dicha profesionalización tiene que ser sostenible en el tiempo, por lo que tendrá que ser también flexible.

5.3 Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Tercero, una vez establecidas las modificaciones a realizar sobre la LOE 2/2006, la LOMCE 8/2013 en su artículo único modifica el artículo 6 desarrollando un nuevo artículo, el artículo 6 bis, en el que se estipula que será el Gobierno el que se encargue del diseño del currículo básico, lo que garantizará la validez oficial de los títulos que en ella se refieren en cualquier comunidad autónoma.

Por lo anterior, se emite el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato [En adelante Real Decreto 1105/2014]. En sus primeras líneas, detallan ya el requerimiento del profesorado de realizar modificaciones en su práctica docente, pues la metodología didáctica tendrá que tomar en cuenta todas las consideraciones que a través de este real decreto se publican. (p. 169)

Por ejemplo, dichas consideraciones versan al respecto de la incorporación en los currículos de las *competencias clave* y por ello explican lo siguiente: “[...] este real decreto se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se proponen nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores” (Real Decreto 1105/2014, p. 170).

Dichas competencias clave, reconocen que es un elemento importante el nivel afectivo, pues tiene influencias sobre en el proceso de E/A, y a este respecto describen que será necesaria la enseñanza de “[...] una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes,

emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Ib., p. 170).

Entonces, el papel del profesorado tendrá que responder a las renovaciones que esta Ley exige mediante nuevos enfoques en su metodología didáctica, que como novedad implican ser capaces de desarrollar habilidades emocionales, pues se les otorga una importancia para el desarrollo de acciones educativas eficaces.

Desde la visión legislativa, la motivación vuelve entonces a tener un protagonismo sobre todo desde de aplicación al alumnado y dentro del proceso del E/A pues se establece que: “El aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el concepto se aprende de forma conjunta al procedimiento de aprender dicho concepto” (Ib., p. 170).

Al respecto de todas estas nuevas exigencias, establecen que “El rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes” (Ib., p.170), por lo que se refleja la necesidad de un profesorado con participación activa ante los cambios que la práctica docente sufre ante el cumplimiento de estas nuevas exigencias.

Dichas exigencias, parten de la base de que el *aprendizaje por competencias* es positivamente adquirido mediante la participación activa del alumnado, y además señala que “El aprendizaje por competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral” (Real Decreto 1105/2014, p. 170), características que también tendrán que estar reflejadas a través de la labor docente, por lo que a través de este Real decreto, se promueve “posibilitar una mayor autonomía a la función docente” (Ib., p. 171), que hoy en día es todavía una necesidad.

Señalar que, el Real decreto 1105/2014 reitera los objetivos de cada una de las etapas educativas que desarrolla, de forma idéntica a la presentada en la legislación ya revisada. Sin embargo, desarrolla en cuatro de sus artículos, especificaciones puntuales al respecto del papel del profesorado, tanto de sus responsabilidades como su actuación docente que consideramos importante mencionar.

Por ejemplo, el Artículo 2 en su primer apartado, en el que se establecen definiciones, señala que la metodología didáctica es “[...] un conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados” (Real Decreto 1105/2014, p. 170), entonces se estipula que respecto de la metodología

didáctica, el docente, es el centro de la decisiones entre lo exigido por ley y el proceso de E/A de los alumnos y alumnas.

Por una parte, el Artículo 7 al respecto de la autonomía de los centros, estipula en su primer apartado que las mencionadas actuaciones docentes tendrán un respaldo pues, “Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerán el trabajo en equipo del profesorado y estimularán la actividad investigadora a partir de su práctica docente” (Ib., p. 174).

Por otra parte, en relación con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el Artículo 20 al respecto de las evaluaciones, en su apartado 2 establece que “[...] será un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje” (Ib., p. 183), así la evaluación permitirá que el proceso de aprendizaje, sobre el cual está implícito el papel del profesorado, será continuamente evaluado, lo que tendrá como resultado la aplicación de mejoras y para dar respuesta a dichas mejoras, los docentes tendrán que ser flexibles y adaptables con sus metodologías didácticas.

En relación, el Artículo 20 en su cuarto apartado sostiene que “Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, para lo que se establecerán indicadores de logro en las programaciones didácticas” (ib., p. 183). Asimismo, esta estipulación se mantiene para la etapa de bachillerato en el Artículo 30 apartado dos.

En general, el Real decreto 1105/2014 mantiene, y amplía en algunos casos, las consideraciones que la LOMCE 8/2013 establece sobre el papel del profesorado, y éste vuelve a ser imprescindible para la puesta en marcha de los currículos de las diferentes etapas, pues solo a través de él, el proceso de E/A, los objetivos, los fines establecidos, los estándares y los criterios de aprendizaje, pueden ser llevados a cabo.

Finalmente, observamos que la motivación es un elemento considerado para la obtención de una formación integral, y que a través del *aprendizaje por competencias* que este real decreto detalla, el nivel afectivo en el sistema educativo español tiene ya un reconocimiento legal.

5.4 Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato [En adelante Orden ECD/65/2015].

Cuarto, esta orden a diferencia de la legislación ya revisada, pone de manifiesto el cómo podemos llevar a cabo ese *aprendizaje por competencias*

del que hemos hablado, con características de actuación tanto para los centros como para el profesorado; además justifica, como ya hemos mencionado, la implicación del nivel afectivo para la formación integral del alumnado, consideramos que la implicación en el sistema educativo del nivel afectivo incluye el constructo de motivación.

Así, la Orden ECD/65/2015 establece que un *aprendizaje por competencias* busca resolver la necesidad que el sistema educativo español tiene ante el entorno en el que se ubica (la Unión Europea), por lo que este nuevo modelo se plantea en relación a que “[...] se llevan a cabo varios proyectos dirigidos al desarrollo de un marco conceptual que defina e identifique las «competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno» (Definición y Selección de Competencias, DeSeCo, 1999, 2003)” (Orden ECD/65/2015, p. 6986).

A este respecto, la Orden ECD/65/2015 establece que “DeSeCo (2003) define competencia como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». La competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz»” (p. 6986).

Y para nuestros fines define las *competencias claves* como: “[...] aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Orden ECD/65/2015, p. 6986).

Así, la Orden ECD/65/2015 destaca que la motivación es un elemento que se desarrolla en el aprendizaje por competencias pues establece que “favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el conocimiento de base conceptual («conocimiento») no se aprende al margen de su uso, del «saber hacer»; tampoco se adquiere un conocimiento procedimental («destrezas») en ausencia de un conocimiento de base conceptual que permite dar sentido a la acción que se lleva a cabo” (p. 6987), reincidiendo en mencionar que este tipo de aprendizaje incluye características particulares tales como la transversalidad, dinamismo y la integralidad de la educación.

Al respecto del papel del profesorado, la Orden ECD/65/2015 vuelve a señalar la necesidad de la revisión de las metodologías didácticas para poder desarrollar *un aprendizaje por competencias* y se establece que la implantación de este nuevo modelo educativo: “[...] conlleva importantes cambios en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, cambios en la organización

y en la cultura escolar; requiere la estrecha colaboración entre los docentes en el desarrollo curricular y en la transmisión de información sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas, así como cambios en las prácticas de trabajo y en los métodos de enseñanza” (p. 6988).

Dichos cambios, se mencionan por ejemplo en el Artículo 7 de la evaluación de las competencias clave, y describen en los apartados cinco y seis:

5. El profesorado establecerá las medidas que sean necesarias para garantizar que la evaluación del grado de dominio de las competencias del alumnado con discapacidad se realice de acuerdo con los principios de no discriminación y accesibilidad y diseño universal.

6. El profesorado debe utilizar procedimientos de evaluación variados para facilitar la evaluación del alumnado como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje y como una herramienta esencial para mejorar la calidad de la educación.

Asimismo, es necesario incorporar estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros, como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. Estos modelos de evaluación favorecen el aprendizaje desde la reflexión y valoración del alumnado sobre sus propias dificultades y fortalezas, sobre la participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo y desde la colaboración con el profesorado en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En todo caso, los distintos procedimientos de evaluación utilizables, como la observación sistemática del trabajo de los alumnos, las pruebas orales y escritas, el portfolio, los protocolos de registro, o los trabajos de clase, permitirán la integración de todas las competencias en un marco de evaluación coherente. (p. 6990)

Entonces, el papel del profesorado tiene que ser cooperativo y de trabajo en equipo no solo para el efectivo desarrollo curricular, sino también ante la transmisión de la información relacionada con el desempeño de su alumnado. Además, el artículo 7 reconoce que el profesorado tendrá libertad para emitir cambios ante casos de alumnado con necesidades educativas especiales, también se reconoce la necesidad de desempeñar un papel de promotor de variedad en los materiales que ofrece al alumnado, como en la proposición de metodologías que involucren más al alumnado en su propia evaluación.

Por otra parte, con base en el Anexo I por el que se establece la descripción de las *competencias clave* del Sistema Educativo Español, de la Orden ECD/65/2015, identificamos que dos de las siete *competencias clave*, consideran de forma particular y relevante, el nivel afectivo en el nuevo modelo educativo el cual es señalado por la motivación.

Primero, se mantiene la visión desde el alumnado, pero además se añade que es el profesorado el que “contribuye a motivarle”, como se sostiene en la descripción de la competencia clave 4. *Aprender a aprender*:

[...] se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender. Esta motivación depende de que se genere la curiosidad y la necesidad de aprender, de que el estudiante se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de auto-eficacia. Todo lo anterior contribuye a motivarle para abordar futuras tareas de aprendizaje. (p. 6997)

Además, dentro de los Anexos I de la Orden ECD/65/2015, se establece el papel de los profesores ante dicha competencia clave: “Los profesores han de procurar que los estudiantes sean conscientes de lo que hacen para aprender y busquen alternativas. Muchas veces estas alternativas se ponen de manifiesto cuando se trata de averiguar qué es lo que hacen los demás en situaciones de trabajo cooperativo” (p. 6997), lo que nos permite entender que el trabajo cooperativo es una metodología aceptada en este nuevo modelo y que como profesores tendremos que llevarla al aula, entre otras tantas estrategias que señala esta orden.

Volviendo a la observación de la *motivación* en la legislación, dentro de esta cuarta competencia clave se establece que: “Respecto a las actitudes y valores, la motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. [...] Al alcanzarse las metas aumenta la percepción de auto-eficacia y la confianza, y con ello se elevan los objetivos de aprendizaje de forma progresiva” (Ib., p. 6997).

Por tanto, la motivación es un elemento base para la generación de la competencia 4. *Aprender a aprender* en el alumnado, y como profesores tendremos que ser capaces de transmitir los conocimientos en un ambiente motivante, con una actitud motivadora, para poder conseguir los objetivos de formación transversal a los que también hay que atender.

Segundo, por su parte la competencia clave 6. *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*, sostiene que “También está relacionada con la motivación y la determinación a la hora de cumplir los objetivos, ya sean personales o establecidos en común con otros, incluido el ámbito laboral” (p.7000), en este caso se tiene una visión única de la motivación desde el papel del alumnado.

Para finalizar, con base en el Anexo II por el que se establecen orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencia en el aula, la Orden ECD/65/2015,

especifica cómo el proceso de E/A se modifica en cumplimiento del nuevo modelo.

Por ejemplo, dichas modificaciones inciden en el papel de profesorado de forma general pues “Los métodos deben partir de la perspectiva del docente como orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado” (Orden ECD/65/2015, p. 7002).

Y como elemento principal que nos ayuda en la sustentación de este trabajo de investigación, esta Orden señala que:

Uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje.

Los métodos docentes deberán favorecer la motivación por aprender en los alumnos y alumnas y, a tal fin, los profesores han de ser capaces de generar en ellos la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, las destrezas y las actitudes y valores presentes en las competencias. Asimismo, con el propósito de mantener la motivación por aprender es necesario que los profesores procuren todo tipo de ayudas para que los estudiantes comprendan lo que aprenden, sepan para qué lo aprenden y sean capaces de usar lo aprendido en distintos contextos dentro y fuera del aula. (p. 7002)

Dicho lo anterior, se amplía entonces el papel del profesorado como *motivador del alumnado* sobre su aprendizaje, puesto que requerirá de un uso de “[...] metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos” (Orden ECD/65/2015, p. 7003).

Y destaca como herramienta motivadora del alumnado, entre otras, el uso del portfolio, pues “potencia su autonomía y desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo” (Ib., p. 7003).

Finalmente, la Orden ECD/65/2015 para el cumplimiento de los objetivos y fines de este nuevo modelo educativo, establece que el profesorado, en el desempeño de su labor, debe implicarse en la elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales, para potenciar su uso y ofrecer a los alumnos y alumnas una variedad en los materiales y recursos, y que será necesaria una adecuada coordinación entre los docentes ya que las propuestas metodológicas tienen que ser planteadas mediante una reflexión común y compartida por los equipos educativos, es decir, que los cambios individuales pueden no ser tan permeables en la transformación que se busca del sistema educativo, como si se realizan de forma más integral de todo el equipo educativo de un centro. (p. 7003)

6. Marco teórico: La Teoría del Aprendizaje Significativo, la motivación, el papel del profesorado y la motivación del profesorado.

En este apartado, buscamos describir algunas cuestiones que nos son útiles para responder a los objetivos de este trabajo de investigación:

- Primero, cual es la relación entre esta teoría educativa bajo estudio y el nuevo modelo educativo que se implanta en España.
- Además, observaremos de forma breve cuales son las consideraciones básicas que nos ayudan a comprender dicha teoría y cuál es su importancia dentro de la investigación educativa.
- Finalmente, revisaremos cuál es el papel que desde esta visión se le otorga a la motivación, por una parte, al profesorado por otra y si establecen que entre estos dos constructos exista alguna relación.

6.1 Relación entre la teoría educativa del Aprendizaje Significativo y el nuevo modelo educativo español.

Como hemos revisado, la Orden ECD/65/2015 se establece en respuesta a que “Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento” (p. 6986).

Además, la Orden ECD/65/2015 describe que este nuevo modelo educativo tiene fines cognoscitivos en el alumnado, pues la adquisición de un *conocimiento competencial* permitirá al alumnado “reorganizar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos” (p. 6987), lo que destaca que se busca generar, en forma gradual y progresiva, no solo conocimientos temporales generados en aras de aprobar las asignaturas, sino estructuras cognitivas duraderas para el alumnado.

Es a partir de estos planteamientos, donde observamos una relación con la Teoría del Aprendizaje Significativo, pues más en concreto, la competencia 4. *Aprender a aprender* “requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje [...] aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo” (Orden ECD/65/2015, p. 6997). Es decir, se reconoce que la actitud del alumnado, su sentimiento de responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje será determinante en sus resultados.

En este sentido, Ausubel, Novak y Hanesian (1986) en sus postulaciones iniciales, especifican que para que el *aprendizaje significativo* se consiga, no solo el material que se utiliza como herramienta de enseñanza

tiene que ser significativo, sino que por parte del alumno, tiene que haber una actitud de aprendizaje significativo, por ejemplo explican “[...] hasta el material *lógicamente significativo* puede aprenderse por repetición si la actitud de aprendizaje del alumno no es significativa” (p. 46) [estos elementos serán desarrollados en el siguiente subapartado].

En continuidad, como aportación a la Teoría del Aprendizaje Significativo, en su estudio Manrique (1995) considera que el éxito del aprendizaje depende del sujeto y de su modo de actuar y establece que “El aprendizaje significativo es pues, un proceso activo y personal porque depende de la asimilación deliberada de cada alumno” (p. 65), y sostiene que el aprendizaje permite al individuo “su desarrollo personal y social. Este aprendizaje posibilita al sujeto autonomía y la posibilidad de afrontar nuevas situaciones en forma activa, crítica y creativa” (ib., p. 65); lo que responde a las exigencias planteadas en la ECD/65/2015.

Respecto del papel del profesorado, recordemos que la Orden ECD/65/2015 también especifica que será necesario realizar modificaciones ante las metodologías didácticas que se deben utilizar, pues se establece que: “La planificación, supervisión y evaluación son esenciales para desarrollar aprendizajes cada vez más eficaces”. (p. 6997)

Dichos procesos que influyen en el aprendizaje, son guiados de forma exclusiva por el profesorado, por lo que tendremos que ser capaces de generar, más allá de fijar los conocimientos teóricos y prácticos asociados, en el alumnado habilidades ante su propio aprendizaje como la planificación, la supervisión y la evaluación del proceso y de los resultados de todas las estrategias utilizadas/diseñadas.

A este respecto, cabe señalar que otras de las postulaciones iniciales que realizan Ausubel et al. (1986) son al respecto de las condiciones en las que el aprendizaje significativo puede ocurrir: “Especificamos las condiciones en las que ocurre el aprendizaje significativo (por recepción o por descubrimiento)” (p. 46), y a lo largo de su postulado se centran en gran parte en el desarrollo del aprendizaje significativo por recepción.

Antes de mencionar el tipo de aprendizaje que señala la legislación respecto de estas dos vertientes que describen Ausubel et al. (1986), mencionaremos cuáles son las diferencias entre un aprendizaje significativo por recepción y por descubrimiento.

Ausubel (2002) lo explica de la siguiente forma: “La diferencia principal entre el aprendizaje proposicional tal como se da en las situaciones de aprendizaje basado en la recepción, por un lado, y en situaciones de aprendizaje basado en el descubrimiento por otro, reside en si el contenido

principal de lo que se debe aprender le es presentado al estudiante o éste lo debe descubrir” (p. 31).

Es entonces, un aprendizaje por recepción el que se implanta en el nuevo modelo educativo, pues el papel del profesorado en la programación, diseño y elaboración de las estrategias y materiales didácticos, se menciona siempre como imprescindible para sus fines y objetivos. Es por esto, que consideramos valioso el estudio profundo de la Teoría del Aprendizaje Significativo como un elemento clave, que el profesorado tiene a su disposición para responder a los requerimientos que en las nuevas leyes se establecen.

En este sentido, es muy valioso entender que un aprendizaje significativo por recepción según Ausubel et al. (1986) “[...] involucra la adquisición de significados nuevos” (p. 46), y consideran que “El aprendizaje significativo por recepción es importante en la educación porque es el mecanismo humano por excelencia que se utiliza para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representada por cualquier campo del conocimiento” (Ib., p. 47).

Como otra cuestión trascendental, en su estudio Ausubel et al. (1986) nos destacan la importancia que tiene el considerar el nivel escolar al que nos dirigimos para conseguir un aprendizaje significativo y sostienen que para cada nivel escolar (preescolar, primaria, secundaria) el aprendizaje significativo por recepción se adquiere de distinta forma; sin embargo, para todas las etapas consideran que “el lenguaje es un facilitador importante” (p. 47) para ambos aprendizajes significativos: por recepción y por descubrimiento, pues consideran que “el lenguaje desempeña una función (proceso) integral y operativa del pensamiento, y no simplemente una función comunicadora” (p. 47).

De estos planteamientos rescatamos dos cuestiones, la primera es que los autores nos señalan la importancia de la observación de los grupos y el nivel al que nos dirigimos para elegir una u otra estrategia didáctica; y la segunda es que se da una importancia a la utilización de metodologías como la clase magistral, pues es la herramienta por excelencia para la transmisión de conocimientos mediante el uso del lenguaje de forma verbal y no escrita y sobre la que algunos autores solicitan su desuso.

A este respecto, la Orden ECD/65/2015 en su Anexo II sobre las orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula, señala “que cualquiera de las metodologías seleccionadas por los docentes para favorecer el desarrollo competencial de los alumnos y alumnas debe ajustarse al nivel competencial inicial de estos. Además, es necesario secuenciar la enseñanza de tal modo que se parta de aprendizajes más simples para avanzar gradualmente hacia otros más complejos” (p. 7002).

En este sentido, esta teoría desarrolla proposiciones que guardan una relación directa, pues Ausubel et al. (1986) establecen que “una proposición no será significativamente aprendida a menos que el estudiante ya sepa los significados de los conceptos [...], y a menos que trate de relacionar estos significados como se estipulen en dicha proposición [ponen como ejemplo de la ley de Ohm]” (p. 48); sostienen que “El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son productos del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un nuevo proceso de aprendizaje significativo” (Ausubel et al, 1986, p. 48).

Finalmente, con apego a los fines legislativos del nuevo sistema educativo español Ausubel et al. (1986) consideran que para que un aprendizaje sea significativo se tienen que cumplir como mínimo dos condiciones en el aula, una al respecto de la naturaleza del material utilizado por el profesor para enseñar y otra al respecto de la actitud del alumno para aprender con ese material, y establecen que “las ideas se tienen que relacionar con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva que ya posee el alumno” (p. 48).

6.2 Bases teóricas y la importancia de la Teoría del Aprendizaje Significativo.

Una vez introducidas las primeras observaciones al respecto de la relación entre el nuevo modelo educativo y el aprendizaje significativo, consideramos relevante conocer las exposiciones que sostienen la Teoría del Aprendizaje significativo, para luego incidir en su importancia y la vigencia que ante ella diversos autores encuentran; finalmente desarrollaremos el siguiente subapartado que versa sobre su relación con la motivación del profesorado.

Así, para ayudarnos a comprender su teoría, Ausubel et al. (1986) elaboran la *tabla 1* en la que se establecen los elementos que intervienen en el aprendizaje significativo y cómo se da esa vinculación del mismo con otras posibilidades de significatividad que pueden llegar a tener los conocimientos para los alumnos:

Tabla 1. Relaciones del aprendizaje significativo, significatividad potencial, significatividad lógica y significado psicológico.

A. <i>Aprendizaje significativo o adquisición de significados</i>	requiere de	Material potencialmente significativo y Actitud de aprendizaje significativo
B. <i>Significatividad</i>		Significatividad lógica (la relacionabilidad intencionada y sustancial del material)

<i>potencial</i>	depende de	de aprendizaje con las correspondientes ideas pertinentes que se hallan al alcance de la capacidad de aprendizaje humana) y La disponibilidad de tales ideas pertinentes en la estructura cognoscitiva del alumno en particular.
C. <i>Significado psicológico (significado fenomenológico idiosincrático)</i>	es el producto del	Aprendizaje significativo o de La significatividad potencial y de la actitud de aprendizaje significativo

Fuente: Ausubel et al., 1986, p. 49.

Describiremos ahora los conceptos que se proponen en la *tabla 1* como elementos del proceso de aprendizaje significativo. Ausubel et al. (1986), ponen como ejemplo el contenido escolar, pues consideran que casi siempre tiene *significado lógico*, término que entienden como una característica que debe de cumplir un material *potencialmente significativo* y en su estudio lo explican de la siguiente forma: “La materia de estudio escolar casi siempre representa nuestra interpretación cultural de algún aspecto del mundo real o algunas construcciones lógicas (como las matemáticas), y de ahí que forzosamente tenga *significatividad lógica*” (Ib., p. 50).

Para comprender la *significatividad lógica*, Ausubel et al. (1986) nos definen la *relacionabilidad sustancial*, que significa que si el material de aprendizaje es lo suficientemente no arbitrario “un símbolo ideativo equivalente (o grupo de símbolos), podría relacionarse con la estructura cognoscitiva sin que hubiese ningún cambio resultante en el significado” (p. 51).

Entonces, para una mejor comprensión de la *relacionabilidad sustancial*, establecen respecto del material de aprendizaje, que la diferencia fundamental entre los procesos de aprendizaje por repetición y los del aprendizaje significativo, es que, para el aprendizaje por repetición, esa relación entre el material y la estructura cognitiva del alumno, es arbitraria y al pie de la letra, y para el aprendizaje significativo es no arbitraria y sustancial (Ausubel et al., 1986, p. 51).

Por último, respecto del concepto de *significado psicológico* Ausubel (2002) propone que tienen lugar cuando se da una “[...] interacción entre significados potencialmente nuevos e ideas pertinentes en la estructura cognitiva [...]” (p. 25), es este el significado que buscamos que los alumnos adquieran para conseguir un verdadero aprendizaje significativo pues no solo se le ha

adjudicado al conocimiento un significado potencial, sino que además hemos conseguido que la actitud ante el aprendizaje también sea significativa.

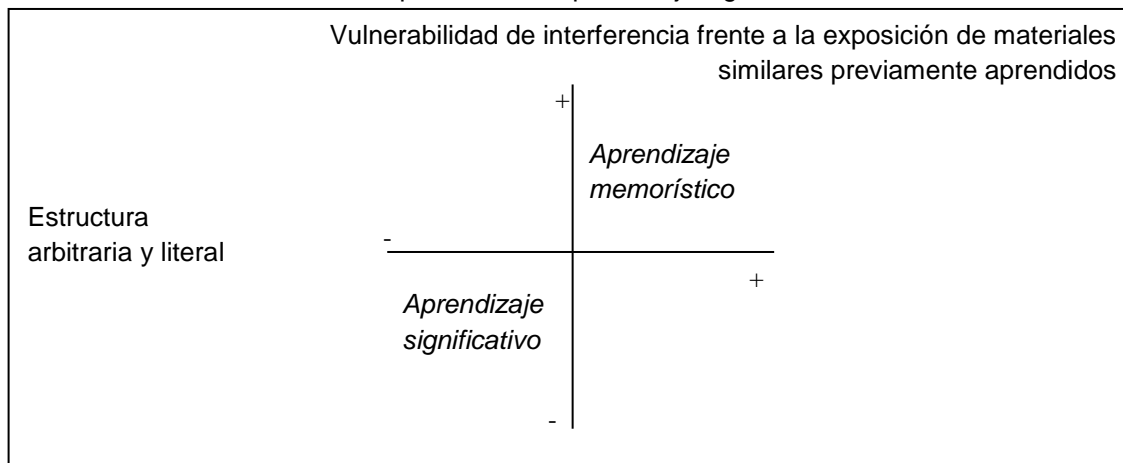
Entonces, como mencionamos en el apartado anterior, hasta aquí hemos identificado los dos elementos principales que intervienen en un aprendizaje significativo: material y actitud; también hemos identificado las propuestas que hacen Ausubel et al. (1986) al respecto de cuáles son los distintos significados pueden adquirir los conocimientos para los alumnos.

Sin embargo, con la intención de establecer una conceptualización propia de aprendizaje significativo, tenemos que tomar en consideración las distinciones que Ausubel (2002) establece entre un aprendizaje significativo y un aprendizaje memorístico, para ello señala:

Es importante reconocer que el aprendizaje significativo no supone que la nueva información forme una especie de vínculo simple con unos elementos preexistentes de la estructura cognitiva. Al contrario, sólo en el aprendizaje memorista se produce un vínculo simple, arbitrario y no sustancial con la estructura cognitiva preexistente. En el aprendizaje significativo, el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto de la información acabada de adquirir como del aspecto específicamente pertinente de la estructura cognitiva con el que se vincula la nueva información. (pp. 28-29)

Y para entender mejor las características que diferencian dichos procesos hemos elaborado el siguiente *gráfico 1*:

Gráfico 1: Diferencias fundamentales entre los procesos del aprendizaje memorista y los procesos del aprendizaje significativo.



Fuente: Elaboración propia de Ausubel, 2002, pp. 29-30.

Del *gráfico 1* extraemos que el *aprendizaje memorístico* a diferencia del *aprendizaje significativo*, tiene una gran vulnerabilidad a la interferencia por exposición de materiales similares previamente aprendidos, y que el

aprendizaje memorístico tiene una estructura arbitraria y literal en su relación con la estructura cognitiva del alumno (Ausubel, 2002, pp. 29-30).

Entonces, con fundamentación en los trabajos de Ausubel et al. (1986) y Ausubel (2002), proponemos que: El aprendizaje significativo es un proceso de aprendizaje que comprende la adquisición de nuevos significados, y donde estos nuevos significados son el producto del aprendizaje significativo. En este proceso influyen, tanto la naturaleza del material utilizado por el profesor (propuesto por el profesor y no descubierto por el alumno, lógicamente significativo, sustancial y con falta de arbitrariedad), como la actitud del alumno frente al aprendizaje (influida por el entorno y por su propia disposición frente a este tipo de aprendizaje).

Para finalizar, como hemos mencionado al inicio de este apartado, la importancia de la Teoría del Aprendizaje Significativo esta extendida en la literatura y se mantiene en el tiempo, pues varios autores ya lo han señalado, entre ellos Coll (1988) expone que “la diversidad de significaciones que ha ido acumulando, explica en gran parte su atractivo y su utilización generalizada y obliga, al mismo tiempo, a mantener una prudente reserva” (p. 133), y considera que dicha importancia radica en su “gran valor heurístico y encierra una enorme potencialidad como instrumentos de análisis, de reflexión y de intervención psicopedagógica” (Ib., p. 134).

Por su parte, basándose en la concepción teórica del aprendizaje significativo Moreira (2005) propone un enfoque bastante transgresor: “[...] el aprendizaje debe ser no sólo significativo sino también subversivamente significativo” (p. 83) o bien *aprendizaje significativo crítico*.

Así, define el aprendizaje *significativamente crítico* como la “[...] estrategia necesaria para sobrevivir en la sociedad contemporánea” (Ib., p. 83). Va más allá de las propuestas que Ausubel realiza sobre el aprendizaje significativo y de su limitación a su utilización dentro del entorno escolar, en concreto al aula y propone que la educación tiene que permitir al alumno, entre otras cosas, “que construyese significados nuevos y viables para hacer frente a los amenazadores cambios ambientales” (Ib., p. 84).

En relación con la visión de Moreira (2005), en la que otorga un papel más trascendental al aprendizaje significativo, Pérez (2001) señalan también que este tipo de proceso de aprendizaje debe de ser considerado como “[...] un principio básico de intervención educativa” (p. 9), lo que confirma que la utilidad que encontramos en dicha teoría como marco teórico, no solo es vigente, sino que su correcta interpretación y aplicación por el profesorado, fomenta la profesionalización del mismo.

6.3 La relación de la motivación y el profesorado desde la Teoría del Aprendizaje Significativo.

Una vez conocidas las bases teóricas del Aprendizaje Significativo y su importancia vigente en la literatura, describiremos cuáles son las relaciones que los propios autores encuentran entre la motivación y el profesorado para conseguir un aprendizaje significativo por recepción.

Ausubel et al. (1986), destinan un capítulo integro de su obra [Capítulo 11] para sostener que existen vínculos entre el aprendizaje y diversos factores motivacionales, aunque resulta interesante observar que en un primer momento consideran que dichos factores “[...] ejercen un efecto menos decisivo en el aprendizaje de materias de estudio que las variables de la estructura cognoscitiva de la disposición de desarrollo, de la capacidad intelectual, de la práctica y de los materiales didácticos” (p. 347), en contraposición consideran que “son lo suficientemente importantes en el aprendizaje escolar, que merecen nuestra más seria consideración si deseamos elevar al máximo la influencia de la psicología educativa en el aprendizaje en el salón de clase” (Ib., p. 437), y es este segundo motivo el que nos ayuda a la consecución de los objetivos de este trabajo de investigación.

En continuidad, señalan que “La motivación, [...] es *absolutamente* necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada” (Ib., p. 347), y en este sentido los autores establecen que la concentración de la atención, la persistencia y un aumento a la tolerancia de la frustración pueden ser efectos de la motivación (Ib., p. 347), elementos todos, que consideramos que influyen positivamente en los resultados del alumnado.

Para los mismos fines, y desde la visión del alumnado, establecen que hay varios tipos de motivación: “[...] la importancia relativa de los diferentes tipos de motivación (por ejemplo, la cognoscitiva, la homeostática, la material, la de superación del yo, la aversiva y la afiliativa) varían según el tipo de aprendizaje y conforme la afiliación de especie y el estatus de desarrollo del alumno” (Ib., p. 348), es decir, que cada tipo de motivación ejerce de una forma diferente sobre el aprendizaje significativo y el nivel educativo en el que se utilice, y para los fines de este estudio solo observaremos los efectos de algunos tipos de motivación.

Además, los autores describen que la motivación del alumnado, puede ser extrínseca e intrínseca, pero defienden que la motivación intrínseca tiene más valor debido al tiempo prolongado que dura el proceso educativo del alumnado, y por tanto respecto del aprendizaje significativo, y establecen “[...] los motivos intrínsecos (orientados a la tarea) y de mejoramiento del yo, con el avance de la edad tienden a dominar cada vez más el cuadro motivacional” (Ausubel et al., 1986, p. 349), y siendo profesores de educación secundaria reconocemos la utilidad de esta aportación.

Sostienen al respecto de la motivación intrínseca que: “Al nivel humano, la pulsión cognoscitiva (el deseo de tener conocimientos como fin en sí mismo) es más importante en el aprendizaje significativo que en el repetitivo o en el instrumental y, por lo menos potencialmente, es la clase de motivación más importante en el aprendizaje de salón de clases. Esto se debe a su potencia inherente y a que el aprendizaje humano, proporciona automáticamente su propia recompensa” (Ib., p. 350).

Y así, establecen que “La relación causal ente motivación y aprendizaje, antes que unilateral, es característicamente recíproca” (Ausubel et al., 1986, p. 350), es decir, que cuando más se aprende más motivado se está por seguir aprendiendo, y es por esto que para que el aprendizaje del alumnado sea significativo el papel del profesorado estará encaminado en este sentido.

Así, respecto del papel del profesorado y su gestión de la motivación Ausubel et al. (1986), señalan que “Con frecuencia, la mejor manera de enseñarle a un estudiante no motivado consiste en desentenderse, de momento, de su estado motivacional, y concentrarse en enseñarlo tan eficazmente como sea posible. De todas maneras, y a pesar de la falta de motivación, sobrevendrá algún aprendizaje; y de la satisfacción inicial por este aprendizaje es de esperarse que se desarrolle la motivación para aprender más; por consiguiente como sea posible” (p. 350).

Sin embargo, y siendo conscientes de las limitaciones que el profesorado tiene en su actuación, [debido por ejemplo al número de alumnos por grupo, entre muchas otras cuestiones] sí que consideran que “El profesor no puede aprender por el alumno a navegar intelectualmente. Sólo puede presentarle las ideas tan significativamente como sea posible” (Ib., p. 351), y es por esta necesidad por la que nuestro papel se vuelve relevante e indispensable.

A este respecto, establecen que “[...] si deseamos desarrollar el impulso cognoscitivo de modo que permanezca viable durante los años escolares y en la vida adulta, [...] debemos descubrir métodos más eficaces de fomentar la adquisición a largo plazo de cuerpos significativos y útiles de conocimiento, y de desarrollar las adecuadas motivaciones intrínsecas para tal aprendizaje (Ausubel et al., 1986, p. 352). Desde esta visión, la motivación esta enfocada en el alumnado, y es el profesor el que se encargará de promoverla para generar aprendizaje significativo, por lo que hasta este momento no nos hablan de ninguna influencia de la motivación del profesorado sobre el aprendizaje significativo de los alumnos y alumnas.

Así, los autores estudian los factores de grupo y sociales que influyen en el aprendizaje, pues identifican que estos factores derivan también en influencias motivacionales sobre el aprendizaje del alumnado; y sostienen que:

“Las variables sociales y de grupo deben ser consideradas en el aprendizaje escolar, pues inciden inevitablemente en el aprendizaje de materia de estudio, valores y actitudes. Su influencia en el aprendizaje de las primeras es medida principalmente a través de variables motivacionales” (Ib., p. 399), volviendo a señalar la importancia de la motivación centrándose en los resultados del alumnado.

Al respecto del profesorado, considerado un como factor social, establecen que “Toda vez que el aprendizaje escolar se da en un contexto social, los profesores deben ocuparse obviamente de los factores de grupo y sociales que inciden en el proceso de aprendizaje.” (Ib., p. 400), está claro que, para este fin, tenemos que desempeñar un papel de guía, de control sobre el grupo, gestionando la disciplina, pues según se establece el clima en el aula influye de forma directa en el aprendizaje significativo por recepción de los alumnos y alumnas.

Más allá, y como era de esperarse, se nos otorga un papel de influencia directa sobre los alumnos y alumnas, pues sostienen: “Como miembro de un grupo en el salón de clase, la motivación del alumno para aprender, las clases de motivaciones que muestre, su conducta social, el desarrollo de su personalidad y los valores y actitudes que aprende, serán afectados por su interacción con el profesor y los demás alumnos” (Ib., p. 400), no sería discutible entonces que el profesorado en general, es un elemento de motivación extrínseca sobre el proceso de aprendizaje significativo del alumnado.

Por todo lo anterior, identificamos que el profesorado es parte de los factores sociales que influyen en el proceso de aprendizaje del alumnado por lo que consideramos que se convierte, en particular y debido a su interacción con el alumnado, en una motivación extrínseca. Además, la complejidad de nuestra función aumenta cuando se establece que tenemos que generar una motivación intrínseca del alumnado por aprender.

En este sentido, Ausubel et al. (1986) buscan definir [Capítulo 14] cómo o qué características del profesorado influyen sobre el aprendizaje significativo y la motivación del alumnado, y para ello destacan evidencias científicas al respecto.

Por ejemplo, encuentran resultados positivos en el aprendizaje cuando ciertas características del profesor demuestran que: “[...] es capaz de generar excitación y entusiasmo contagioso en torno del tema que se enseña, y cuando es la clase de persona con quien los niños [...] pueden identificarse. (Ausubel et al., 1986, p. 428); es decir, que generar empatía, transmitir con entusiasmo y excitación son característica del profesorado con una influencia positiva sobre el proceso de E/A del alumnado.

En este sentido, creen que “Es lógico que los profesores que manifiestan, habilidad, imaginación y sensibilidad al organizar las actividades de aprendizaje y al manipular las variables de éste, promuevan superiores resultado de aprendizaje en sus alumnos” (Ib., p. 434); en contraste “Consideran que [...] muchos aspectos de la personalidad del profesor pueden influir obviamente en la respuesta afectiva de los alumnos hacia el, sin influir necesariamente en su eficacia como maestro” (Ib., p. 434); por lo que volvemos a los indicios que señalan en un principio pues no siempre los lazos afectivos generarán unos buenos resultados, por tanto no debemos olvidar esta visión limitante de la motivación del profesorado sobre el aprendizaje significativo por recepción.

Volviendo a la identificación de características del profesorado con resultados positivos sobre el aprendizaje, señalan que los alumnos “no sólo admiran en el profesor su habilidad para enseñar, su claridad, su dedicación a la tarea y su buen control del salón de clase, sino que también estiman notablemente su justicia, su imparcialidad, su paciencia, su entusiasmo y su comprensión benevolente. Aprueban, además, a los profesores que se interesan en los alumnos y que son serviciales, amables y considerados respecto de sus sentimientos (Hart, 1934; Leeds, 1954)” (Ausubel et al., 1986, p. 435).

A modo de resumen, y siendo de vital importancia para nuestro estudio, los autores sostienen que “En general, las características de personalidad de los maestros no se correlacionan mucho con la eficacia de la enseñanza. Las dos excepciones principales a esta generalización son la cordialidad y la comprensión, por un parte y la tendencia a ser estimulante e imaginativo, por la otra” (Ausubel et al., 1986, p. 435); en este sentido, serán pues características determinantes del profesorado en relación con el aprendizaje significativo del alumnado: la cordialidad, la comprensión, el ser estimulante e imaginativo.

Además, haciendo mención al nivel educativo sobre el que buscamos dirigirnos, sostienen que “Los profesores que son vivaces, estimulantes, imaginativos y entusiastas en lo que respecta a sus temas [...] bajo esta clase de estimulación, la conducta del alumno es también más productiva tanto en la primaria como en la secundaria, y se logra mayores incrementos de comprensión de parte de los alumnos [...]” (Ib., p.436)

Sin embargo, los autores comprenden que no todas las personalidades del profesorado podrán cumplir con las expectativas del alumnado especificadas en sus observaciones, pero consideran que podrán siempre encaminar sus actitudes y acciones, con el fin de la mejora de los resultados de sus estudiantes, y para ello indican: “El curso de acción más realista y

justificable, para él [profesorado], consiste en el empleo más eficaz de sus rasgos positivos de personalidad” (Ib., p.435).

Para finalizar, consideramos que es necesario establecer las características de la personalidad del profesorado, que los autores señalan en su análisis de diferentes resultados, que influyen de manera positiva en los resultados del aprendizaje significativo y para ello hemos elaborado la *figura 1*.

Figura 1. Características personales del profesorado asociados a resultados positivos en el aprendizaje significativo del alumnado.



Fuente: Elaboración propia de Ausubel et al., 1986, pp. 430-444.

Sin embargo, y en relación con lo que se describe en la *figura 1*, aunque en su momento de estudio destacan la falta de evidencia al respecto de la relación de la motivación del profesorado sobre el éxito de la enseñanza, sostienen que “Quizá la característica de personalidad más importante de los profesores, que influye en su eficiencia, consista en el grado de compromiso personal con el desarrollo intelectual de los alumnos” (Ausubel et al., 1986, p. 436), pues consideran que “Hay consenso general de que este factor

constituye un componente central de la motivación profesional del profesor. Determina en gran parte que invierta o no los esfuerzos necesarios para enseñar, buscando incrementos reales en el desenvolvimiento intelectual de los alumnos, o que se limite a realizar las actividades formales de la enseñanza” (Ib., p. 436).

Es decir, que se destaca como rasgo principal de la personalidad del profesorado con resultados positivos sobre el aprendizaje significativo por recepción, la *motivación profesional del profesorado* que, según los autores, está definida por su *nivel de compromiso personal con el desarrollo intelectual de sus alumnos*, de lo que deducimos dos cuestiones: primero, cuanto mayor sea el compromiso personal [que identificamos como motivación intrínseca del profesorado] mayores serán los resultados positivos sobre el aprendizaje del alumnado y, finalmente, la motivación intrínseca del profesorado se relaciona positivamente con las demás características personales presentadas en la *figura 1*.

6.4 Describiendo la motivación del profesorado.

En el apartado anterior, hemos descrito primero la motivación, y después la motivación del profesorado según la teoría del aprendizaje significativo; consideramos necesario observar a través de la literatura como se describe la motivación del profesorado, lo que nos permitirá comprobar si lo que en su momento se establece a partir de Ausubel et al. (1986), se mantiene en la investigación educativa más recientemente.

En este sentido, Antón (2005) en su estudio al respecto de la motivación del profesorado universitario para la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación [En adelante TICS], encuentran que debido a las nuevas exigencias de el proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el profesorado tendrá “la necesidad de adquirir nuevas competencias y destrezas para el ejercicio de su actividad docente” (p. 101).

Y consideran, que será necesario un cambio metodológico del profesorado para introducir las TICS, sin embargo, señalan que es también cuestión de motivación el llevar a cabo dichos cambios “No es solo un tema de motivación, también de desmotivación, de falta de implicación y de participación. Hay gente que se esfuerza y dedica más y menos. Si esto no se tiene como indicador para evaluar e incentivar al profesorado éste acaba desmotivándose” (Ib., p. 108).

Antón (2005), asocia la motivación intrínseca del profesorado a factores externos, pues considera que la implicación y la participación es directamente proporcional a la valoración de dichas actitudes de cara no solo a la comunicación de reconocimientos verbales o escritos sino de incentivos que tal vez son más relacionados con cuestiones económicas, pues señalan “La

motivación del profesorado se relaciona con un compromiso de la Universidad con la mejora de la docencia” (Ib., p. 108), y establecen que dicho compromiso se relaciona con el reconocimiento de al menos el *tiempo destinado a la formación*, el *dinero reflejado en complementos* retributivos y finalmente hablan del *reconocimiento profesional*, sobre el cual no ejemplifican cómo podría llevarse a cabo. (Ib., p. 108)

Finalmente, sí que consideran que motiva que las iniciativas de formación sean más relacionadas con los problemas reales que manifiesta el profesorado, y consideran también que motiva el “conocer lo que están haciendo otros en otros sitios, sentir que se forma parte de un colectivo y conocer resultados <<La motivación es un orden de prioridades>>” (Antón, 2005, p. 109), lo que pone de manifiesto la necesidad del reconocimiento social de la función docente.

Tejada (2009), en su búsqueda por identificar perfiles específicos que ejercen la función docente (p. 1), elaboran una familia profesional para todos los docentes en la que establecen tres niveles, y donde identifican cada uno de los profesionales de la educación (educación infantil, docencia universitaria, enseñanza técnico profesional, etc.); sin embargo, creen que cada tipo de profesional docente, pertenecientes todos a una misma familia profesional, se le asignan diferentes competencias. (Ib., pp. 2-4)

Por otra parte Tejada (2009), sostiene que Varcel (2005) estipula que el docente universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior tiene que incluir en su perfil competencias como: “competencias afectivas que aseguren una actitudes, unas motivaciones y unas conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables” (p. 5), dando señales de la que la afectividad en las relaciones alumno/profesorado tienen influencia en la consecución de los objetivos que se establezcan.

En su intento por comprobar si hay influencia entre el soporte de autonomía, algunos mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada y la satisfacción docente, Quiles, Moreno-Murcia y Lacárcel (2015), sostienen que a través de la literatura existe una relación positiva entre la motivación del profesorado y la motivación del alumnado; proponiendo que “[...] la motivación del docente se reconoce por el compromiso del mismo por la enseñanza. De su esfuerzo por generar un ambiente efectivo de enseñanza aprendizaje, lo anterior permite su persistencia a lo largo del tiempo” (p. 69); en este estudio justifican la utilización de la teoría de la motivación humana pues propone “un modelo que explica la motivación humana a través del grado de compromiso en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por elección personal” (Ib., p. 69).

En relación a esta teoría, diferencian que la motivación intrínseca del profesorado permite enseñar por propia satisfacción personal, mientras que la motivación extrínseca comprende que la enseñanza es un fin, en donde la motivación es únicamente cumplir con la jornada lectiva y las legalidades que justifican el trabajo (Ib., p. 69). Respecto de la motivación extrínseca, señalan que hay cuestiones relacionadas con los valores profesionales propios de los docentes que les motivan a trabajar pero que no les permite disfrutar en sí mismos de “la acción de enseñar” (Ib., p. 69).

Sostienen que Levesque, Blais y Hess (2004), “afirmaron que el profesorado que está altamente motivado está más comprometido en su trabajo y más satisfecho, y para ayudarnos a conseguir los objetivos de este estudio, indican que la motivación docente se asocia con la motivación de los estudiantes (Pelletier et al., 2002)” (Quiles et al., 2015, p. 70).

Concluyen que, “La variable que predice con más fuerza la satisfacción docente es la motivación autodeterminada. Cuanto más autodeterminada es la motivación el profesorado informa de mayor satisfacción en su labor profesional” (Ib., p. 73), dicha motivación determinada la interpretan también como motivación intrínseca y señalan que se muestra a través de ciertas características personales del profesorado, al igual que Ausubel et al. (1986) lo hicieron en su día, por ejemplo: “[...] la motivación intrínseca se ha caracterizado por el entusiasmo, el compromiso, la intensidad, la concentración y el disfrute de la actividad docente (Roth et al., 2007), indicadores de satisfacción con la vida y el bienestar emocional (Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991)” (Ib., p. 73).

Fortuny y Rodríguez (2015), en su búsqueda por conocer que piensa la sociedad española sobre la profesión docente, estudian datos recogidos por instituciones oficiales españolas, y mencionan que “[...] el Informe español TALIS de la OCDE (MEC, 2009) apunta en sus conclusiones que es necesario garantizar a los centros educativos un profesorado cualificado, pero también reconocido”, observamos entonces que el nivel afectivo se toma en consideración, pues cubrir la necesidad psicológica del profesorado de ser reconocido es una variable afectiva bajo observación. En su estudio, delimitan los hallazgos desde dos visiones, por una parte, recogen las opiniones de la sociedad en general y por otra, las de los propios profesores en activo [funcionarios de carrera o interinos].

Primero, observan que la vocación es considerada socialmente muy o bastante necesaria en el trabajo de profesor (Fortuny y Rodríguez, 2015, p. 95); al respecto de la autonomía la describen como el elemento que permite el desarrollo y la creatividad personal. (Ib., p.96)

Respecto de la motivación, Fortuny y Rodríguez (2015) recogen que “dos de cada tres entrevistados consideran que el profesorado está poco o nada motivado [...]” (p. 97), y lo relacionan con once problemas que consideran específicos a los que se enfrenta el profesorado en su quehacer docente: “la falta de disciplina, el número de alumnos que el profesor debe atender, la falta de interés del alumnado en clase, la falta de medios y recursos materiales, la autonomía para tomar decisiones, el poco tiempo que dedican los padres a sus hijos, la falta de autoridad del profesorado, el papeleo y la burocracia, las horas de clase, la retribución salarial o las características personales del alumnado. (Ib., p. 98)

La sociedad en particular, señala que la baja motivación depende de la situación económica, además del desprestigio social de la profesión y de la falta de respeto de los alumnos. (Fortuny y Rodríguez, 2015, p. 103)

Segundo, Los autores reflejan la necesidad del profesorado de darle mayor autoridad y más recursos materiales para poder responder a las carencias del alumnado de falta de interés y de disciplina respectivamente (Fortuny y Rodríguez, 2015, p. 98). Consideran que desde la perspectiva del propio profesorado no solo influye el poco prestigio social, sino también a falta de colaboración de los padres, “la situación económica actual/los recortes, el empeoramiento de las condiciones laborales, por la falta de autoridad y por ser una profesión mal pagada, los continuos cambios de leyes, el hecho de que muchos tienen trabajos estables y se han acomodado” (Ib., p. 103).

Para finalizar, socialmente y desde la visión del propio profesorado, Fortuny y Rodríguez (2015), reflejan que la profesión docente permite el desarrollo y la creatividad personal y que requiere mucho o bastante, asumir responsabilidades, además de que exige una fuerte vocación, o bien en palabras del profesorado, requiere un sentido individual de responsabilidad (p. 105). Concluyen indicando que “la sociedad destaca la profesión de profesor como la segunda más valorada socialmente [...]” (p. 106)

Bausela (2007), en una breve reseña sobre el libro: *El profesorado de educación superior: Formación para la excelencia*, del autor Peter T. Knight, señala que el autor bajo estudio considera la docencia universitaria como “un campo de realización personal” (p. 139), y que la motivación intrínseca en su relación con la enseñanza está ligada principalmente con la *vitalidad* del profesor. (Ib., p. 139)

Por su parte, Alzamora (2001) en su interés por conocer el “pensamiento del profesor centrado en el contexto educativo” (p. 297), estudia la satisfacción del docente, sus deseos de permanecer en la enseñanza y la motivación consiguiente que incide en nuevas formas de enseñar e innovar.

Y establece que, si los profesores no se sienten eficaces en relación con la tarea docente que practican o con la enseñanza en general, entre otras cuestiones, estas sensaciones “repercuten inevitablemente en el rendimiento de nuestros alumnos” (Alzamora, 2001, p. 298).

El sentido de eficacia, desde esta perspectiva, refleja la importancia de lo que los propios profesores creen sobre la capacidad para influir en la actuación del alumno, para ellos la autora diferencia dos dimensiones independientes: la primera es el *sentido de eficacia personal docente* o “creencia de que uno tiene las habilidades y capacidades necesarias para provocar el aprendizaje de los alumnos” y la segunda dimensión es el *sentido de eficacia docente* o “creencia de que la capacidad de un profesor para producir el cambio está significativamente limitada por factores externos al profesor” (Alzamora, 2001, p. 298).

Es decir, que Alzamora (2001) propone que la motivación del profesorado puede estar motivada [valga la redundancia] por las *expectativas de eficacia* de su actuación docente, o bien por las *expectativas de resultado* del aprendizaje del alumno. Desde cualquier visión, establecen que “Las relaciones, pueden considerarse heterogéneas y no lineales, ya que unos y otros se ejercen una influencia recíproca” (p. 306),

Otro de los aspectos que la autora vincula a la eficacia, es el compromiso profesional que lo entiende como un estado motivacional hacia el trabajo o sentido profesional estrechamente relacionado con el desarrollo tanto personal como profesional. (Ib., p. 307)

Para finalizar, los autores señalan que la satisfacción del profesorado esta ligada a la motivación del mismo, por tanto, consideramos interesante señalar las estrategias que definen, de forma autónoma, que el profesorado pueda comprobar su sentido de eficacia docente.

Entre las estrategias que destacan encontramos las siguientes: ampliar la experiencia previa al inicio profesional de la actuación docente, pues permite familiarizarse con la realidad que se va a enfrentar; proponen también como útil la reflexión personal sobre sus propias actuaciones a través del autoconocimiento de las propias habilidades, la definición de su papel como profesor, al tiempo que se atiende a la propia autoestima; se propone atender a los acontecimientos sobre la profesión docente en general, tomando en cuenta el contexto; realizar grupos de apoyo, la planificación docente, el trabajo en equipo, la autoevaluación, la colaboración y participación de los alumnos y de las familias. (Ib., pp. 310-311)

En continuidad, Chipuca, Díaz y Rodríguez-García (2016), realizan un trabajo sobre la motivación y la satisfacción del profesorado para el desempeño de su profesión, buscando conocer si pueden influir en el desarrollo profesional

de los docentes que trabajan en Educación Secundaria en Benguela (Angola); por lo que realizaron un análisis cuantitativo, sobre 367 cuestionarios respondidos por profesores de ese nivel educativo. (p. 381)

Chipuca et al. (2016), consideran que “[...] las escuelas necesitan maestros altamente motivados y satisfechos con el desempeño de sus actividades, hasta el punto de crear entre ellos un ambiente armonioso y agradable que luego se traduce en satisfacción en el trabajo que puede ayudar en el buen desempeño de los mismos y los “frutos” deseados” (p. 381), donde por *frutos*, entendemos a los resultados del alumnado sobre el proceso de E/A del que son responsables.

Consideran también que la motivación permite tener una “sensación competente y útil y mantener nuestra autoestima [...]” (Ib., p. 382) y que dicha motivación se observa en los recursos educativos que utilizan en su práctica profesional diaria.

De forma adicional a lo revisado en la literatura, Chipuca et al. (2016) establece que: “Para que el profesor cumpla dicha función, debe estar muy motivado y satisfecho profesionalmente y transferir esta motivación a sus alumnos para crear un ambiente de armonía en la escuela. En este contexto, es necesario que los gestores de la escuela "directores de la escuela" mantengan la satisfacción motivando permanente a sus empleados, usando técnicas para ello, en el sentido de mantener el ritmo normal de su trabajo” (p. 382).

Otra apreciación que consideramos valiosa, es que para Chipuca et al.(2016) “La motivación es involuntaria, ya que no tiene que ser premeditada [...]” (p.383), es decir, que como otros autores también sostienen que es la motivación intrínseca la que tiene un efecto en el proceso de E/A, y refuerzan su idea con otros trabajos: “[...] la satisfacción laboral tiene que ver con las motivaciones intrínsecas del individuo en relación con la ejecución del trabajo (que lo hace) y el medio ambiente de trabajo (dónde trabajan) y lo que significa este trabajo para él (Tonet Helena, Ana M. V Reis, Luiz CB Jr. y EB aria Costa, 2007, p. 146)” (Ib., p.383).

Además, en su estudio de diferentes variables y sus correlaciones, consideran que hay algunos factores que permiten identificar el perfil del *verdadero profesor*, y los engloban en un solo factor que denominan *madurez profesional* la cual se percibe cuando “se materializa en un conjunto de habilidades de las tareas realizadas por él. Es una mente sana, dispuesta a buscar nuevos horizontes de conocimiento que tienen como objetivo proporcionar una calidad en su carrera profesional” (p. 391).

Por tanto, sus conclusiones continúan en la dirección de describir, desde un enfoque afectivo/emocional qué es la motivación y como influye la

motivación del profesorado, para el aprendizaje y para ellos mismos: “[...]la motivación es la fuerza que impulsa al individuo a realizar cualquier actividad que busca resultados tangibles, es un elemento clave para elevar el grado de satisfacción por lo que haces y juntos son una gran palanca para el desempeño profesional de los profesores en las escuelas del I ciclo en Benguela. La satisfacción es señal de rendimiento, desempeño, porque todo profesional satisfecho es mejor, se siente mejor” (Chipuca et al., 2016, p. 395).

Finalmente, en su esfuerzo por conocer el papel de la evaluación en el desempeño docente, observa que la evaluación se relaciona con la motivación, pues considera que la retroalimentación que esta brinda, permite conocer “percepciones, cogniciones, motivaciones, etc. que influyen, positiva o negativamente, en los comportamientos de las personas” (p. 319).

Además, identifica que la evaluación se relaciona con la teoría de la confrontación, lo que le permite un análisis de factores afectivo/emocionales pues está “vinculado a los procesos de autoestima y relacionado con la insatisfacción, lo que puede favorecer la producción de cambios” (p. 319), en este sentido, su planteamiento es también válido en nuestra búsqueda por conocer las relaciones de la motivación, reflejada hasta ahora por conductas y actitudes en el proceso de enseñanza, que son modificadas por lo sentimientos o creencias del profesorado sobre sus propias actuaciones.

En este sentido, Tejedor, F. J. (2016) considera que “la tarea de motivar al profesorado en su actividad docente es un reto cada día más inaplazable; cualquier incentivo para lograrlo será bien recibido” (p. 319) y para ello señala:

Vemos pues que un sistema de evaluación de desempeño debe abarcar el conjunto de mecanismos que permite definir el grado en que las personas contribuyen al logro de los estándares requeridos para el cargo o puesto que ocupan en la organización, así como para los objetivos de la institución. Facilita las acciones necesarias para su desarrollo profesional y personal, así como para aumentar sus posibilidades profesionales futuras (Tejedor y Jornet, 2008). (p. 320)

También consideran que la evaluación tiene que ser vista “como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización” (Ib., p.321); dicha búsqueda por conocer las características de un buen profesor/a es además un objetivo específico de este trabajo de investigación educativa.

Concluye, que su “postura implica aceptar que los educadores que se desempeñan en el aula y en la institución educativa son educadores

comprometidos con la formación de sus estudiantes y que se involucran en esa tarea con todas sus capacidades y valores” (Tejedor, 2016, p. 323).

Para finalizar este subapartado, y en nuestro camino por conocer si hay elementos establecidos en la literatura que nos ayuden a identificar la motivación del profesorado, hemos elaborado la siguiente *tabla 2*, que nos permite contribuir a dicha identificación, pero de forma más esquemática.

Tabla 2. Atributos de la motivación del profesorado que influyen en los resultados del proceso de E/A.

Autores y año del trabajo.	Objetivo del trabajo	Muestra	Atributos de la motivación del profesorado.
Antón (2005)	Identificar los factores que influyen en a motivación del uso de las TICS en el aula.	Estudios de investigación educativa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores internos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Implicación ○ Participación. ▪ Factores externos: <ul style="list-style-type: none"> ○ evaluación del profesorado, ○ Incentivos: como dinero o reconocimiento social de su función. ○ Formación relacionada con sus problemas ○ Organizar grupos de contacto entre el profesorado.
Tejada (2009)	Identificar perfiles específicos que ejercen la función docente.	Estudios de investigación educativa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intrínsecos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Competencias afectivas, demostradas por conductas (Varcel, 2005) ○ Docencia responsable y comprometida.
Quiles, Moreno-Murcia y Lacárcel (2015)	Comprobar si el <i>soprote de autonomía, algunos mediadores psicológicos y la motivación determinada</i> , influyen en la satisfacción docente.	Cuestionarios a 72 docentes (e. infantil, primaria, secundaria, bachillerato y ciclos formativos)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intrínsecos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Satisfacción personal como docente. ○ Compromiso por la enseñanza. ○ Esfuerzo por generar ambientes efectivos de E/A. ○ Persistencia en su labor/metodología. ○ Voluntariedad y elección personal en sus acciones. ○ Entusiasmo, intensidad, concentración y disfrute de la actividad docente, con la vida y el bienestar emocional.
Fortuny y Rodríguez (2015)	Conocer qué piensa la sociedad española sobre la profesión docente, incluyendo la visión de profesores en activo.	Datos del Barómetro de Centro de Investigaciones Sociológicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Extrínsecos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocimiento ○ Más recursos y materiales. ○ Colaboración de los padres.

		(CIS), 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estabilidad en las leyes. ○ Intrínsecas: ○ Fuerte vocación, entendida como un <i>sentido individual de responsabilidad</i>.
Bausela (2007)	Justificar los contenidos del libro “El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia” de Peter T. Knight	Análisis del contenido de un libro.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intrínsecos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Vitalidad del profesor.
Alzamora (2001)	Conocer si la satisfacción docente tiene relación con la motivación y sus consecuencias.	Estudios de investigación científica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intrínsecos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Satisfacción con la docencia. ○ Emprende nuevas pedagogías, innovar <i>conductas docentes</i>. ○ Eficacia como constructo integrador ○ Implicación
Chipuca, Díaz y Rodríguez-García (2016)	Estudiar la motivación y satisfacción del profesorado en el desempeño docente.	Cuestionarios a 367 profesores.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intrínsecos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Satisfacción con su desempeño/trabajo ○ Crea ambientes armoniosos y agradables. ○ Percibe sensación de competitividad y utilidad, que se refleja en su autoestima. ○ Involuntariedad en sus conductas y actuaciones ○ Madurez profesional ○ Busca proporcionar una calidad en su carrera profesional.
Tejedor (2016)	Conocer el papel de la evaluación en el desempeño docente.	Estudios de investigación educativa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Extrínsecos: <ul style="list-style-type: none"> ○ La retroalimentación derivada de la evaluación (reconocimiento) ▪ Intrínsecos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Refleja autoestima y satisfacción, promueve cambios en su ejercicio docente.

Fuente: Elaboración propia, 2017.

7. El fracaso escolar y el papel del profesorado

Sólo mediante el estudio pormenorizado de la literatura relacionada que hemos presentado en los apartados y subapartados anteriores, podemos iniciar este penúltimo apartado en el que describiremos: en una primera parte cómo

se define el fracaso escolar, para después conocer cuál es el papel del profesorado en este proceso del alumnado.

7.1 Qué es el fracaso escolar.

Primero, la LOMCE 8/2013 en el apartado tercero de su preámbulo, reconoce que los cambios que esta ley presentados como mejoras, nacen de la observación de la “[...] exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar la reforma” (p. 3); veremos como el fracaso escolar es un proceso previo a la decisión del abandono escolar que señala la ley.

Es por esto, que la ley exalta a todos los agentes educativos y sociedad en general a comprometerse, al menos, con la disminución de este fenómeno a nivel nacional, pues explica “Una sociedad que no puede asumir como normal o estructural que una parte importante de sus alumnos y alumnas, aquellos que abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicos, o aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de los estándares de calidad internacionales, partan en el inicio de su vida laboral en unas condiciones de desventaja, tales que estén abocados al desempleo o a un puesto de trabajo de limitado valor añadido” (LOMCE 8/2013, p. 3).

Como respuesta a estos objetivos que el sistema educativo tiene marcados por Ley, y una vez reconocida la relación de la motivación del profesorado con los resultados el aprendizaje significativo por recepción, comprendemos importante conocer cuál es entonces la relación de la motivación del profesorado con el fracaso escolar, pues como el aprendizaje significativo, al ser ambos un resultado posible del proceso de E/A, consideramos que también pueden tener algún tipo de vínculo.

Definiremos entonces, brevemente el fracaso escolar, que consideramos como un término extendido y estable según la literatura revisada (Martínez, Enguita y Gómez, 2010; Fernández, 2011; Fernández, Muñoz de Bustillo, Braña, Pérez e Ignacio, 2010).

Martínez et al. (2010), inician describiendo que es el fracaso para un sistema educativo, para después proponer su definición del fracaso escolar; entonces definen fracaso como “la incapacidad para asegurar la adecuada respuesta productiva, cultural o igualadora del sistema educativo” (p. 121). Entienden “el fracaso no como un fenómeno puntual o como un desenlace final, sino como un proceso lento que acompaña al alumno a lo largo de su vida escolar o de una parte importante de ella” (Ib., p. 121).

En su trabajo por definir fracaso escolar, Martínez et al. (2010) sostienen la definición de fracaso escolar propuesta por Marchesi (2003), quien establece

que “el término *Fracaso* hace referencia a: el clímax del proceso de desenganche acumulado que lleva a abandonar antes de lograr el título obligatorio, a pesar de sus pocas virtudes, como término ampliamente aceptado por la comunidad educativa” (p. 122).

Para Fernández (2011), el fracaso escolar se representa por la dificultad del alumnado para adquirir los conocimientos básicos, que además supone la salida forzosa de la formación postobligatoria (p. 311) y definen que es un proceso por el que pasan “[...] aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad y especialmente en determinados momentos críticos de la misma, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular” (p. 312).

Fernández, Muñoz de Bustillo, Braña, Pérez e Ignacio (2010), en su esfuerzo por identificar un cálculo más exacto de los tasas de incidencia del fracaso y abandono escolar en España, definen, según la Unión Europea, que “[...] fracaso escolar contabilizaría la proporción del colectivo de jóvenes mencionado, que no ha completado la Educación Obligatoria en cada país” (p. 311), y mencionan la definición que realiza a dicho término la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: “[...] fracaso escolar hace referencia a aquellos estudiantes cuyo rendimiento académico está significativamente por debajo de la media de su grupo etario” (Ib., p. 311).

En su investigación, Almendros (2014) analiza el fenómeno del fracaso escolar como experiencia (p.187). Considera que dicho fenómeno es resultado de *los procesos de exclusión escolar*, considerado como aquellos “mecanismos de exclusión generados por la sociedad y especialmente por la institución escolar” (p. 197).

En continuidad, Manuel (2012) entiende el fracaso escolar “[...] como la no graduación en la ESO”, y lo considera un fenómeno relevante para las sociedad y para los individuos pues “No solo porque priva a las personas del derecho a un bagaje de herramientas intelectuales, personales y sociales para poderse labrar un presente y futuro dignos, sino también porque representa una amenaza a las raíces mismas de la vida en común, la democracia auténtica, el progreso económico y social y, desde luego, la propia credibilidad y legitimidad del sistema educativo” (p. 177).

7.2 El papel del profesorado en el fracaso escolar.

¿Cuál es entonces el papel del profesorado ante este fenómeno? Fenómeno que preferimos definir como resultado posible del proceso de E/A.

Martínez et al. (2010), en su trabajo por entender de forma más amplia el fracaso escolar y su relación directa con el abandono escolar, establecen unos “perfiles de comportamiento académico de los alumnos” (p. 120) de los que parten para identificar los elementos clave para el abandono, entre los que

incluyen como el cuarto punto entre cinco “El peso de los “malos profesores”” (p. 120).

Para definir este elemento, distinguen que actualmente existe un “*desapego* generalizado hacia la institución” (ib., 123), refiriéndose a la Educación, y consideran que “este desapego se debe simplemente a que la institución escolar ha perdido su antigua posición privilegiada, y afecta a todos los sectores sociales e incluye todas o casi todas las respuestas a la institución” (ib., p. 123), y consideran que hasta el momento de su estudio el fracaso solo se estudia desde la visión de los alumnos y no de los elementos externos (ib., p.124).

Una vez considerada la visión de los elementos externos sobre el fracaso escolar, y encontrando entre ellos el papel del profesorado, nos centraremos en detallar ese vínculo con el profesorado, para ello Martínez et al. (2010) sostienen que en secundaria los profesores presentan un cambio en su propio papel considerando que es “generalmente más centrado en la enseñanza de la asignatura que en el proceso de aprendizaje u orientación del alumnado” (p. 135).

Generalizando sobre los resultados obtenidos sobre los alumnos que abandonaron sus estudios, Martínez et al. (2010) sostienen que los alumnos manifiestan tener un recuerdo positivo de al menos la mayoría de los profesores; este recuerdo positivo lo asocian a la ayuda y al apoyo que los alumnos han percibido de ellos (p. 136), entonces los autores citan a Romeroy (1999), pues también consideran que “cuando la relación se hace más cercana, los resultados de esos alumnos mejoran” (p. 136).

Volviendo a la propuesta inicial, en la que un *mal profesor* es importante sobre el fracaso y el abandono escolar, los alumnos remarcan que al menos un *mal profesor* tiene efectos significativos sobre su aprovechamiento escolar, a pesar de los que restantes sean considerados buenos.

Y definen, desde la visión del alumnado, a *los malos profesores*: suelen ser pedagógicamente nulos o muy malos, esto es que no explican nada o que sólo siguen un libro; son también aquellos que señalan al alumnado que están haciendo mal las cosas pero “no les comentan ni les resuelven los fallos concretos que han cometido”; “que tienen una alta tasa de suspensos porque son «raros»”; “y, sobre todo, que no se complican la vida con los alumnos menos brillantes: los colocan al final de la clase o buscan otra forma de ignorarlos sistemáticamente” (Martínez et al., 2010, pp. 136-137). Es decir, que los alumnos son capaces de reconocer y son sensibles ante las actitudes que los profesores demuestran cada día en sus intervenciones en las aulas.

Señalan de forma destacada que “[...] la realidad que cuentan los alumnos es más bien la contraria: unos pocos malos profesores pueden

fulminar el trabajo de muchos profesores buenos. Los propios alumnos reconocen el cansancio y la pérdida de interés por su propio caso de los buenos profesores,” (Martínez et al., 2010, p. 137), pues señalan que “El sistema no parece premiarlos ni reconocer su esfuerzo, del mismo modo que no premia a quienes son capaces de acercarse a la forma de pensar y razonar de los alumnos; los que explican «como la vida, mola»” (Ib., p.137). Concluyen, que las instituciones escolares al ser reconocidas como uno de los factores externos que influyen sobre estos fenómenos (fracaso y abandono escolar) tienen que ser conscientes y responsables con la parte en la que influyen y actuar consecuentemente. (Ib., p. 141)

Por su parte Rubio y Barroso (1990), consideran como un factor determinante del fracaso escolar al profesorado, pues consideran “que, del profesor y sus actitudes, pueden emanar unas expectativas que habría que tener en cuenta a la hora de analizar las causas del fracaso escolar” (p. 267); para ellos analizan opiniones y actitudes del profesorado de EGB respecto a los diversos factores que inciden en el fracaso escolar.

Y amplían que “El papel que desempeñan las expectativas del profesor respecto a sus alumnos y el logro escolar de estos últimos, estudiado en numerosas investigaciones (Reboloso, 1987 y Ovejero, 1988), pone de manifiesto que las bajas expectativas del profesor llevan a este a asumir una actitud y a ejecutar conductas que pueden originar inseguridad en los alumnos y subestimar su eficiencia, así como la falta de interés por la escuela y un pobre rendimiento” (Rubio y Barroso, 1990, p. 267).

Entonces, analizando los resultados a su estudio identificamos que, dentro de los factores individuales, propios del alumnado o intrínsecos, son cuestiones emocionales/afectivas de su auto concepto las que también influyen en su proceso de E/A y que se demuestran cuando “Los alumnos fracasados participan muy poco en las actividades de clase [...]” (Rubio y Barroso, 1990, p. 279).

Más en relación con nuestra búsqueda, sus resultados sostienen que uno de los factores del fracaso escolar es el *factor profesor*. Quienes, al valorarse de forma directa sobre sus actuaciones ante dicho fenómeno, consideran que están lo suficientemente preparados, y que por tanto no son responsables del fracaso escolar, a este respecto el profesorado cuestionado considera que “su preparación en técnicas didácticas personalizadas es un factor de menor peso [...] y que sus conocimientos en psicología infantil tampoco sean considerados como insuficientes” (Rubio y Barroso, 1990, p. 281).

Sin embargo, los autores denotan que “Esto es incongruente con la opinión de que un número elevado de fracasos se debe a que el profesor no ha

sabido crear, conservar o despertar el interés de los alumnos por las tareas escolares [...], y con la necesidad de ayuda manifestada (equipos de orientación y gabinetes psicopedagógicos)” (Ib., p. 282).

Observan, que el profesorado manifiesta que “[...] es consciente de que si surgen ciertos problemas en su relación con el alumno (comportamiento selectivo con los alumnos, «etiqueta» de bajo rendimiento, calificación negativa sistemáticamente), probablemente esté potenciando el fracaso” (Rubio y Barroso, 1990, p. 282); además de que “[...] estima que la actitud autoritaria es la más decisiva en el fracaso escolar; aunque no existe una opinión significativamente mayoritaria” (Ib., p 282).

Para concluir, los autores señalan que “Casi la mitad del profesorado encuestado considera como irremediable el hecho de que cierto número de alumnos no consiga los objetivos establecidos [...]. Si esta postura es muy pronunciada, puede convertirse en una actitud» peligrosa», como ya comentamos anteriormente” (Rubio y Barroso, 1990, p. 282).

Por su parte, Fernández (2011) en su identificación de prácticas educativas, variables o elementos diferenciadores que aumentan, de manera considerable, los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa (p. 309), destaca “cómo las prácticas educativas basadas en la inclusión educativa contribuyen a aumentar los resultados y las expectativas con este alumnado, y cómo las «buenas prácticas» van asociadas al compromiso personal del profesorado, más que con el profesional” (Ib., p.310). [Cabe mencionar que considera alumnos en riesgo de exclusión, entre otros, a aquellos que presentan un fracaso escolar]

Y considera que “[...] que si bien las escuelas pueden hacer poco en lo que respecta a las circunstancias socio-económicas y características del alumnado que recibe, sí tiene la obligación de proporcionar ambientes educativos efectivos y ricos para «todos» los estudiantes -no sólo para los que responden a un modelo ideal-. Y ello, dependerá de la capacidad que pueda desarrollar el centro escolar y sus miembros para dar respuesta a las necesidades diversas del alumnado que recibe (González, 2006)” (Ib., p. 313).

En este sentido, Del Rio, López, Molina y García (2014), reconocen en su estudio para establecer y analizar diferencias en las estrategias de aprendizaje y patrones de motivación manifestados por estudiantes de secundaria de la Comunidad de Madrid, desde un enfoque de atención a la diversidad del centro en que estudian, que “El Centro educativo tiene una función relevante e indiscutible en el desarrollo adecuado de estas estrategias y concepciones frente al estudio. Sin duda el profesorado ejerce gran influencia sobre la motivación y las atribuciones que realizan los estudiantes sobre sus capacidades” (p. 77).

Reconocen también que “[...] las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de los centros inclusivos podría relacionarse con una actitud similar del profesorado en la manera de afrontar la atención a la diversidad de los estudiantes en el aula, estando dispuestos a cambiar la metodología y facilitar, con ello, un aprendizaje eficaz” (Del Rio et al., 2014, p.77); lo que nos permite observar de nuevo como el sentido de compromiso al aceptar cambios en las metodologías o estrategias, tiene influencia sobre los resultados del proceso de E/A, en este caso observado como fracaso escolar.

Almendros (2014), como ya hemos mencionado, define el fracaso escolar como un proceso de exclusión social, para lo que distinguen dos tipos: los procesos de exclusión pasiva, y los procesos de exclusión activa.

Ambos procesos, son estudiados desde el enfoque del alumnado, indican que el primer proceso es generado por los centros educativos sin tomar en cuenta a los alumnos, y se refleja por:

[...] las metodologías didácticas empleadas, los modelos de organización, las actuaciones del profesorado, el sesgo del currículo escolar, etc. Todo ello favorece que se establezcan dos currículos paralelos en la escuela: uno para los alumnos normales, en el que se aprende el contenido curricular expreso; y otro para los chicos fracasados, dominado por todo aquello que oficialmente está oculto, pero que se hace explícito en las experiencias de estos chicos. En este currículo oculto, la disciplina desplaza a todo lo demás. Esta sería la razón por la que destacan casi exclusivamente las experiencias de castigo en la escuela. (Almendros, 2014, p. 197)

El segundo proceso, entendido como el de *exclusión activa*, es aquel en el alumnado es el que decide salir del sistema educativo, en palabras del autor “por sus propios méritos de un espacio en el que no tienen cabida” (Almendros, 2014, p. 200). Consideran que, ante su decisión el alumnado emplea ciertas estrategias que se presentan con más frecuencia mientras dura el proceso, por ejemplo: el enfrentamiento, el absentismo, la desvaloración de las calificaciones y los espacios, la insumisión a la autoridad del profesorado (Ib., p. 200).

Por su parte, Manuel (2012) considera el fracaso escolar un *fenómeno relacional*, pues “[...] todos los implicados tienen alguna parte de responsabilidad en él”, entre los que señala el desempeño de la profesión docente” (p. 187). Además, en relación con el profesorado, han observado ejemplos de *buenos docentes* a los que atribuyen que trabajan a favor de la equidad, que dedican tiempo de calidad a este tipo de alumnos, y sobre los que sostienen que en la mayoría de los casos eleva la tasa de graduados en la ESO. (p. 182)

Consideran que, “Hacer posible una buena enseñanza y unos buenos aprendizajes para todos pasa necesariamente por hacer posibles, asimismo, buenos aprendizajes para todo el profesorado. [...] como una responsabilidad de todo el sistema, de todos los centros, de todos los profesores” (Manuel, 2012, p. 899).

En este sentido, el autor hace un llamamiento al gobierno, a la gestión de los centros liderados por sus equipos directivos, pero lo más representativo es que destaca que ante este fenómeno intervienen también los derechos y deberes docentes, refiriéndose a “Sostener condiciones de trabajo idóneas, que los lugares de enseñanza sean también lugares de formación docente en los que aprender, innovar, observar y analizar lo que va sucediendo y sostener un pulso reflexivo y crítico de mejora” (Manuel, 2012, pp. 189–190).

En relación, Jáuregui, Fuente y Etxeberria (2011), describiendo y comparando las percepciones del alumnado sobre los diferentes agentes educativos en torno al funcionamiento de los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional inicial [programas a los que consideramos que ingresan alumnos y alumnos inmersos ya en un proceso de fracaso escolar], observan que el profesorado de secundaria tiene poca sensibilidad y capacitación en el área de psicopedagogía y esto se debe tener en consideración, pues “Esto hace que se preocupe más por impartir conocimientos que por ayudar y apoyar al joven en su desarrollo vital” (p. 189), estableciendo a través de Cobacho y Pons (2006) que “[...] el docente debe asumir el papel de educador y guía de los adolescentes en su tránsito hacia la vida adulta” (p. 189).

Sus resultados respecto del funcionamiento del aula, reconocen que el alumnado percibe del profesorado y de sus metodologías cuestiones como: “en clase el profesorado enseña bien, me tratan bien, se aprenden cosas útiles y prácticas para la vida, se trabajan temas interesantes, hay materiales suficientes en clase para trabajar a gusto y uno se siente a gusto y motivado en clase” (p. 203); reconociendo que “En la ESO había más gente, más clases, más horas, más asignaturas, los profesores pasaban de ti... La clave está en el profesorado. Aquí te ayudan a aprender, te animan, te dicen si entiendes los temas (p. 205).

Para finalizar, Hamre y Pianta (2005) examinaron las maneras en que el riesgo de los niños de fracaso escolar puede ser moderado por el apoyo de los profesores (p. 949), y sugieren que las experiencias sociales e instruccionales positivas dentro del entorno escolar pueden ayudar a reducir el riesgo de los niños, mientras que las interacciones negativas entre maestros y niños pueden ser particularmente problemáticas para aquellos niños que presentan el mayor riesgo de fracaso escolar (p. 952).

Por todo lo anterior, consideramos que el papel del profesorado en el fracaso escolar, genera dos tipos de vínculos en este proceso, pudiendo observarse vínculos negativos o positivos y, para explicarlo de forma más clara hemos realizado la siguiente *tabla 3*:

Tabla 3. El vínculo del papel del profesorado en el fracaso escolar.

Autor y año del trabajo	Vínculo del papel del profesorado en el fracaso escolar: Positivo vs. Negativo
Martínez et al., (2010)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elemento externo, y visión del alumnado. ▪ Malos profesores: (Negativo) <ul style="list-style-type: none"> ▫ Centrado en la enseñanza de la asignatura ▫ No explican nada o sólo siguen un libro ▫ No comentan ni resuelven fallos concretos ▫ Pueden fulminar el trabajo de muchos profesores buenos. ▫ Obtienen peores resultados ▪ Buenos profesores: (Positivo) <ul style="list-style-type: none"> ▫ Dan ayuda y apoyo ▫ Relación cercana: capaces de acercarse a la forma de pensar y razonar de los alumnos ▫ Obtienen mejores resultados.
Rubio y Barroso (1990)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinante del fracaso escolar, sus actitudes y conductas emanan unas expectativas. ▪ Crea, conserva o despierta el interés por las tareas escolares (Positivo) ▪ Muestra comportamiento selectivo con los alumnos: «etiqueta» de bajo rendimiento. (Negativo) ▪ Muestra actitud autoritaria. (Negativo)
Fernández (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buenas prácticas asociadas al compromiso personal del profesorado, más que con el profesional (Positivo) ▪ Proporciona ambientes educativos efectivos y ricos para «todos» (atendiendo a la diversidad). (Positivo)
Del Río, López, Molina y García (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud de afrontar la atención a la diversidad, estando dispuestos a cambiar la metodología y facilitar, con ello, un aprendizaje eficaz. (Positivo)
Almendros (2014),	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos de exclusión pasiva: generado por los centros educativos sin tomar en cuenta a los alumnos respecto de las metodologías didácticas empleadas, los modelos de organización, las actuaciones del profesorado, el sesgo del currículo escolar. (Negativo) ▪ Gestor de la disciplina y los castigos (Negativo)
Manuel (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Buenos docentes</i>: trabajan a favor de la equidad, dedican tiempo de calidad a este tipo de alumnos. (Positivo) ▪ Buenos aprendizajes del profesorado, contemplando derechos y deberes docentes. (Positivo) ▪ Analiza lo que va sucediendo, reflexivo y crítico de mejora. (Positivo)
Jáuregui, Fuente y Etxebarria (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poca sensibilidad y capacitación en el área de psicopedagogía (Negativo) ▪ Se preocupa más por impartir conocimientos que por ayudar y apoyar al joven en su desarrollo vital (Positivo) ▪ Asume el papel de educador y guía de los adolescentes en su tránsito hacia la vida adulta (Positivo) ▪ Desde la visión del alumnado: Enseña bien, me trata bien, aprendo cosas útiles y prácticas para la vida, trabajamos con temas interesantes, hay materiales suficientes en clase para trabajar a gusto y uno se siente a

	gusto y motivado en clase. (Positivo) Te ayudan a aprender, te animan, te dicen si entiendes los temas. (Positivo)
Hamre y Pianta (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generan experiencias sociales e instruccionales positivas dentro del entorno escolar (Positivo) ▪ Realizan interacciones negativas con los niños que presentan el mayor riesgo de fracaso escolar (Negativo)

Fuente: Elaboración propia, 2017.

8. Nuestro Modelo Teórico: “La motivación del profesorado y su relación con el aprendizaje significativo y el fracaso escolar, una propuesta teórica”.

Finalizaremos describiendo nuestra propuesta teórica al respecto de la relación que la motivación del profesorado puede tener con el aprendizaje significativo y el fracaso escolar. Sin embargo, es importante destacar que, mediante el desarrollo de este trabajo de investigación educativa, podemos sostener que hemos conseguido:

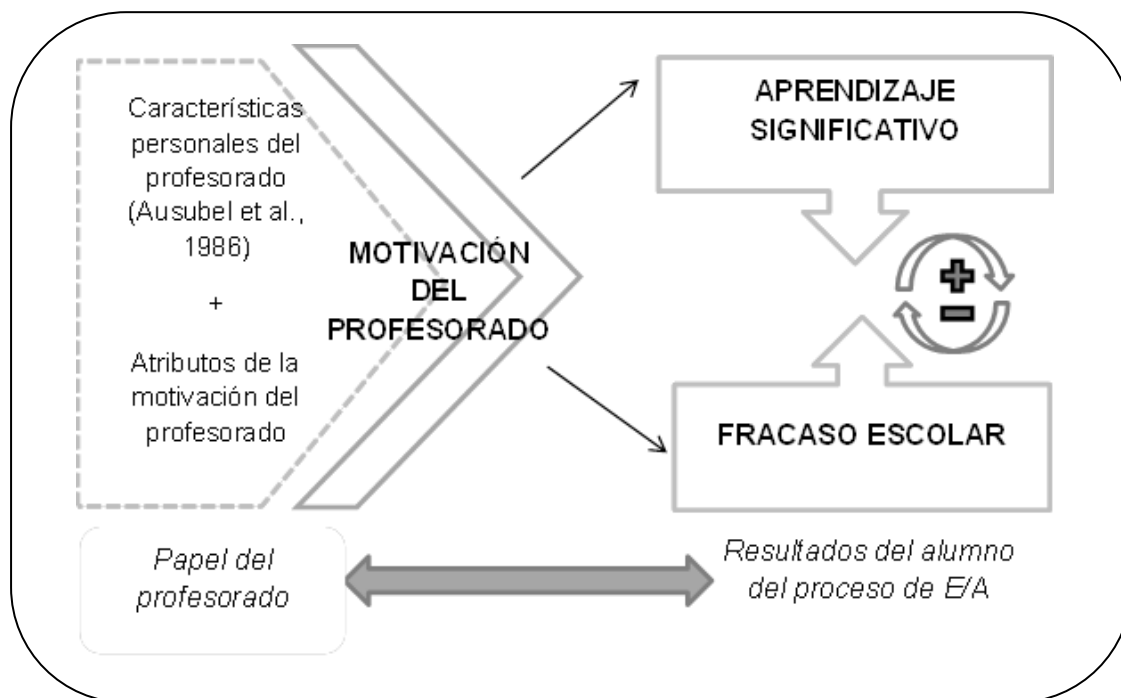
- Sentar la base legal sobre la que se reconoce un papel fundamental e imprescindible al profesorado, y donde a su vez se reconoce la motivación como elemento valioso para conseguir los fines del nuevo modelo educativo español.
- Revisar profunda y metódicamente las bases de la teoría del aprendizaje significativo y su importancia que nos ha permitido, por una parte, entender que es también un constructo que se puede definir como resultado al proceso de E/A y por otra, descubrir lo que establece al respecto de la influencia de la motivación del profesorado en dicho aprendizaje.
- Identificar el papel del profesorado en el fracaso escolar y que dicho papel puede generar o bien un vínculo positivo sobre el fracaso escolar que permita la mejora de los resultados del alumnado, o bien un vínculo negativo que disminuya dicha mejora.

Por lo anterior, a través de la *figura 2* proponemos esquemáticamente cómo se construye la motivación del profesorado, qué relaciones hemos encontrado que mantiene con el aprendizaje significativo y con el fracaso escolar [ambos estudiados como resultados al proceso de E/A], para finalmente describir algunas otras relaciones descubiertas y que podemos sostener.

Cabe destacar, que para poder entender el modelo que se propone es necesario aclarar que los constructos se estudian [y como se demuestra a lo largo del contenido del trabajo] solo desde la observación de la influencia de un factor: *el papel del profesorado*. Es decir, que sobre las relaciones que establecemos, se omite la influencia de otros factores sociales, materiales o legales que estén establecidos en la teoría como influyentes sobre la

motivación del profesorado, el aprendizaje significativo como resultado y el fracaso escolar.

Figura 2. Modelo teórico: La motivación del profesorado y su relación con el aprendizaje significativo y el fracaso escolar.



Fuente: Elaboración propia, 2017.

Primero, las *características personales del profesorado* demuestran que las actuaciones, definidas por las actitudes y las conductas del profesorado, tienen una relación puramente intrínseca con su motivación. Mientras que los *atributos de la motivación del profesorado*, son también características, que además de demostrar la motivación del profesorado, la definen puesto que se toman en consideración *atributos* tanto intrínsecos como extrínsecos.

Entonces, la *motivación del profesorado* aúna las *características personales del profesorado* y los *atributos de la motivación del profesorado*, puesto que ambos constructos son complementarios y permiten una definición completa de la *motivación del profesorado*; en este sentido reconocemos una relación directa entre las *características* y los *atributos* sobre la *motivación del profesorado*.

Segundo, como ya hemos mencionado el aprendizaje significativo es un proceso de aprendizaje que comprende la adquisición de nuevos significados, y donde estos nuevos significados son el producto del aprendizaje significativo.

Ausubel et al. (1986) al reconocer que las *características del profesorado* tienen influencia sobre los resultados del alumnado, nos permiten entender que dichas características demuestran un nivel de la motivación de este al señalar

que “Quizá la característica de personalidad más importante de los profesores, que influye en su eficiencia, consista en el grado de compromiso personal con el desarrollo intelectual de los alumnos. [...] Hay consenso general de que este factor constituye un componente central de la motivación profesional del profesor” (p. 436). Por estos motivos, establecemos que la *motivación del profesorado* genera una relación directa y proporcional sobre los *aprendizajes significativos* del alumnado.

Tercero, el *fracaso escolar* al ser un proceso paulatino y constante de fracasos sobre el proceso de E/A al que se enfrentan una serie de alumnos y alumnas, encontramos que el profesor en el desempeño de su papel es capaz de generar relaciones que sostienen un vínculo con el alumnado que puede ser negativo o positivo sobre los resultados de estos últimos.

A este respecto, establecemos entonces que la *motivación del profesorado* es un determinante que moldea cualquier tipo de relación en la que intervenga el profesorado con cualquier agente educativo. Por tanto, consideramos que la motivación fomenta sin lugar a dudas los vínculos positivos y que, como resultado la relación entre la *motivación del profesorado* y el *fracaso escolar* es también directa y proporcional.

Bien, en observación del *fracaso escolar* y el *aprendizaje significativo*, ambos entendidos como procesos en sí mismos pero a su vez resultados del proceso de E/A; se demuestra que existe entre estos dos constructos una relación independiente de la *motivación del profesorado*, establecemos que entre ellos existe una relación bidireccional y retroalimentaría, pues comprendemos que la adquisición de aprendizajes significativos evitan o disminuyen el fracaso escolar, y por su parte el fracaso escolar representa una inexistencia de aprendizajes significativos en la cognición del alumnado.

Cuarto, finalizamos nuestra propuesta agregando todas las relaciones observadas, por lo que establecemos que el *papel del profesorado* en cierta parte se define mediante su *motivación*.

Así, encontramos que *el papel del profesorado* influye sobre los *resultados del alumnado en su proceso de E/A* de dos formas: la primera relación tiene una forma asimétrica debido a la naturaleza legal de los constructos, la segunda relación que encontramos es de reciprocidad, pues consideramos que los resultados del alumnado fungen como *atributo extrínseco* sobre la *motivación del profesorado* por una parte, y por la otra la *motivación del profesorado* es determinante en los *resultados del alumnado*.

9. Conclusiones

De forma general encontramos, que la psicología y la investigación educativa han reconocido a lo largo de los años el papel de la motivación,

entendido como un constructo en el que inciden diferentes variables y que es un elemento determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, bien desde la visión del alumnado como desde la visión del profesorado.

En este sentido, cabe mencionar que también la legislación establece ese mismo reconocimiento a la motivación como influencia sobre las actuaciones en general del profesorado y del alumnado. Más en relación con los objetivos de nuestro estudio, encontramos que la motivación es una característica que se identifica mediante diferentes atributos y que ayuda a que el profesorado sea un agente educativo insustituible. El profesorado, en su correlación con el alumnado, es quien tiene la obligación de promoverla en cada una de sus intervenciones con sus actitudes activas hacia el alumnado.

De forma particular, encontramos primero que delimitar las características, variables o factores que determinan que algunos profesores al enseñar, transmitan sensaciones o emociones, creando ambientes de aprendizaje en el que hacen sentir al alumnado que aquello de lo hablan es lo más importante y que además al hacerlo, reflejan en su discurso una firmeza y control absoluto del tema pero con determinación, entonación y modulación correctas; además de elementos no verbales como gestos y ademanes, que invitan al alumno a valorar que al no aprenderlo están perdiendo información fundamental e importante para su desarrollo como persona, es indispensable para avanzar en materia de investigación educativa para contribuir con aplicaciones prácticas para las actuaciones del profesorado en las aulas.

Segundo, consideramos que hemos logrado responder a cómo las actuaciones señaladas en el párrafo anterior están directamente relacionadas con la propia motivación del profesorado, y si además el profesorado es capaz de intervenir en las expectativas propias del alumnado [de las que ya hablábamos en líneas anteriores], logrando generar en ellos la necesidad de aprender *para saber más* y no sólo *para aprobar*, estaremos contribuyendo a la profesionalización de la actividad docente.

En definitiva, si la motivación implica un papel activo, comprometido y responsable del profesorado, la *motivación* será pues un requerimiento fundamental para desarrollar una función docente profesional y que coadyuve en la obtención de los fines legislativos propuestos por el nuevo modelo educativo competencial.

Por tanto, aquellos que no se identifiquen con las experiencias socioemocionales/afectivas que se describen en este trabajo como necesarias, entre muchas otras exigencias, para un buen desempeño docente, sería recomendable que se abstengan de ejercer esta profesión.

En este sentido, Enguita (2006) reclama respecto el papel del profesorado “que la efectividad de este factor (entendiendo por tal tanto su

eficacia, o sea, su capacidad de conseguir unos resultados, como su eficiencia, o sea, su capacidad de conseguir más o mejores resultados con medios limitados) consiste en cosas tan simples y obvias, pero tan cruciales, como conocer a fondo lo que tiene que enseñar, saber estructurarlo y explicarlo, poder mostrar su sentido y su utilidad, ser capaz de organizar una situación o un proceso de enseñanza y/o aprendizaje y lograr una mínima empatía con el alumno” (p.61).

Tercero, consideramos que hemos conseguido tanto el objetivo general como los objetivos específicos de este trabajo de investigación educativa; incluso hemos ido un poco más allá al identificar que entre los aprendizajes significativos y el fracaso escolar existen relaciones recíprocas pero independientes de la motivación del profesorado.

Además, descubrimos que el papel del profesorado, desde cualquier punto de vista, tiene un reconocimiento casi invaluable pues es el único agente educativo que trabaja de forma diaria y cotidiana con el eje rector del sistema educativo español: los alumnos y alumnas. En palabras de Enguita (2006) “que los profesores cuentan quiere decir, inequívocamente, que lo hacen para bien y para mal, que es bastante más que decir que juegan un rol crucial y muchísimo más que el aséptico registro de una cuestión” (p. 59).

Finalmente, entendemos que el profesor es quien además de recibir y transmitir cualquier modificación nacional, propuesta local o cambio escolar, tiene la obligación de responder a demandas pasadas y propuestas futuras, por tanto, es una profesión que exige no sólo vocación y pasión, sino también al menos un atisbo de amor por lo que se hace:

Paul Robert, al estudiar la educación finlandesa, comenta: “A la pregunta: «¿Por qué ha elegido usted esta carrera?», la respuesta que aparece más a menudo en las encuestas de motivación a que se somete a los aspirantes a la docencia es ésta: «Porque amo a los niños»

José Antonio Marina, Carmen Pellicer y Jesús Manso

9.1 Limitaciones y líneas futuras de investigación

Este estudio, encuentra sus limitaciones principales en la metodología elegida, pues no se cubre la necesidad de comprobar el modelo teórico propuesto; sin embargo, sería importante mantener una metodología cualitativa para las comprobaciones necesarias, por ejemplo, realizando un cuestionario y algunas entrevistas a una muestra significativa de profesores y profesoras de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en activo o no.

Por tanto, proponemos dos líneas para investigaciones futuras. La primera, llevar a cabo ese complemento mediante el diseño, recogida,

evaluación y análisis de las técnicas elegidas, delimitando la recogida de datos en Salamanca, Castilla y León; para ello consideramos que será necesario ampliar el marco legal del presente trabajo haciendo una revisión a las ordenes y derivados que rigen en Castilla y León sobre las etapas educativas estudiadas.

Para una segunda línea de investigación futura, proponemos la realización de un estudio al respecto de los cursos que se ofrecen en los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) para la mejora y mantenimiento de la motivación del profesorado, así como para la gestión de las emociones personales y sobre todo respecto de las relaciones afectivas con el alumnado, pues como se observa, son habilidades requeridas para cumplir al menos, con la enseñanza de una de dos de las *competencias clave* del nuevo modelo educativo al que nos enfrentamos: *Aprender a aprender* y *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*.

10. Bibliografía

- Almendros, I. C. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209.
- Alzamora, A. M. (2001). El sentido de eficacia: un elemento de comprensión de la motivación docente. *Revista de educación*, (324), 297-316.
- Ares, P. A. (2005). Motivación del profesorado universitario para la aplicación de las propuestas metodológicas derivadas de la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación en la docencia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 4(1), 101-110.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1986). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). 2ª ed. México: Trillas.
- Bausela Herreras, E. (2007). El profesorado de educación superior: Formación para la excelencia. *Revista de la educación superior*, 36(144), 139-141.
- Chipuca, L. F. D., Díaz, I. A., & Rodríguez-García, A. M. (2016). Estudio De La Motivación Y Satisfacción Del Profesorado Para El Desempeño Profesional En Benguela (Angola). *European Scientific Journal, ESJ*, 12(29).
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.
- Del Rio, M. C. N., López, C. B., Molina, E. C., & García, M. G. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles educativos*, 36(145), 65-80.

- Enguita, M. F. (2006). Los profesores cuentan: [Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente]. *Revista de educación*, (340), 59-65.
- Fernández Batanero, J. M. (2011). A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 355, 309-330.
- Fernández Macías, E., Muñoz de Bustillo Llorente, R., Braña Pino, F. J., Pérez, A., & Ignacio, J. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. De: <http://hdl.handle.net/123456789/1199>
- Fortuny, B. M. Z., & Rodríguez, L. J. C. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 5.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967.
- Jáuregui, P. A., Fuente, A. V., & Etxeberria, K. S. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los. *Revista de Educación*, 356, pp. 185-209
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 8 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Manrique, C. R. C. (1995). ¿Aprendiendo con sentido o aprendizaje significativo? *Educación*, 4(7), 61-69.
- Manuel, J. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, pp. 174-193.
- Marina, J. A. (2015). *Despertad al diádoco. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J. A., PellicerQ, C., & Manso, J. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar.
- Martínez, L. M., Enguita, M. F., & Gómez, J. R. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, pp. 119-145.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (6), 83-102.

- Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *En-clave pedagógica*, 4.
- Olabuénaga, R., & Ispizua, M. A. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. *Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Pérez, R. L. (2001). La enseñanza por descubrimiento y el aprendizaje significativo. *Números*, (46), 9-18.
- Quiles, M. R., Moreno-Murcia, J. A., & Lacárcel, J. A. V. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Rubio, J. M. L., & Barroso, J. J. (1990). Actitudes del profesorado de EGB ante el fracaso escolar. *Revista de educación*, 267-292.
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado*, (13), N° 2.
- Tejedor, F. J. (2016). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e).