


## SATISFACCIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE LOS CENTROS 2030 CON ALUMNADO MULTICULTURAL

### *SATISFACTION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN 2030 SCHOOLS WITH MULTICULTURAL STUDENTS*

Isabel María VICENTE MORALES<sup>1</sup> y María José HERNÁNDEZ-SERRANO<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Universidad de Salamanca, España*

isabelm.vicmor@educa.jcyl.es

 <https://orcid.org/0000-0001-8597-3722>

<sup>2</sup> *Universidad de Salamanca, España*

mjhs@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0003-3818-993X>

**RESUMEN: Introducción:** La diversidad cultural convierte a las escuelas en espacios de igualdad social, desde los principios de calidad y equidad educativa. En este trabajo se analiza el origen, desarrollo y normativa específica de los centros de difícil desempeño, con atención a los que existen en Castilla y León que participan a través de los denominados proyectos 2030, destinados a ofrecer medidas y recursos para la atención de la diversidad sociocultural. **Método:** Se ha diseñado una encuesta en formato online que se ha hecho llegar a través del correo a los centros participantes en dicho proyecto, mediante el procedimiento bola de nieve (N = 396 han participado n = 115), el 84,3 % son mujeres y con una edad media de 44,9 (DT ± 8,05) años. **Resultados:** La participación y el reconocimiento de las familias y del contexto social donde se ubica el centro son los factores más destacados por el profesorado en su satisfacción. Con independencia de la forma de acceso al puesto docente que ocupan, los docentes de estos centros conocen los entornos, normativas y problemáticas del centro. **Conclusión y discusiones:** El análisis de datos y la discusión de los resultados nos permiten realizar algunas propuestas de líneas de mejora de la satisfacción docente para avanzar en la calidad de la educación multicultural de los centros que participan en estos proyectos. La meta más deseable de la educación intercultural buscaría una repercusión en el entorno, más allá del aula, vinculando la labor de las escuelas con estrategias de área local para atajar desigualdades y evitar procesos de exclusión.

**PALABRAS CLAVE:** inclusión; diversidad sociocultural; profesorado.

**ABSTRACT: Introduction:** The need to face cultural diversity turns schools into spaces for social equality, from the principles of educational quality and equity. This paper analyses the origin, development and specific regulations of the centres of difficult performance, with attention to those existing in Castilla y León that participate through the so-called 2030 projects, aimed at offering means and resources for the attention of socio-cultural diversity. **Method:** an online survey was designed and sent by mail to the centres participating in this project, using the snowball procedure (N = 396 participated n = 115), 84.3 % were women and the mean age was 44.9 (SD ± 8.05) years. **Results:** The participation and recognition of the families and the social context where the centre is located are the factors most emphasized by the teaching staff for their satisfaction. Regardless of the form of access to the teaching position they occupy, the teachers of these centres are familiar with the environments, regulations and problems of the centre. **Conclusion and Discussions:** The data analysis and discussion of the results allow us to make some proposals for the improvement of teachers' satisfaction in multicultural centres that participate in these projects. The most desirable goal of intercultural education would be to have an impact on the environment, beyond the classroom, linking the work of schools with local area strategies to tackle inequalities and avoid exclusion processes.

**KEYWORDS:** inclusion; socio-cultural diversity; teachers.

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación es la principal herramienta para conseguir una sociedad donde todos y todas tengamos las mismas oportunidades. De entre los diferentes elementos implicados en ella, son los docentes, su interés, su motivación y perspectivas, uno de los fundamentales. Por tanto, nos interesa conocer la visión de los docentes que ejercen en centros de difícil desempeño, en concreto, para nuestro estudio, los que imparten docencia en los centros que participan en el Proyecto 2030, y sus perspectivas sobre docencia, inclusión, innovación educativa y el papel de la escuela como niveladora social.

Contextualizando la investigación, comenzamos por entender que hemos pasado de una sociedad con una visión única a una multivisión de la realidad diversa, plural y cambiante. La escuela y el sistema educativo se enfrentan al reto de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades del alumnado, con el objetivo fundamental de adquirir el principio de normalización y prevenir el absentismo escolar y el posible fracaso escolar. La ley actual en España (LOMLOE) de mejora de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, establece medidas de atención sociocultural; la LOE en su artículo 80 establecía que las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello. Con ese fin se generaron entonces, y aún siguen vigentes, diferentes normativas, programas, proyectos de innovación que favorecen el desarrollo curricular y aumentan el interés por la educación, adaptándonos a esa heterogeneidad social. De estas propuestas surge el Programa 2030, como iniciativa para alcanzar el reto de la atención a la diversidad y la justicia social.

Los centros 2030 son un programa propio de la Junta de Castilla y León, que surgen como respuesta a la Agenda 2030 y a su objetivo de Desarrollo Sostenible 4 donde se plasma la pretensión de «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». La Orden EDU 939/2018, por la que se regulan los centros 2030, establece que el Programa 2030 tiene la finalidad de favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. No todos los centros que participan en el Programa 2030 son iguales, ni las características de su alumnado pueden ser comparables. Cada uno de ellos presenta diferentes características determinadas por los contextos, intereses, necesidades, culturas..., incluso los contextos sociales donde se ubican también mantienen diferentes valoraciones sobre cada una de estas escuelas. En estos centros nos encontramos alumnos pertenecientes a minorías; a entornos desfavorecidos en cuanto a su aislamiento; alumnos de entornos sociales, culturales y económicos desfavorecidos, y a alumnos de otras culturas y/o religiones. Estos últimos y sus entornos familiares pueden ver la escuela como la ruptura de sus valores culturales o un choque con sus creencias, sus metas o incluso la igualdad de roles entre las mujeres y los hombres (Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero).

Careciéndose de estudios previos sobre los centros con Programa 2030, pretendemos analizar la percepción del profesorado sobre su satisfacción y desarrollo profesional, analizando cómo pueden influir en esta percepción distintos elementos del propio sistema educativo (incentivos, formación, ambiente de trabajo...) y del sistema social, con especial atención al interés que perciben en los grupos sociales a los que va dirigido el propio proceso educativo y el papel de la escuela en sus vidas.

## 2. METODOLOGÍA

A partir de las variables halladas en la revisión de la literatura y dado que no se hallaron estudios previos sobre la satisfacción del profesorado en los centros objeto de estudio, centros del Programa 2030, se diseñó un cuestionario de generación propia con cuatro bloques de preguntas, 27 ítems formato escala Likert de 1 a 5. Como criterios de inclusión se consideró que todos los participantes fueran docentes en activo en centros 2030 de Castilla y León y se procedió a la distribución en dicha población.

El diseño utilizado para la elaboración de este estudio es cuantitativo y descriptivo, mediante la técnica de la encuesta. En la siguiente tabla (Tabla 1) se describen las variables y su correspondencia con los ítems del instrumento.

Se ha accedido a los docentes participantes en el estudio utilizando un muestreo en bola de nieve, el cual consiste en iniciar la propuesta de responder al cuestionario sumado a la petición de que otros profesionales que cumplan las características de la muestra también realicen las respuestas al mismo. De esta forma se amplía la red de encuestados desde un grupo y una petición iniciales (Martín-Crespo Blanco y Salamanca Castro, 2007). Como criterios de inclusión se tuvo en cuenta que fueran docentes en activo de los centros 2030 de Castilla y León. El contacto con los centros que participan en el Programa 2030 se realizó a través del

envío de un e-mail a las direcciones electrónicas de los correos facilitados por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. En el mismo se describe el estudio solicitando y agradeciendo la colaboración. Así mismo se facilitó acceso a la plataforma Google Forms desde la que se generó el cuestionario y se recopilaron las respuestas desde el 5 de mayo hasta el 7 de junio de 2020.

Se obtuvo una muestra de 115 cuestionarios respondidos por docentes de los centros 2030, distribuidos por las provincias de Castilla y León.

Para el análisis de los resultados se realizó un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes y para estudiar la relación entre las variables se utilizó la técnica Chi cuadrado.

Tabla 1. Variables del estudio e ítems del instrumento de análisis

Bloque	Variables
Bloque 1 VARIABLES DEMOGRÁFICAS	Edad Sexo
Bloque 2 CONOCIMIENTO, EXPERIENCIA Y ACCESO A LOS CENTROS 2030	Forma de acceso Experiencia laboral Conocimiento centros Conocimiento normativo Conocimiento problemáticas
Bloque 3 PERCEPCIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL Y FAMILIAR	Implicación familiar Implicación social Problemas convivencia
Bloque 4 VALORACIÓN SISTEMA EDUCATIVO, INCENTIVOS Y APOYOS A LOS DOCENTES	Normativa Formación Recursos Apoyo administrativo Ventajas Coordinación docente Ambiente docente positivo Flexibilidad Innovación
Bloque 5 SATISFACCIÓN DOCENTE EN CENTROS 2030	Satisfacción personal Desarrollo profesional Continuidad Recomendación Satisfacción profesorado

Fuente: Elaboración propia.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las variables demográficas, sexo y edad, no influyen en la satisfacción del docente. Sin embargo, se observa que es mayor el número de mujeres que de hombres que trabajan en este tipo de centros. La edad tampoco se correlaciona con la satisfacción del docente; aunque podríamos pensar que los y las docentes jóvenes están más motivados, los resultados de la encuesta difieren de esto. Quizás no sea la edad sino la experiencia acumulada para dar respuesta a distintas circunstancias la que resulta funcional en estos centros y genera satisfacción. Además, los resultados indicaron que la experiencia o los años de docencia en centros de difícil desempeño correlaciona de forma negativa con la percepción de la implicación de las familias; esto significaría que existe una triple asociación entre la satisfacción docente, la implicación de las familias y los años de experiencia profesional, aspectos muy relevantes para el éxito educativo en centros de difícil desempeño.

Los resultados de correlacionar las variables años de experiencia con sentirse desarrollado profesionalmente lo hacen de forma significativa, con lo cual podríamos pensar que los años de experiencia en docencia en puestos de difícil desempeño produce desarrollo profesional, que vendría dado también dado por la formación e innovación a la que se puede acceder desde estos centros.

Una de las variables que parece tener más influencia en la satisfacción laboral del profesorado analizado en los centros 2030 es la percepción positiva de la familia y el interés percibido también por parte del contexto social donde se sitúan los centros 2030. Parece lógico que docentes cuya relación con las familias de los discentes es cercana están más motivados o satisfechos a la hora de realizar su tarea. Y esto repercute en un ambiente de trabajo positivo.

La satisfacción del docente correlaciona positivamente con la participación familiar y el interés del contexto por el proceso educativo y por la escuela. Potenciar el interés de las familias por los centros y el sistema educativo. Para ello es necesario que la participación tenga una base social. Sistemas tradicionales como AMPA o el consejo escolar no son suficientes, por eso en estos centros se debe promover la utilización de los recursos con los que se cuenta para realizar una labor social con las familias que dé como resultado una revaloración del centro y esta intervención debe tener como base las necesidades sociales y la situación económica, así como la interculturalidad.

La justicia social pone de manifiesto la importancia de los elementos clave en los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales, siendo estos competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza unidos a un gran sentimiento de solidaridad (Amaro y Martínez-Heredi, 2020).

Es primordial que el contexto vea la utilidad del centro en la vida diaria del barrio, de la comunidad, etc. Los centros 2030 sirven de puente entre la vulnerabilidad del entorno y el centro (Cárdenas-Rodríguez *et al.*, 2019). Estos resultados vienen a corroborar otros como los de Márquez y Padua (2016), donde la implicación del profesorado en el contexto y viceversa es fundamental y necesaria. Así mismo, es primordial la coordinación con CEAS (Centros de Acción Social), Cáritas, etc.

En cuanto a la valoración, incentivos y apoyos del sistema educativo, se aprecia en los resultados una relación entre las variables de satisfacción y las relacionadas con la valoración

del sistema educativo, incentivos y apoyos. Los docentes requieren un gran apoyo externo, demandan la comprensión y la empatía de la sociedad, que los reconozca y respalde, todo lo cual requiere del apoyo explícito de las autoridades académicas y administrativas para el reconocimiento social de su profesión. Como destaca Juárez (2000), la satisfacción de estos profesionales viene determinada por aspectos muy cualitativos: las necesidades afectivas, el reconocimiento y la motivación profesional.

La flexibilidad es importante a la hora de trabajar en este tipo de centros, donde generalmente se trabaja por proyectos y sus programaciones están adaptadas a las necesidades del alumnado. La propia ley es flexible y, partiendo de esta premisa, cuando en los centros educativos a los docentes se les permite investigar, proponer, indagar nuevas líneas de metodologías innovadoras y el claustro propone ideas al equipo directivo, apoyado en la propia normativa, es cuando entonces existe mayor posibilidad de aceptar esas ideas innovadoras, influyendo todo ello en la satisfacción de estos docentes. No podemos olvidar que dichas metodologías innovadoras tienen por fin hacer atractivo el proceso de aprendizaje-enseñanza para mejorar los resultados, erradicar el absentismo y acercar al alumnado y a sus familias al centro educativo. Esto nos lleva a reflexionar sobre la continuidad de los docentes. La experiencia como docente no resulta suficiente, como arrojan los resultados, al no haber correlación positiva entre esta variable y la percepción de la participación de las familias, siendo por tanto necesario que el proceso vaya acompañado de una adaptación tanto de unos a otros como viceversa. Los resultados de la encuesta no relacionaron la variable de acceso a los centros con una percepción positiva de la coordinación entre los docentes de los centros 2030. Sin embargo, sabemos que la coordinación es un eje fundamental para llevar a cabo con éxito el proceso educativo, independientemente de cómo accedan a los puestos de trabajo en los centros que participan en el Programa 2030.

#### 4. CONCLUSIONES

La creación de acciones específicas en España que busquen medidas de equidad se ha priorizado con la creación de los denominados «centros de difícil desempeño», y en nuestra comunidad autónoma en los «centros 2030». El estudio de la normativa y acciones de estos centros supone dar aún más prioridad en recursos o en formación, respecto a los centros que en similares características se encuentran en otras comunidades. Esta diferenciación es la que ha llevado a un estudio de carácter empírico, con una investigación que se ha focalizado en la visión del profesorado, confirmando que los docentes conocen la normativa del centro en el que están inmersos, así como el apoyo de las instituciones educativas, o los recursos formativos e innovadores a los que tienen acceso prioritario como resultado de la participación en el Programa 2030.

Del análisis de los resultados de la encuesta a los docentes en puestos docentes en estos centros en activo, en el momento del estudio, hemos profundizado en la satisfacción, el conocimiento y las motivaciones hacia su labor docente, analizando las variables que inciden en dicha satisfacción, tanto extrínsecas como intrínsecas, pudiéndose concluir que su relación con el entorno del centro y las familias de los discentes es uno de los factores que principalmente marcan la motivación y satisfacción docente. Siendo también significativa la flexibilidad que

le aporta la normativa del Programa 2030 a la hora de trabajar, teniendo libertad no solo para trabajar con metodologías innovadoras, sino también por la mayor facilidad para adaptar el currículo a las necesidades de su alumnado.

En dicho análisis también queda reflejado que la satisfacción incide en un ambiente de trabajo positivo y en el deseo de continuidad en el puesto de trabajo (Juárez, 2020). La continuidad de los claustros es un punto necesario y fundamental para desarrollar con garantías el proceso de enseñanza-aprendizaje en este tipo de centros y para este tipo de contextos, ya denominados de difícil desempeño. Además, las familias requieren de una confianza, en este caso en el profesorado, la cual viene dada por la permanencia en el centro de un mismo equipo docente que conoce las trayectorias y las dificultades del contexto, lo que permite contemplar aspectos cercanos a lo social además de lo educativo. En esta línea, Arnaiz (2019) reclama que la educación inclusiva sea entendida como un proyecto de participación social y ciudadana, lo que requiere procesos de cambio que proporcionen acogida y bienestar. Estos resultados vienen a corroborar otros estudios, como los de Marqués (2016), donde la implicación del profesorado en el contexto y viceversa es fundamental y necesaria. Al mismo tiempo, la confianza en el docente genera una base sólida en la que los procesos educativos se hacen más factibles, derivando en una satisfacción personal y profesional que provoca que el profesorado también solicite la continuidad en el mismo centro.

## REFERENCIAS

- Amaro, A. y Martínez-Heredia, N. (2020). Participación de la familia en los centros educativos para mejorar la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 32-43.
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: Mapa escolar y retos para el siglo XXI. *Revista del Consejo Escolar del Estado. Agenda 2030*. Vik6/nº9/2019.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal Gimeno, M. C. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Consejería de Educación. (2018). Orden EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. *Boletín oficial de Castilla y León*, 4 de septiembre de 2018, 35080- 35096.
- Juárez, P. Z. R. (2020). El síndrome de burnout en el personal docente y la pedagogía del amor. *Revista EDUCARE*. Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(1), 134-152. Recuperado de <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1230>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006) *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 2006 a 7899. Accesible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Marqués Perales, I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la difícil convivencia de los principios igualitarios en un mundo desigual. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 107-126.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). Real Decreto 126/ 2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE* núm. 52, de 1 de marzo de 2014.

