

Condiciones Laborales Docentes para la Calidad y la Equidad Educativa

Teachers' Working Conditions for Quality and Equity in Education

M^a José Mayorga-Fernández *, Elena García-Vila, Monsalud Gallardo-Gil y María Pilar Sepúlveda-Ruiz

Universidad de Málaga, España

DESCRIPTORES:

Políticas educativas
Equidad
Calidad
Profesorado
Condiciones laborales

RESUMEN:

Toda sociedad democrática debe sustentarse en un sistema educativo que apueste por la calidad y la equidad; por ello, en este artículo, se pretende describir y comprender la repercusión que tienen las condiciones de trabajo del profesorado en el desarrollo de propuestas de calidad y equidad en el marco de la LOMCE (2013), en relación con la LOMLOE (2020). Se adoptó un enfoque metodológico plural, desde una perspectiva cualitativa mediante un análisis documental, estudio de casos con 5 participantes y una perspectiva cuantitativa con un diseño ex post facto mediante encuestas, con un total de 215 cuestionarios. Los resultados desvelan que sigue existiendo una visión más política que pedagógica de la calidad y equidad educativa al servicio del mercado, se ha producido una mayor burocratización de la profesión docente, se ha disminuido la inversión en educación y limitado la autonomía del profesorado. Como conclusión, se considera necesario el compromiso de un pacto educativo con la participación de toda la comunidad educativa.

KEYWORDS:

Educational policies
Equity
Quality
Teachers
Working conditions

ABSTRACT:

Every democratic society must be supported by an educational system that is committed to quality and equity; therefore, this article aims to describe and understand the impact that teachers' working conditions have on the development of quality and equity proposals within the framework of the LOMCE (2013), relating them to LOMLOE (2020). A plural methodological approach was adopted, from a qualitative perspective through a documentary analysis, case studies with 5 participants and a quantitative perspective with an ex post facto design through surveys, with a total of 215 questionnaires. The results show that there is still a more political than pedagogical vision of educational quality and equity at the service of the market, there has been a greater bureaucratization of the teaching profession, investment in education has decreased and the autonomy of teachers has been limited. In conclusion, a commitment to an educational pact with the participation of the entire educational community is considered necessary.

CÓMO CITAR:

Mayorga-Fernández, M. J., García-Vila, E., Gallardo-Gil, M. y Sepúlveda-Ruiz, M. P. (2024). Condiciones laborales docentes para la calidad y la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 67-86.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.004>

1. Introducción

La legislación educativa española es una normativa desarrollada en una sociedad democrática que establece los fines de la educación del territorio, y apuesta por un sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita para desarrollar al máximo el potencial y talento de la juventud (Martínez-Agut, 2021). Para ello, la legislación presenta concreciones tanto de orden político como pedagógicas (Bara y Gil, 2022).

Entre las finalidades contempladas en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se apuesta por la calidad y equidad, constituyendo dos pilares esenciales para reducir las desigualdades educativas y ofrecer una educación que llegue a todo el alumnado. Dichos elementos son multidimensionales, puesto que pueden interpretarse en un sentido político, histórico o social, dependiendo del posicionamiento de quien los proponga (Duk y Narvarte, 2008; Marrero et al., 2022). Por ello, para conocer la realidad educativa actual, es fundamental partir de la concepción de los mismos.

La calidad se debe entender como la excelencia de la praxis educativa (Coromoto et al., 2018), de tal forma que prepare a las personas para que puedan dar respuesta a las necesidades que les surjan en la sociedad actual (Loubet y Morales, 2015). Al respecto, las actuales políticas educativas parecen situarse al servicio del neoliberalismo, siguiendo las recomendaciones de agencias internacionales como la Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD, 2017), el Banco Mundial o la Unión Europea (Parcerisa, 2016), donde la educación se mantiene al servicio del desarrollo económico. En ese sentido, la calidad se somete a la vinculación de variables costos-beneficios y costos-efectividad de los resultados educativos en función de las demandas del mercado (Rodríguez-Martínez et al., 2022).

Por otro lado, la equidad se concibe como aquellas prácticas organizativas y curriculares que consideran las diferencias individuales y atienden a las desigualdades sociales, para que todo el alumnado, independientemente de su situación, condición o experiencias previas pueda acceder a una educación de calidad (García Gómez et al., 2022; LOMLOE, 2020). La equidad también puede definirse como igualdad de oportunidades, justicia igualitaria o inclusión social (Silva, 2020); para que exista equidad, tiene que existir justicia curricular, es decir, ofrecer al alumnado lo que necesita según su situación, circunstancias y condiciones particulares (Torres, 2017).

Se puede afirmar que la anterior Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)¹, priorizó el enfoque político al pedagógico, especialmente en lo relativo a la inclusión educativa y social, la gestión de los centros concertados, el currículum competencial, el éxito escolar, entre otros aspectos (Bara y Gil, 2022). Lo cual influye de manera decisiva en la calidad educativa. Por su parte, la actual LOMLOE (2020) se ha vinculado más con la necesidad de abordar la calidad y equidad para alcanzar una educación garantista, al establecer recursos, estrategias y procedimientos que buscan fortalecer la inclusión efectiva de todo el alumnado y fomentar una educación conectada con la realidad social (Valdivieso, 2021), cuestión que por la situación socioeconómica tampoco se ha alcanzado (García Martín, 2021).

¹La investigación realizada en este estudio se ha llevado a cabo durante la vigencia de la LOMCE, aunque en la actualidad dicha Ley ha sido derogada por la LOMLOE.

La sociedad pone en manos de los/as docentes la compleja responsabilidad y tarea de proporcionar una educación de calidad (Vallejo y Marcelo, 2018). Es decir, se intenta responsabilizar al profesorado del éxito o fracaso de sus estudiantes, sin tener en cuenta las circunstancias del alumnado ni el escenario educativo en el que se desenvuelven (Rodríguez-Martínez, 2019). La apuesta por la calidad y equidad no puede quedar reducida a un discurso político (Ruffinelli, 2014). Por el contrario, su labor debe estar fundamentada en una visión socioconstructivista y debe considerarse su posicionamiento ético, político y social (García Gómez et al., 2022), especialmente en aquellos centros cuyos estudiantes poseen condiciones socioeconómicas desfavorables (Castro et al., 2016; Gil-Flores y García-Gómez, 2017). Plantear una educación equitativa y de calidad no solo depende de la praxis del docente, sino que está influenciada por otros factores como las condiciones laborales, las políticas, las variables del contexto y sistema educativo, entre otras (LOMLOE, 2020; Moreira y Portela, 2023; Murillo y Román, 2012).

Entre dichas condiciones se puede resaltar la poca autonomía que posee el profesorado respecto a la modalidad y al contenido de su formación (García Gómez et al., 2022; Torres, 2019, 2020). La autonomía de los centros educativos constituye un pilar fundamental para apostar por una educación de calidad y equidad; pero, para ello, es necesario dotar de dicha autonomía para que los procesos educativos se focalicen en el aprendizaje del alumnado (Coll, 2018). En este sentido, en la LOMCE (2013), se prevía cierta autonomía en la organización curricular, pero no en la profundización y ampliación de contenidos (Coll y Martín, 2021), reduciéndose la libertad de cátedra del profesorado, y dejando en manos de la dirección educativa dicha autonomía (Gairín, 2020). Por su parte, la LOMLOE (2020) pretende avanzar en esta autonomía, posibilitando que los centros puedan “adoptar experimentaciones, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, (...) en los términos que se establezcan en las Administraciones educativas” (Art. 128, p. 12). Por tanto, se da la posibilidad de que los centros educativos puedan “dar respuesta y viabilidad a los proyectos educativos” o “innovaciones pedagógicas”, como se especifica también en el Artículo 120, apartados 3 y 4.

Asimismo, la LOMLOE (2020) aumenta los mecanismos participativos de la comunidad educativa a través del Consejo Escolar, a la vez que reestablece la situación anterior a la LOMCE (2013) en lo referente a la atribución de funciones correspondientes a la dirección y al Consejo Escolar. Se endurecen los requisitos para ser director/a y aumenta la participación del profesorado y otros miembros del Consejo Escolar (Montero, 2021).

En este contexto, se determina un modelo de “cuasimercado” donde el Estado ejerce un rol de evaluador, puesto que establece el currículum, los objetivos, la evaluación, etc., y es proveedor de recursos mediante la financiación, dotando a los centros de cierto autocontrol para la gestión de los mismos (Cuadrado, 2019; Verger y Normand, 2015); a pesar de que dicha financiación se ha reducido en relación con el gasto público total en los últimos años (MEFP, 2021). La labor docente se concibe desde una visión más gubernamental y política que pedagógica, al tener que estar rindiendo cuentas de su labor a la administración, conllevando esto una mayor burocratización e intensificación de la labor profesional y una reducción del tiempo que dedican a otras tareas enmarcadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Zambrano-Mendoza et al., 2020).

2. Métodos

El presente trabajo surge a partir del proyecto de investigación I+D+i titulado: *Nuevas políticas educativas y su impacto en la equidad: gestión de las escuelas y desarrollo profesional docente*². Este estudio ha centrado el interés en el objetivo específico: describir y comprender la repercusión que tienen las condiciones de trabajo del profesorado en el desarrollo de propuestas de calidad y equidad en el marco de la LOMCE (2013).

El diseño de investigación se fundamenta en un enfoque metodológico plural (Fino y Vera, 2020), estructurado en diferentes fases, abordadas desde distintas perspectivas cualitativas-cuantitativas. Una primera fase de análisis documental, una segunda fase comprensiva cualitativa que se ha concretado en la elaboración de un estudio de casos (Iño, 2018; Yin, 2015, 2018), y una tercera fase de indagación cuantitativa mediante encuestas.

Para el análisis documental se ha profundizado en la LOMCE (2013), la LOMLOE (2020), el Decreto de 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, y la Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el *III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*.

En la fase comprensiva, se ha planteado un estudio de casos en una provincia de la comunidad autónoma andaluza³, ya que es fundamental conocer la opinión de los/as agentes implicados/as (Qu y Dumay, 2011). La finalidad no es la generalización de los resultados, sino una comprensión de los mismos (Flick, 2018). En esta fase, la recogida de información se ha realizado a lo largo del curso 2020-2021, empleando como instrumento la entrevista semiestructurada (Mayorga, 2004). Se diseñó un guion de preguntas en torno a los siguientes núcleos temáticos: puesta en práctica de las políticas educativas, influencia de la legislación vigente en la gestión, planificación de los centros, prácticas escolares, formación del profesorado, y la mejora de la calidad y equidad de los centros. La información ha sido analizada mediante un sistema de categorías emergente (Gibbins, 2012), siguiendo un procedimiento de descubrimiento, codificación y relativización (Bogdan y Taylor, 1990).

Para el estudio cuantitativo se ha empleado un diseño no experimental mediante encuestas, de corte *ex post facto*. Los datos se han recopilado a través de un cuestionario en línea durante el curso 2021-2022 (Martín-Alonso et al., 2024), concretamente el software libre, LimeSurvey. Dicho cuestionario se estructuró en dos bloques, un primer bloque con datos sociodemográficos (9 ítems) y un segundo bloque con cuestiones relativas a opiniones, actitudes, motivaciones, sentimientos y cogniciones (12 ítems), y una pregunta final abierta. Las opciones de respuesta han sido variadas, dependiendo del ítem, en ocasiones dicotómicas, y en otros casos con diferentes opciones de respuesta (escala Likert de 4 puntos). En este estudio, se ha focalizado el interés en los ítems relativos a las condiciones laborales del profesorado

² Proyecto de I+D de Generación de conocimiento y Retos de investigación del programa estatal de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i. Ref. PGC 2018-095238-B-I00, Ministerio de Ciencia e Innovación. Años 2019-2022. Dirigido por Carmen Rodríguez Martínez y Javier Esteban Marrero Acosta.

³ Aunque el proyecto es a nivel nacional, por motivos de espacio, nos centraremos en los datos recabados en el estudio de casos realizado en Andalucía, el cual ha sido elaborado por Teresa García Gómez. Puede encontrarse la información completa del estudio de casos en <https://hdl.handle.net/10630/26227>.

que favorecen la equidad (9 ítems). Se ha realizado un análisis descriptivo seguido de uno inferencial a un nivel de significatividad de sig. <0,05, lo cual implica que se ha trabajado con un nivel de confianza del 95% y, por tanto, un error de 5 %. Los datos se han analizado mediante el paquete estadístico SPSS 22.0. El contraste estadístico se ha realizado en base a la variable: puestos desempeñados en la trayectoria educativa. Tras realizar el test de Kolmogorov-Smirnov ($KS=5,256$, $gl=3$, $p=0,001$), se ha comprobado que la variable no sigue una distribución normal, por lo que se han empleado pruebas no paramétricas, concretamente la prueba de Kruskal-Wallis.

La triangulación de agentes y métodos ha favorecido la credibilidad de los datos (Flick, 2014). También se han tenido en cuenta las siguientes consideraciones éticas: una negociación con los/as participantes previa a la entrada al campo de estudio, por medio de un consentimiento informado, compromiso de reciprocidad y respeto a sus demandas, y se ha puesto a su disposición los resultados obtenidos (Googwin et al., 2020).

Participantes

En el estudio de casos, han participado 5 docentes que desarrollan su actividad profesional en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria. Para su selección se ha empleado un muestreo de tipo intencionado, el cual no sigue un procedimiento probabilístico (Hernández-Ávila y Carpio, 2019). Los criterios de selección han sido: profesorado con amplia experiencia profesional; en centros públicos y privados, tanto en contexto urbano como rural; experiencia en gestión; compromiso con la formación permanente. A continuación, se muestran las principales características (Cuadro 1).

Cuadro 1

Participantes estudio de caso

| Nombre | Titulación | Años-servicio | Experiencia |
|---------|--|---------------|--|
| Sumatra | Especialista en Matemáticas y ciencias | 38 | Escuelas rurales Centros en contexto socioculturales desfavorecidos Asesora del Centro de profesorado Formación centrada en la innovación |
| Borneo | Especialista en Educación Musical | 20 | Centro privado Centros públicos en contextos socioculturales desfavorecidos Cargo en equipos directivos Asesor del centro de profesorado Formación centrada en la investigación acción |
| Marika | Especialista en Educación Infantil | 15 | Centros públicos Asesora del centro de profesorado Formación centrada en la innovación |
| Eubea | Especialista en Pedagogía Terapéutica y Psicopedagogía | 20 | Equipos de orientación educativa Departamentos de orientación Formación centrada en la innovación para la inclusión |
| Siros | Especialista en Geografía e Historia | 30 | Centros de educación secundaria Cargos políticos en la comunidad e inspección Profesor asociado en la universidad Formación centrada en materias de igualdad y ciudadanía |

En el estudio cuantitativo, se recogieron 1205 respuestas en todo el territorio español. Para este artículo, se han seleccionado los datos relativos a la comunidad autónoma andaluza. En total se ha contado con 215 cuestionarios válidos, siendo el 65,58% mujeres, el 33,45% hombres y el 0,93% personas no binarias. La mayoría de los/as participantes han formado parte de equipos directivos (Gráfico 1), poseen un rango de edad de entre 36 y 50 años (Gráfico 2) y son funcionarios/as de carrera (Gráfico 3).

Gráfico 1
Puestos desempeñados

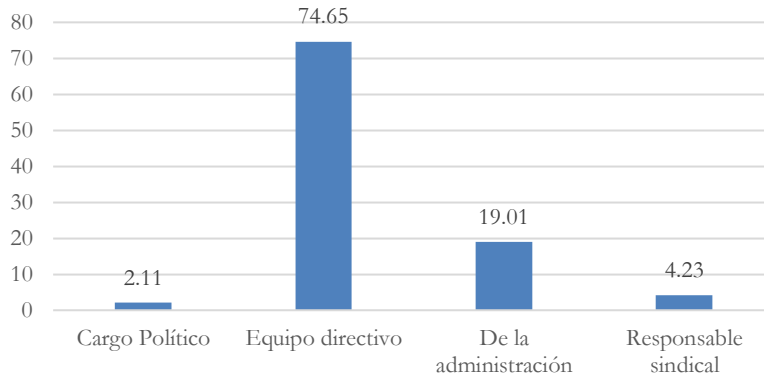


Gráfico 2
Rango de edad

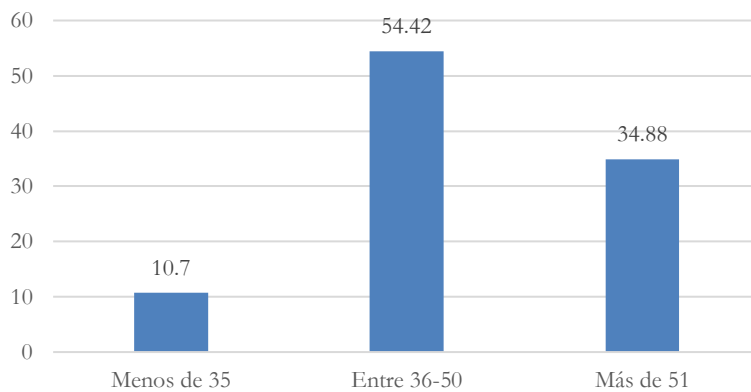
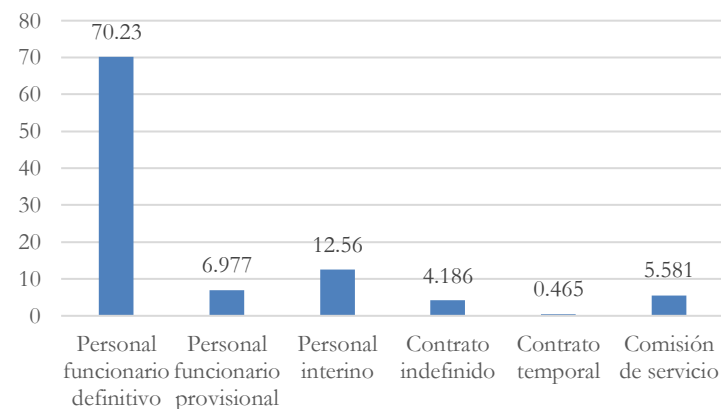


Gráfico 3
Situación administrativa



3. Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos organizados en torno a las categorías emergentes del estudio de casos y de los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo.

3.1. Burocratización de la profesión docente

La LOMCE (2013) potenció la burocratización del trabajo docente. En la práctica, supone una intensificación del trabajo, que no repercute en una mejora real de los aprendizajes y del sistema educativo. A través de esta Ley y de sus correspondientes órdenes, se puso de manifiesto la preocupación por la eficiencia y la eficacia, desde una perspectiva burocrática, como se muestra en la Orden de 31 de julio de 2014, al destacar la importancia de formar al profesorado en “gestión administrativa y la evaluación como aprendizaje y la autoevaluación del trabajo realizado y de los resultados obtenidos” (p. 23). Esta cuestión se ha potenciado con la LOMLOE (2020), puesto que el nivel de burocratización se aumenta al tener que evaluar al alumnado por competencias básicas (Quirón, 2021), siendo incompatible con la educación que se demanda y que se refleja en la Ley.

La concepción de calidad está vinculada a resultados cuantificables, a resultados objetivos del estudiantado y a una rendición de cuentas por parte del profesorado, como indica un participante.

[...] si yo hago un plan de formación, que es obligatorio, que antes no lo era, [...] te piden que luego hagas indicadores de evaluación, objetivos, evaluables, cuantificables, además, lo dice expresamente, para ver cómo ha funcionado esto. Si haces el plan de mejora, que no es lo mismo, que es la mejora de prácticas aquí en la escuela, igual indicadores, para el proyecto de dirección, indicadores... indicadores para todo, para todo, y al final, ¿en qué se traduce eso? [...] Es decir, porque al final... si tú te lo quieres tomar en serio, tú no te vas a poner a trabajar para esos indicadores, es decir, yo no puedo dedicarle dos meses a hacer mil cuestionarios aquí para que me rellenes los indicadores, no, yo prefiero dedicar esos dos meses a hacer formación, a hacer innovación, hacer mejoras reales [...] (Borneo, p. 29)

Borneo deja entrever que estas decisiones y acciones, previstas en la LOMCE (2013) para “mejorar la calidad en los centros” (artículo 122.bis), supone una inversión de horas que no repercuten en el trabajo directo y necesidades reales del alumnado, familia y profesorado, y están “sometidas a rendición de cuentas por el centro docente” (LOMLOE, 2020, artículo 122.bis).

[...] La programación cada vez tiene más apartados, es decir, lo cual reafirma la creencia tecnocrática, de que cuantos más papeles y cuanto más esté todo por escrito y cuanto más esté todo desglosado, todo el currículum, mejor van a funcionar las cosas. Totalmente falso. (Borneo, pp. 37-38)

Se aprecia cómo el profesorado pasa un gran número de horas cumplimentando y rellenando documentos. Por tanto, se desprende una concepción de docente como burócrata, en lugar de un/a profesional con capacidad de decisión. “Todo tiene que estar registrado y es que tenemos la visión de que cuanto más registro haya mejor se atiende al alumnado y no es así” (Makira, p. 17).

Tanto Borneo como Makira están cuestionando la manera de concebir la planificación, de conseguir mejores aprendizajes y llegar al alumnado para alcanzar la equidad. En este sentido, ni la LOMCE (2013) ni, posteriormente, la LOMLOE (2020) han garantizado una modificación de las prácticas profesionales:

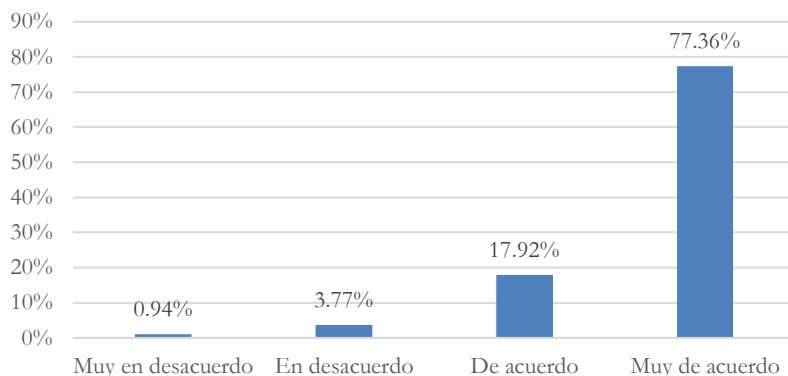
[...] yo ya te digo que los cambios van muy, muy de a poquito y no están relacionados exactamente con las leyes educativas. [...] Como su apuesta era

conseguir una educación de calidad en Andalucía, pues yo creo que no saben lo que es innovación, lo único que quieren es que haya muchas prácticas también en redes, que se difundan por las redes [...]. (Sumatra, p. 39)

Las palabras de Sumatra están en consonancia con la Orden de 31 de julio de 2014, en la cual tienen un gran peso las Nuevas Tecnologías en la formación permanente del profesorado. Del mismo modo, los datos cualitativos se corroboran con los obtenidos en el estudio cuantitativo, puesto que para el 77,36 % de los/as encuestados/as la burocracia es un obstáculo para poner en práctica la labor profesional (Gráfico 4).

Gráfico 4

El aumento de burocracia mitiga la actuación docente



Al realizar el contraste de hipótesis (Cuadro 2) se aprecia que no existen diferencias significativas entre los/as participantes en el estudio ($p=0,374$), es decir, todos/as los/as participantes, independientemente del puesto que hayan desempeñado, consideran que la burocracia es un elemento que dificulta la actuación docente.

Cuadro 2

Contraste en relación al incremento de burocracia como limitación de la autonomía

| Hipótesis nula | Test | Sig. | Decisión |
|--|--|-------|----------------------------|
| La distribución de [5. Existe un incremento de la burocracia que mitiga la autonomía docente] 10. Para comenzar señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, según la práctica escolar actual: es la misma entre las categorías 3. Señale si ha desempeñado algunos de estos puestos en su trayectoria. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | 0,374 | Retener la hipótesis nula. |

Nota. Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es 0,05.

En el análisis realizado, se aprecia un desacuerdo con el planteamiento de la administración educativa al entender que un cambio legislativo o una mayor burocratización del trabajo docente no contribuye a la mejora de la educación, a promover propuestas equitativas o a modificar las prácticas docentes y ofrecer una enseñanza de calidad. Sumatra incluso plantea que por parte de las instituciones responsables no tienen claro qué es innovar o qué es calidad. Eubea considera que, desde su punto de vista, se asimila la calidad a rendimiento:

La entienden como rendimiento, la entienden como el que vale, vale y el que no, pues para otra cosa. Para mí es eso [lo que refleja la última ley educativa], entonces no voy a perder el esfuerzo en el que no vale, entonces bueno, hay opciones para todos, pero el que valé pues para acá. (Eubea, p. 54)

Este rendimiento es extensible para el alumnado y para el profesorado como se muestra en las líneas estratégicas desarrolladas en la Orden del 31 de julio de 2014, en las cuales se pone el énfasis en el rendimiento, así como en el Decreto 93/2013 que relaciona la calidad del sistema educativo “con la mejora en los rendimientos del alumnado” (p. 8) y con la LOMLOE (2020), donde se apuesta más por cómo enseñar que por qué enseñar. La preocupación por el control de la actividad se manifiesta a través de un exceso de registros y evidencias, que suponen una mayor carga laboral, una pérdida paulatina de autonomía y una mayor presión. Estas voces se ven avaladas con los resultados procedentes de la encuesta. El profesorado encuestado considera en un 76,10 % que la promoción de la equidad está reñida con la burocracia (Gráfico 5). Perciben un deterioro en sus condiciones de trabajo y una dicotomía entre el discurso teórico y las acciones docentes.

[...] alguna gente en la administración que cree que con el papel se va a transformar la realidad, lo cree de verdad [...] Hay gente que piensa que los papeles son excusas y son maneras de presionar al profesorado y de presionar a los centros para que hagan las cosas bien. (Borneo, p. 62)

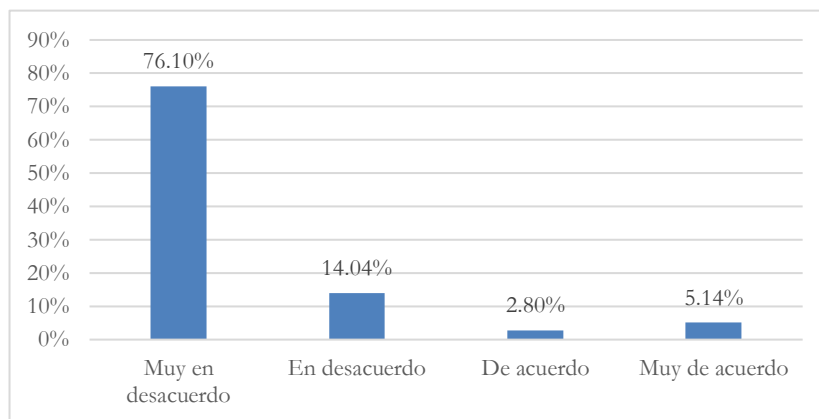
El tema de que quede todo registrado, es decir, me da igual lo que hagas en el aula pero prepárame un documento y con las decisiones dadas (Makira, p. 23)

[...] hay planes y proyectos, si en un centro quiere... tienes que hacer el proyecto, luego la memoria y luego no sé cuánto. [...] quiero decir que al final hay un montón de historias anexas que la gente acaba haciendo y que no sirven para mucho. (Sumatra, p. 8)

Desde el punto de vista legislativo, se consideran acciones destinadas a fomentar la calidad en los centros docentes. Sin embargo, lo que se percibe a través de las entrevistas es que la administración considera que controlando los centros educativos puede garantizar, de algún modo, la calidad.

Gráfico 5

Las tareas administrativas favorecen la equidad



Para los/as participantes en el estudio, la realización de tareas administrativas no favorece la equidad, puesto que solo el 5,14 % del profesorado está totalmente de acuerdo con dicha afirmación. No existiendo diferencias significativas entre los contrastes realizados ($p=0,487$), es decir, todos/as los/as participantes coinciden en que la burocracia no favorece la equidad educativa, indistintamente del puesto o cargo laboral desempeñado (Cuadro 3).

Cuadro 3

Contraste respecto burocracia como sobrecarga de tareas que favorecen la equidad

| Hipótesis nula | Test | Sig. | Decisión |
|---|--|-------|----------------------------|
| La distribución de [Burocracia (Sobrecarga de tareas administrativas)] 13. En su opinión, ¿qué condiciones laborales favorecen más la equidad en el conjunto del sistema educativo? Elija una puntuación del 1 al 4, donde 1 es menos adecuado y 4 es más adecuado es la misma entre las categorías 3. Señale si ha desempeñado algunos de estos puestos en su trayectoria. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | 0,487 | Retener la hipótesis nula. |

Nota. Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es 0,05.

El incremento de tareas burocráticas supone distanciarse de la responsabilidad docente. En este sentido, un/a “buen/a docente” acaba convirtiéndose en un/a “buen/a técnico/a en educación”, un/a burócrata que da respuesta a la administración educativa. El profesorado ha experimentado una reducción de su autonomía, una precarización laboral y una gran dedicación a la rendición de cuentas, lo cual dificulta poner en práctica una educación de calidad y promover la equidad fundamentada en una práctica docente reflexiva y crítica.

[...] es un sistema que nos dice todo lo que tenemos que hacer, como yo decía el otro día también, un exceso de normativa bestial, con lo cual se nos quita responsabilidad y toma de decisiones al profesorado. (Borneo, p. 89)

En todo este proceso, la inspección educativa desempeña una importante función, centrándose, según los/as participantes, en el control del cumplimiento de la burocracia:

Yo creo que se resume en una frase solo, o en dos palabras casi, pedir papeles, ese es su papel, no hay otro, no he conocido otro de verdad. O sea, yo en 20 años ya de profesión no he visto nunca que un inspector hiciera otra cosa que pedir papeles, ya está, o sea, ellos que todo en el papel esté precioso, que esté bonito. (Borneo, p.44)

[...] la inspección está para inspeccionar, no me vale que un inspector venga a machacarme a mí, que yo acabe llorando, por lo que ese señor me diga, [...]. No me parece mal, y siempre y cuando no sea el discurso de vale, venga, pues hemos visto esto y yo pueda decir: yo no estoy de acuerdo con vosotros, o en esto sí, y luego, si yo estoy haciendo una autoevaluación pues que alguien me diga, bueno de esto que estáis haciendo, ¿qué pasa?, ¿qué habéis mejorado?, ¿qué está estancando? Entonces, un seguimiento, porque en teoría, en los papeles esa evaluación existe, pero qué seguimiento real hay de ese luego, en que se concreta. Al final es eso, burocracia. (Sumatra, p. 88)

Entienden que el papel de inspección debe ser otro, es decir, dejar el rol fiscalizador y sancionador para asumir funciones relacionadas con una evaluación educativa, proporcionando herramientas al docente que repercutan en la calidad del trabajo.

Se aprecia una concepción tradicional respecto a la manera de entender los procesos educativos, como se indicaba en el Título V de la LOMCE (2013) cuando especificaba que el éxito del sistema educativo “se medirá en función de la mejora objetiva de los resultados de los alumnos y alumnas” (p. 7). Éxito que en la nueva ley, LOMLOE (2020), se relaciona con una educación de “calidad para todos y entre todos” (p. 4), sustentada en los principios de igualdad y equidad. Sin embargo, parece que la inspección educativa se pone al servicio de las políticas neoliberales de libre mercado

[...] yo creo que el mundo educativo no se puede convertir en mercado, eso lo tengo clarísimo, y yo me acuerdo que una inspectora que era también profesora del Departamento de Educación pues iba vendiendo que la escuela era como una empresa y cuando yo le dije “mire usted yo no estoy en ninguna empresa, yo estoy en una institución pública y en un espacio público, yo no puedo convertirme en

una empresa, ... yo lo que sí tengo es que rendir cuentas cómo yo he despertado el interés por aprender en los niños y las niñas, porque sean más libres, porque se desliguen de sus familias, que a veces son contraproducentes lo que están metiendo en la familia, que tengan otros puntos de vista, que tengan otros horizontes, ahí es donde está la transparencia y dónde está la rendición de cuentas. (Siros, p. 38)

En contraposición a dichas políticas neoliberales, docentes como Siros, consideran que la educación no se puede basar en medidas empresariales o de mercado, sino en el impacto real que tienen las enseñanzas y el aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. No obstante, en la LOMLOE (2020), se mejora la inspección al introducir conceptos como supervisión y evaluación (Art. 151.a), que pretenden ser el pilar del modelo de inspección (Frades, 2021); otra cuestión será su implantación (Cuadrado, 2024).

3.2. Reducción de la inversión en educación

En los últimos años, se ha producido una reducción de la inversión en educación por parte de la administración, lo cual ha repercutido en las condiciones de trabajo del profesorado y, por tanto, en la calidad y equidad del sistema educativo. A pesar de ello, el profesorado sigue creyendo en aquello que hace:

[...] hay profesorado con una preocupación real por convertir la escuela en un espacio de convivencia, no solo de transmisión de conocimientos, que está bien, pero también conocimientos para favorecer la formación ciudadana, es decir, yo no concibo el conocimiento escolar desde otro punto de vista. (Siros, p. 22)

no puede ser un impedimento para hacer o no hacer... la mayoría que nos dedicamos a esto, no estamos ni por el dinero, ni estamos porque tenemos muchas vacaciones en verano o porque tengamos un horario estupendísimo, yo creo que porque realmente creemos que es un trabajo fundamental y que hay que desarrollarlo. (Eubea, p. 43)

La falta de recursos limita la efectividad de las políticas educativas puesto que no se pueden llevar a la práctica, desapareciendo planes y proyectos vinculados a la educación compensatoria y atención a la diversidad, como indica la LOMLOE (2020) en el artículo 26.1. Es fácil observar cómo la carencia de profesionales ha potenciado que se siga poniendo el acento en el diagnóstico del déficit, tal y como indicaba la LOMCE (2013) en el artículo 20.4, y no en potenciar una educación inclusiva, como subraya el Capítulo II de la actual ley educativa “con el fin de hacer efectivo el principio de equidad en el ejercicio del derecho a la educación” (p. 43), tal como expresa Sumatra:

Entonces, entender que tú puedes aprender cosas difíciles, aunque no tengas ciertas herramientas, es muy complicado ¿qué hace la educación especial?, bueno pues como la herramienta es el lenguaje, como la herramienta son las matemáticas, hasta que no pasemos de aquí machacamos y machacamos eso. Y esos niños que no son capaces de entender cuestiones que tienen que ver con el universo, la naturaleza, la historia y entenderlo y vivirlo y comprenderlo y le acortamos su mundo porque los sacamos fuera, y eso se sigue manteniendo en la mayoría de los sitios. (Sumatra, p.24)

La falta de recursos humanos imposibilita reducir la ratio, realizar agrupamientos flexibles o que puedan trabajar diferentes docentes dentro del aula para que el alumnado aprenda en su grupo de referencia a su ritmo y de modo natural. En la práctica, se pone de manifiesto la existencia de “currículum de talla única” al no poder diversificar los itinerarios, los espacios y los tiempos. Este currículum regula tanto el trabajo docente como el aprendizaje y vivencias del alumnado.

[...] ¿qué siente el alumno cuando sacan a alguien de la clase?... el propio alumnado que sale siente que es diferente, salgo porque necesito otra cosa fuera que no me dan aquí, y el resto es como que necesita ayuda y se sale fuera, ...

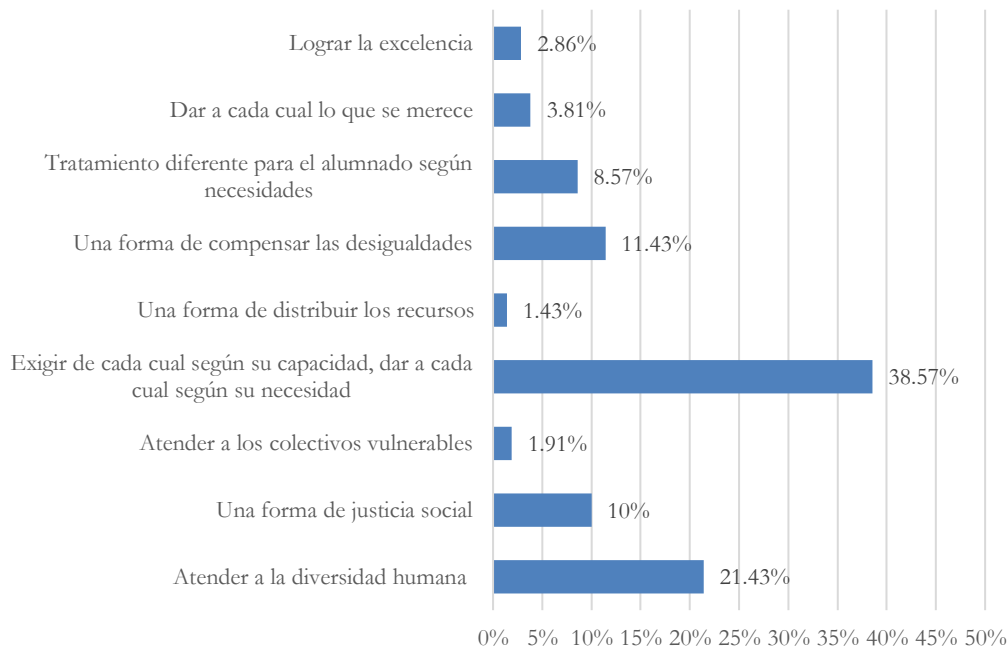
como acentuamos, los niños desde pequeños no ven diferencias entre unos y otros... son el resto, es la escuela... nosotros mismos hacemos ver esas diferencias cuando ellos no las ven, o sea, la van aprendiendo en su extenso paso por la escuela. (Makira, p. 45)

Makira manifiesta la necesidad de tener en cuenta que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, como indicaba la LOMCE (2013), en su Título XI, para evitar generar las desigualdades que hoy en día se perciben. Pero, para ello, según el profesorado entrevistado, es fundamental que los centros educativos sean más democráticos y que todos/as los/as estudiantes tengan la oportunidad de aprender, participar y desarrollar al máximo sus capacidades. Por ello, es fundamental que la legislación esté al servicio de la educación, y no de la orientación política del gobierno, y que se ofrezca una formación adecuada, sin prisas, que posibilite al profesorado trabajar con mayor seguridad en las aulas, cuestiones estas que no han cambiado con la implantación de la LOMLOE (Fernández y Malvar, 2021; Quirós, 2021).

Una escuela para todos/as supone tener muy presente el principio de equidad. Para el profesorado encuestado (Gráfico 6), la equidad supone asumir diferentes responsabilidades durante el proceso educativo como: exigir a cada cual, según su capacidad, dar a cada cual según su necesidad (38,57 %); atender a la diversidad humana (21,43); una forma de compensar las desigualdades (11,43 %); una forma de justicia social (10 %); tratamiento diferente para el alumnado según sus necesidades (8,57 %).

Gráfico 6

Afirmaciones que definen la equidad



En el contraste de hipótesis se aprecia que no hay diferencias significativas en función del cargo o puesto desempeñado en la trayectoria previa (Cuadro 4). Haber desempeñado un puesto u otro no influye en su opinión respecto a cómo conciben la equidad.

Cuadro 4

Contraste en relación a la trayectoria previa

| Hipótesis nula | Test | Sig. | Decisión |
|---|--|-------|----------------------------|
| La distribución de 20. De las siguientes afirmaciones sobre la equidad cuál cree que la define mejor (una sola opción) es la misma entre las categorías 3. Señale si ha desempeñado algunos de estos puestos en su trayectoria. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | 0,263 | Retener la hipótesis nula. |

Nota. Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es 0,05.

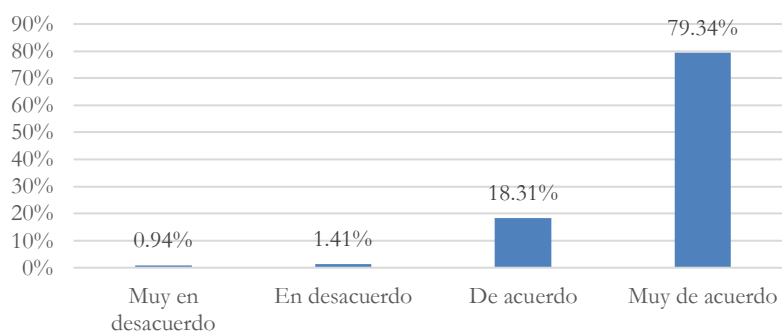
El profesorado también está preocupado porque la reducción en la inversión en educación afecta a los recursos materiales, por ejemplo, los centros no poseen los recursos digitales, ni el profesorado las competencias para su uso, como expresa Eubea:

En cuanto a los recursos digitales la situación es similar. No se dota a los centros de estos recursos y el presupuesto inventariable de los centros no alcanza para invertir en este tipo de recursos, hay pocos equipos informáticos en los centros y los que existen deben de ser compartidos entre distintas aulas, lo cual no contribuye a trabajar una de las competencias establecidas en el currículum: la competencia digital. La consejería de Educación dotó de pizarras digitales a quinto y sexto curso, no al resto de los cursos, sin preocuparse de acompañar dicha dotación de una formación para su utilización. (Eubea, p. 43)

Esta preocupación por la carencia de recursos humanos, materiales y digitales, aunque en el Decreto 93/2013, artículo 2.c se enfatiza la importancia de formar al profesorado en la utilización de TIC, también se pone de manifiesto en el estudio cuantitativo, donde el 79,34 % del profesorado considera que está totalmente de acuerdo en aumentar dicha inversión, ajustándose a las necesidades de cada centro (Gráfico 7).

Gráfico 7

Necesidad de recursos humanos, materiales y digitales ajustados a la realidad de cada centro



En el contraste de hipótesis (Cuadro 5) se aprecia que no existen diferencias significativas entre los grupos analizados $p=0,598$.

Cuadro 5

Contraste en relación a la necesidad de los recursos

| Hipótesis nula | Test | Sig. | Decisión |
|--|--|-------|----------------------------|
| La distribución de [Recursos humanos, materiales y digitales ajustados a cada centro] 13. En su opinión, ¿qué condiciones laborales favorecen más la equidad en el conjunto del sistema educativo? Elija una puntuación del 1 al 4, donde 1 es menos adecuado y 4 más adecuado, es la misma entre las categorías 3. Señale si ha desempeñado algunos de estos puestos en su trayectoria. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | 0,598 | Retener la hipótesis nula. |

Nota. Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es 0,05.

3.3. Escasa autonomía de los centros educativos, en general, y del profesorado en particular

Para que los centros tengan una autonomía real, es fundamental realizar una auténtica política de descentralización. La LOMCE (2013), en el artículo 122.bis (4.C) indicaba que “las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes” (p.46), funciones complementadas en el artículo 132, en el cual se desarrollan *las competencias del director*. Estos aspectos muestran cómo se otorgaba a la dirección de los centros educativos un mayor poder que la legislación previa y reduce la participación del profesorado en la toma de decisiones, poder que se ha consolidado con la LOMLOE (Bara y Gil, 2022).

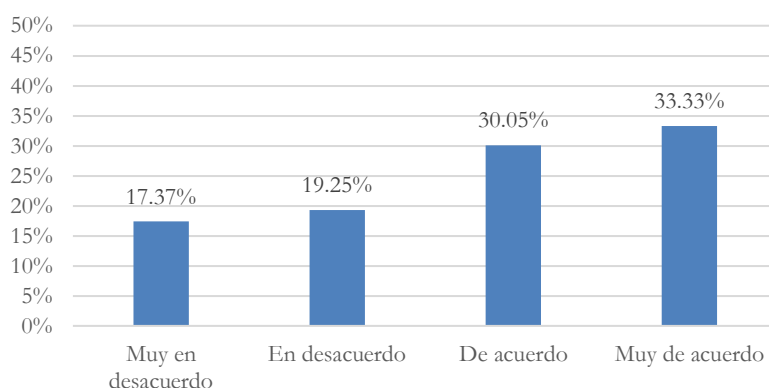
[...] cuando se publicó todo este tema que se le otorga demasiado poder, como que el último en tomar la decisión soy yo, entonces qué sucede con ese tipo de cosas, pues que al final no favorece prácticas democráticas en los centros [...]. (Makira, p. 13)

Es un farol la ley, porque es mínima la autonomía que tienen los centros..., si yo quiero organizar clases interniveles entre niños de diferentes edades lo puedo hacer de manera puntual, pero yo no podría organizar el currículum de esa manera, o sea, organizar la clase de esa manera, te tienes que mantener dentro de lo que te marca la normativa [...]. (Sumatra, p.12)

Estos datos se corroboran con los obtenidos en el estudio cuantitativo. La mayoría de los/las participantes consideran que los equipos directivos deben tener una mayor autonomía (Gráfico 8).

Gráfico 8

Percepción en relación a la autonomía del equipo directivo



En este caso, sí se observan diferencias significativas al realizar la prueba de Kruskal-wallis (Cuadro 6), lo que muestra que existen diferencias entre los/as participantes en el estudio ($p=0,001$) según el cargo que hayan desempeñado con anterioridad.

Cuadro 6

Contraste en relación a la autonomía del equipo directivo

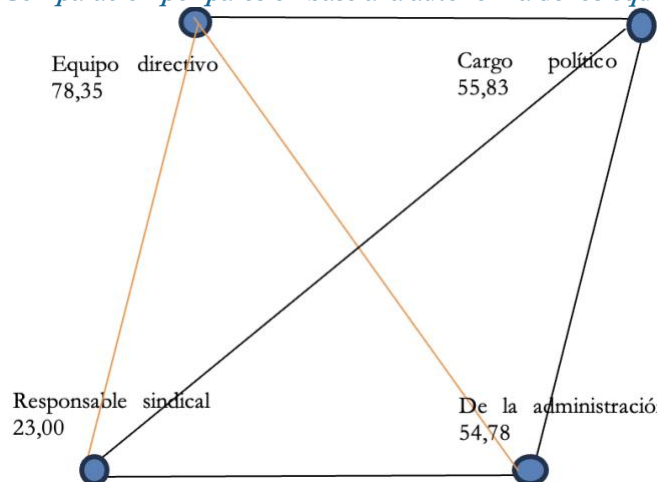
| Hipótesis nula | Test | Sig. | Decisión |
|---|--|-------|----------------------------|
| La distribución de [Autonomía del equipo directivo para contratar/reclamar docentes] 13. En su opinión, ¿qué condiciones laborales favorecen más la equidad en el conjunto del sistema educativo? Elija una puntuación del 1 al 4, donde 1 es menos adecuado y 4 más adecuado, es la misma entre las categorías 3. Señale si ha desempeñado algunos de estos puestos en su trayectoria. | Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes | 0,001 | Retener la hipótesis nula. |

Nota. Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es 0,05.

Como se aprecia en el contraste por pares (Gráfico 9 y Cuadro 7), las principales diferencias se encuentran entre los/as responsables sindicales y los equipos directivos, teniendo un rango promedio mayor los equipos directivos ($R=78,35$), así como entre los/as responsables de la administración ($R=54,78$) y los equipos directivos ($R=78,35$). En ambas comparaciones, son los equipos directivos los que poseen la mayor puntuación, lo cual indica que estos están más a favor de poder contratar o reclamar a los/as docentes, es decir, están a favor de una mayor autonomía.

Gráfico 9

Comparación por pares en base a la autonomía de los equipos directivos



Cuadro 7

Comparación por pares en base a la autonomía de los equipos directivos

| Muestra1-Muestra2 | Prueba estadística | Error típico | Desv. Prueba estadística | Sig. | Sig. ady. |
|---|--------------------|--------------|--------------------------|-------|-----------|
| Responsable sindical-De la administración | 31,778 | 17,461 | 1,820 | 0,069 | 0,413 |
| Responsable sindical-Cargo político | 32,833 | 27,357 | 1,200 | 0,230 | 1,000 |
| Responsable sindical-Equipo directivo | 55,348 | 16,239 | 3,408 | 0,001 | 0,004 |
| De la administración-Cargo político | 1,056 | 23,545 | 0,045 | 0,964 | 1,000 |
| De la administración-Equipo directivo | 23,570 | 8,348 | 2,823 | 0,005 | 0,029 |
| Cargo político-Equipo directivo | -22,514 | 22,654 | -0,994 | 0,320 | 1,000 |

Notas. Cada nodo muestra el rango de media de muestras de 3. Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas. Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es 0,05.

4. Discusión y conclusiones

A lo largo del estudio, se ha puesto de manifiesto que existe una visión más política que pedagógica de la planificación y puesta en práctica del modelo educativo, de acuerdo con Bara y Gil (2022), influyendo decisivamente en la calidad y equidad educativa, al no redundar en una práctica real (Ruffinelli, 2014). Se observa una tendencia hacia la burocratización de la profesión docente, que ha ido tejiendo sus hilos en los procesos educativos cotidianos. El profesorado se ha convertido en un

técnico de la educación que rinde cuentas ante la inspección educativa (Cuadrado, 2019, 2024; Verger y Normand, 2015). Asimismo, asume una responsabilidad importante en el éxito o fracaso del sistema educativo, como ya indicaron Rodríguez-Martínez (2019) y Vallejo y Marcelo (2018). Sin embargo, esta intensificación del trabajo docente no ha generado un impacto positivo en la equidad y calidad educativa, al no existir un posicionamiento ético, político y social al servicio de la educación pública (García Gómez et al., 2022). Todas estas cuestiones no se han conseguido superar con la puesta en vigor de la LOMLOE (2020), tal y como indican Bara y Gil (2022, p. 13): “en vez de integrar y abrirse a la libertad y pluralidad, clausura opciones sin atender a razones pedagógicas”.

En segundo lugar, se observa una disminución de la inversión destinada a educación (MEFP, 2021). Esta situación contradice la visión de “cuasimercado” de las políticas educativas puestas al servicio del desarrollo económico (Cuadrado, 2019; OECD, 2017; Parcerisa, 2016; Rodríguez-Martínez et al., 2022; Verger y Normand, 2015). La limitación de los recursos materiales y humanos con los que cuenta el profesorado obstaculiza la justicia curricular (Torres, 2017), entendida como igualdad de oportunidades, justicia igualitaria e inclusión social (Silva, 2020). Bajo estas circunstancias, no todo el alumnado tiene la oportunidad de acceder a una educación de calidad (García Gómez et al., 2022) y tener éxito en el sistema.

En tercer lugar, se evidencia una preocupante limitación en la autonomía tanto de los centros educativos como del profesorado, lo que restringe la capacidad creativa de este y el diseño de propuestas de enseñanza diversificadas (Coll y Martínez, 2021; Gairín, 2020; García Gómez et al., 2022; Torres, 2019, 2020). Estos aspectos arrojan luz sobre los desafíos a los que enfrenta el sistema educativo actual, cuestionando su capacidad para garantizar la calidad y equidad educativa (Loubet y Morales, 2015; Martínez-Agut, 2021), máxime si consideramos que el artículo 121 de la LOMLOE (2020) omite el plan de atención a la diversidad dentro de la estructura del proyecto educativo del centro (Fernandez y Malvar, 2021).

Analizada la situación del profesorado, y tras la revisión de la legislación actual, se puede afirmar que no se han producido cambios sustanciales; la LOMLOE (2020) ha perdido así una valiosa oportunidad para encauzar una cuestión que nunca ha sido abordada con la seriedad y rigor que requiere (Amengual et al., 2021).

En definitiva, se puede afirmar que las condiciones laborales del docente influyen en gran medida en la puesta en práctica de un sistema educativo equitativo y de calidad, de acuerdo con Moreira y Portela (2023) y Murillo y Román (2012). Por ello, se puede concluir que el sistema educativo español se encuentra actualmente ante un importante reto, que es hacer frente a los desafíos políticos y sociales (Novella, 2020). Es necesario establecer un pacto educativo, donde se traten temas trascendentales como, potenciar la capacidad de decisión del profesorado y autonomía de los centros, realizar una financiación más eficaz y eficiente, entre otros aspectos (Fernández, 2018; Guaita, 2018). Pero, para que dicho pacto obtenga éxito, es necesario contar con la participación de los miembros de la comunidad educativa (Cruz, 2019), especialmente con el profesorado, así se podrá alcanzar una verdadera educación pública para todos y todas.

Agradecimientos

Este artículo es producto del proyecto de I+D de Generación de conocimiento y Retos de investigación del programa estatal de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+i. “Nuevas políticas educativas y su

impacto en la equidad: gestión de las escuelas y desarrollo profesional docente” (Ref. PGC 2018-095238-B-I00), Ministerio de Ciencia e Innovación. Años 2019-2022. Dirigido por Carmen Rodríguez Martínez y Javier Esteban Marrero Acosta.

Referencias

- Amengual, G. A., García Moles, F. y Tirado, M. A. (2021). El profesorado en la LOMLOE. En A. Asegurado y J. Marrodán (Coords.), *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica* (pp. 175-190). ANELE-USIE.
- Bara, F. E. y Gil, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 13-30. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>
- Bogdan, R. y Taylor, S. J. (1990). Looking at the bright side: A positive approach to qualitative policy and evaluation research. *Qualitative Sociology*, 13(2), 183-192. <https://doi.org/10.1007/BF00989686>
- Castro, G., Giménez, G. y Ximénez-de-Embún, D. P. (2016). Desigualdades educativas en América Latina, PISA 2012: Causas de las diferencias en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados. *Revista de Educación*, 376, 33-61. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-343>
- Coll, C. (2018). Processos d'aprenentatge generadors de sentit i estratègies de personalització. *Revista Dossier Graó*, 3, 14-18.
- Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE y la apuesta por un proceso de modernización curricular. *Aula de Innovación Educativa*, 305, 33-38.
- Coromoto, H., Soria, R. E., Bravo, C. A., Reyes, M. V., Gamboa, M. G., Manjarrez, N. N. y Del Corral, V. H. (2018). Evaluación del currículo ofertado por la Universidad Estatal Amazónica para la carrera de Ingeniería en Turismo. *Educación*, 42(2), 13-27. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.26513>
- Cuadrado, F. J. (2019). Evolución y sentido de la autonomía de los centros educativo. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 31, 1-30. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.630>
- Cuadrado, F. J. (2024). Un modelo de inspección educativa para la mejora de la calidad y la equidad, entre la gobernanza y la autonomía de los centros educativos. *Avances en Supervisión Educativa*, 41(18), 1-50. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.864>
- Cruz, M. (2019). *Dar(se) cuenta*. ED Libros.
- Duk, C. y Narvarte, L. (2008). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 137-156. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.010>
- Fernández, M. (2018). Bases para acordar el futuro de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 488, 74-78.
- Fernández, M. D. y Malvar, M. L. (2021). LOMLOE: ¿Un avance hacia la educación inclusiva? *Dirección y Liderazgo Educativo*, 10, 22-25.
- Fino, M. y Vera, J. L. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: Análisis teórico. *Instituto Superior Técnico*, 3(1), 1-24.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2018). The concepts of qualitative data: Challenges in neoliberal times for qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 25(8), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1077800418809132>
- Frades, S. (2021). La inspección del sistema educativo en la nueva ley de educación (LOMLOE). Mejoras y desafíos. *Dirección y Liderazgo Educativo*, 12, 34-41.

- Gairín, J. (2020). La organización y gestión de centros educativos, ¿una apuesta pendiente? Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 33(2), 1-21. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.682>
- García Gómez, T. (2023). Políticas de gestión y de formación del profesorado. En G. Calvo, T. García Gómez, E. Guzmán-Calle, D. Martín-Alonso, J. Montero, C. Rodríguez-Martínez, M. M. Ruíz y R. Vázquez Recio, *Estudio de casos sobre la equidad en el sistema educativo español* (pp. 3-104). Universidad de Málaga.
- García Gómez, T., Vázquez Recio, R. y Calvo García, G. (2022). Las políticas educativas para la equidad en la formación del profesorado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(9), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6883>
- García Martín, L. (2021). LOMLOE, un repaso a la octava ley educativa de la democracia. *Ars Iuris Salmanticensis*, 9(1), 297-304.
- Gibbins, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gil-Flores, J. y García-Gómez, S. (2017). Importancia de la actuación docente frente a la política educativa regional en la explicación del rendimiento en PISA. *Revista de Educación*, 378, 52-77. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-RE-2017-378-361>
- Goodwin, D., Mays, N. y Pope, C. (2020). Ethical issues in qualitative research. En C. Pope y N. Mays (Eds.), *Mays qualitative research in health care* (pp. 27-41) John Wiley & Sons.
- Guaíta, C. (2018). Preludio para un pacto. *Cuadernos de Pedagogía*, 488, 6-7.
- Hernández-Ávila, C. E. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista Científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110.
- Loubet, R. y Morales, A. (2015). Formación del capital humano para el crecimiento económico en Sinaloa. *Ra Ximhai*, 11(3), 41-55.
- Martín-Alonso, D., Guzmán-Calle, E. y Rodríguez-Martínez, C. (2024). Performatividad, innovación y rendición de cuentas. Un estudio de caso sobre los discursos docentes en tiempos de la Agenda Global Educativa. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.595441>
- Martínez-Agut, M. P. (2021). Análisis de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación) y su repercusión en los profesionales de la Educación no Formal: equidad, inclusión, servicio a la comunidad (APS), educación para la sostenibilidad y la ciudadanía mundial. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 33, art 2.
- Marrero, J., Santos, J. D., Sosa, J. J. y Vega, A. (2022). En busca de una educación pública justa: Un estudio de casos sobre la equidad en la educación secundaria de la comunidad autónoma de Canarias. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(120), art 6. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6886>
- Mayorga, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE*, 10(1), 23-39.
- MEFP. (2021). *Estadísticas de gasto público en educación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ministerio de Universidades.
- Montero, D. (2021). Educación, gobierno abierto y progreso: Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista Educación y Derecho*, 23, 1-26. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>
- Moreira Ullofo, R. y Portela Rinaldi, R. (2023). Condições de trabalho do programa ensino integral. *Anais do Seminário Formação docente: interseção entre Universidade e escola*, 5, 5-23.

- Murillo, F. J. y Román, M. (2012). Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 4(4), 7-42. <https://doi.org/10.34236/rpie.v4i4.25>
- Novella, C. (2020). ¿Qué pacto educativo necesitamos en España para cumplir con los indicadores del ET 2020? *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 74-97. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26132>
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación: El caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 11-42. <https://doi.org/10.15366/reps2016.1.2.001>
- Qu, S. Q. y Dumay, J. (2011). The qualitative research interviews. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Quiros, B. (2021). El profesorado en la encrucijada. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 99, 13-27.
- OECD. (2017). *Mind the gap: inequity in education. Trends shaping education spotlight*. OECD.
- Rodríguez-Martínez, M. C. (2019). Agenda global educativa y su impacto en la equidad: el caso de España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, art 24. <https://10.21879/faceba2358-0194.2018.v27.n53.p83-103>
- Rodríguez-Martínez, M. C., Martín-Alonso, D. y Marrero-Acosta, J. (2022). Políticas educativas y equidad: Introducción al monográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30, 1-9. <https://10.14507/epaa.30.7537>
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. Pensamiento educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 51(2), 56-74. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.5>
- Silva, M. (2020). The pedagogical dimension of equity in higher education. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 39-46. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- Torres, J. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. UNICEFF.
- Torres, J. (2019). Formación del profesorado y educación como proyecto político e inclusivo. *Educação y Realidade*, 44(3), 11-23. <https://doi.org/10.1590/2175-623684911>
- Torres, J. (2020). *La desmotivación del profesorado*. Morata.
- Vaillant D. y Marcelo C. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes*. Narcea.
- Valdieso, J.A. (2021). La atención educativa a la diversidad en la LOMLOE: Avanzando hacia una inclusión positiva. *Dirección y Liderazgo Educativo*, 10, 16-21.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36, 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Zambrano-Mendoza, J. R., Bravo-Vélez, M. G., Zambrana-Mendoza, H. J. y Basurto-Vélez, M. A. (2020). Diseño curricular como factor determinante para mejorar la calidad educativa en educación secundaria del Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 261-275. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1217>

Breve CV de los/as autores/as

M^a José Mayorga-Fernández

Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga desde el año 2017,

impartiendo docencia fundamentalmente en los Grados de Educación Infantil y Pedagogía. Desde el año 2009 desarrolla su actividad investigadora en el Grupo: Innovación y Evaluación Educativa en Andalucía: Repensar la Educación, dirigido anteriormente por Ángel I. Pérez Gómez y en la actualidad por Encarnación Soto Gómez. Sus publicaciones se centran en evaluación docente, formación inicial del profesorado, educación infantil y tecnologías de la educación y la comunicación (TIC). Email: mjmayorga@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3749-1264>

Elena García-Vila

Doctora en Educación y Ciencias de la Comunicación. Desde el año 2017 desarrolla su actividad investigadora en el Grupo: Innovación y Evaluación Educativa en Andalucía: Repensar la Educación, dirigido anteriormente por Ángel I. Pérez Gómez y en la actualidad por Encarnación Soto Gómez, e impartido docencia en los Grados de Educación Primaria y Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Sus publicaciones se centran en la formación inicial del profesorado, innovación educativa y buenas prácticas profesionales docentes. Email: elenavila@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5866-5062>

Monsalud Gallardo-Gil

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, impartiendo docencia fundamentalmente en los Grados de Educación Primaria y Pedagogía. Desde el año 2000, desarrolla su actividad investigadora en el Grupo: *Innovación y Evaluación Educativa en Andalucía: Repensar la Educación*, dirigido anteriormente por Ángel I. Pérez Gómez y, en la actualidad, por Encarnación Soto Gómez. Entre sus líneas de investigación, destacan: Lesson Study, Aprendizaje-Servicio, formación inicial de docentes, innovación educativa y escuelas de contexto rural. Email: monsalud@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4068-2133>

María Pilar Sepúlveda-Ruiz

Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga desde el año 2001. Imparte docencia en máster y en los Grados de Maestro en Educación Primaria y en Pedagogía. Desde el año 1991 desarrolla su actividad investigadora en el Grupo: Innovación y Evaluación Educativa en Andalucía: Repensar la Educación, dirigido por Encarnación Soto Gómez. Sus líneas de investigación y publicaciones se centran en la innovación educativa, formación inicial del profesorado y las buenas prácticas docentes. Email: mdsepulveda@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6829-7790>