

La idiosincrasia educativa española en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su impacto en los actores implicados

The spanish educational idiosyncrasy in the teaching-learning processes and its impact on the actors involved on it

Fecha de recepción: 2022-11-19 • Fecha de aceptación: 2023-03-24 • Fecha de publicación: 2023-05-10

Manuel Rial Costa¹

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), Puerto Rico

manuel.rial@doctorado.unib.org

<https://orcid.org/0000-0002-2309-7576>

Sandra Rial Costa²

PT-CEIP Balaidos, España

sandra.rial.costa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6642-2220>

Gregorio Sánchez Oropeza³

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

gresan1965@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2594-7092>

Resumen

España ha vivido en el último siglo dos grandes períodos de cambios educativos. El primero de ellos vinculado a leyes reguladoras de la educación, donde todo giraba en torno al docente, el cual desempeñaba su función a través de un aprendizaje memorístico.

El segundo surge tras el acercamiento a instituciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y la Unión Europea. La firma del tratado de adhesión en 1986 trajo consigo un cambio de corte social y a nivel metodológico con un cambio del rol del docente, cada vez más considerado como una guía en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

La alternancia política en casi medio siglo ha promovido diversas leyes educativas. La última de ellas, la LOMLOE, que ha reforzado la tendencia de un cambio donde la educación significativa cobra relevancia. A esto hay que sumar una división administrativa, que ajusta el currículo más que a su idiosincrasia al color político, lo que ha provocado una deriva educativa marcada por una brecha entre comunidades del norte y del sur, reflejada en informes como el PISA o estadística acerca del abandono escolar. Todo esto motiva este estudio relacionado con el complejo en el escenario educativo español.

Palabras clave: metodologías activas, educación, competencias, habilidades, escenario autonómico español

Abstract

In the last century, Spain has experienced two great periods of educational change. The first was linked to laws regulating education, where everything revolved around the teacher, who performed his or her role through rote learning.

The second arose after the rapprochement with international institutions such as the Organization for Economic Cooperation and Development and the European Union. The signing of the accession treaty in 1986 brought about a social and methodological change with a change in the role of the teacher, who was increasingly considered as a guide in the teaching-learning process of students.

The political alternation in almost half a century has promoted several educational laws. The last of these, the LOMLOE, has reinforced the trend of a change in which meaningful education is gaining relevance. To this must be added an administrative division, which adjusts the curriculum more than its idiosyncrasy to the political color, which has led to an educational drift marked by a gap between northern and southern communities, reflected in reports such as PISA or statistics about school dropout. All this motivates this study related to the complex in the Spanish educational scenario.

Keywords: active methodologies, education, competences, skills, spanish regional scenario

Introducción

Desde la aprobación de la Ley Moyano en 1857 (Montero, 2009), caracterizada por la organización en tres niveles de instrucción: primaria, obligatoria entre los 6 y 9 años; secundaria, que incluía la enseñanza media con apertura de institutos de bachillerato y escuelas normales de magisterio y la coexistencia de la educación privada (en manos de la iglesia) con la pública (en manos del Gobierno del Estado) y la enseñanza superior, constituida por las universidades, bajo control estatal; a la última ley educativa aprobada, la LOMLOE (Gobierno de España, 2020), los procesos de enseñanza-aprendizaje han experimentado una serie de cambios en cuanto al enfoque metodológico empleado.

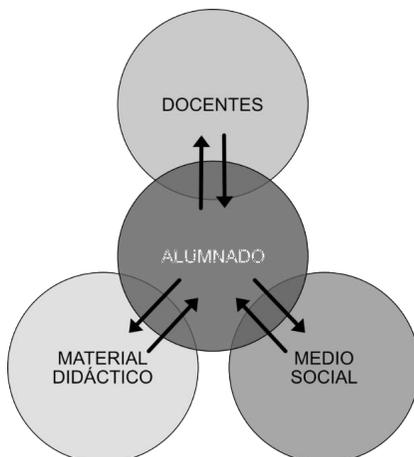
La primera de ellas (Ley Moyano) partía de la consideración de que la metodología educativa empleada consistía en clases magistrales, donde el docente era el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y donde la instrucción del alumnado se basaba en procesos memorísticos. La segunda (LOMLOE) considera que el aprendizaje debe centrarse en el alumnado, siendo el mismo el centro de todos los procesos, transformándose el docente en un guía, acompañante y referente a lo largo de todo el proceso madurativo y de aprendizaje, que favorece, impulsa y sugiere, pero que nunca impone.

Estos cambios metodológicos vienen de la mano de un cambio sustancial en la sociedad, el que garantiza que el entorno social del centro donde se lleva a cabo la formación se integre directamente en el plan formativo, aportando y refinando las características sustancialmente diferenciales, respecto a otros de entornos bien próximos o distales al mismo.

A este tipo de metodologías se las conoce como activas (Thinkö, 2021), ya que favorecen la interacción entre los distintos agentes intervinientes en las mismas: alumnado, docentes y familia; así como de los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje: material didáctico y medio social, en ambos sentidos, tal y como se aprecia en la *Figura 1*.

Figura 1

Relación entre los Agentes y Elementos en el Aprendizaje Activo



En definitiva, las metodologías activas son “una serie de conjuntos de técnicas y estrategias didácticas usadas con un fin educativo: conseguir el aprendizaje efectivo del alumnado (...)” (Márquez, 2021, p.1).

Pero, lejos de existir una metodología única que garantice este cambio conceptual, varias son las que siguiendo los objetivos propuestos por la misma se formulan. Entre dichas metodologías cabría citar: El aprendizaje Basado en Retos (ABR), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), el Aprendizaje Basado en Juegos denominado también Gamificación (ABJ/G) (Thinkö, 2021).

A continuación, se diferencian los diferentes modelos metodológicos que tienen en el aprendizaje activo, la característica central en su definición y aplicación.

1.1 Diferencias y semejanzas entre las diferentes metodologías educativas

Las diferentes metodologías educativas, consideradas activas, cuentan con elementos que las aproximan entre sí, así como elementos que sirven para diferenciarlas con suma facilidad, tal y como recoge Mosquera (2021). La *Figura 2* recoge rasgos tales como: el enfoque, tipo de aprendizaje, el rol (del alumnado y de los docentes), el proceso de aprendizaje, el currículum, las herramientas empleadas en los PPEA y la evaluación practicada en cada una de las metodologías analizadas. Dichos rasgos permiten diferenciar y concretar cada uno respecto a los demás, ya que, dada su similitud, tienden en ocasiones a ser confundidas.

Figura 2

Tabla Comparativa de Aprendizajes

| | ENFOQUE | APRENDIZAJE | ROL ALUMNO | ROL PROFESOR | PRODUCTO FINAL | PROCESO DE APRENDIZAJE | CURRÍCULUM | HERRAMIENTAS | EVALUACIÓN | REFERENCIAS |
|--------------------|------------------------|----------------------------------|-------------|----------------------------------|--|---------------------------------------|--|--|--|---|
| Metodología | teoría del aprendizaje | cómo se gestiona | en los PPEA | evidencia final tangible en PPEA | evidencia tangible y observable del alumno | cómo se diseñó el proceso | contenidos únicos o abiertos a mayor transversalidad | según las áreas del Marco de competencia digital | tipo de evaluación según necesidades y objetivos | principales autores |
| CM. ¹ | CONDUCTIVISMO | GUIADO | PASIVO | PROTAGONISTA | NO | INSTRUCCIÓN PRÁCTICA | CERRADO | PAPEL, BOLÍGRAFO Y PIZARRA | SUMATIVA | PROFESORES MEMORABLES |
| ABI. ² | AUTÓNOMO | AUTÓNOMO | ACTIVO | GUIA | SI | EXPERIENCIA PROFESIONAL | ABIERTO O CERRADO SEGÚN DISEÑO | BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN | FORMATIVA | JOHN DEWEY, JEROME BRUNE, ERNEST BOYER |
| ABJ. ³ | CONDUCTIVISMO | GUIADO | ACTIVO | DISEÑADOR | NO | EXPERIENCIAL Y PRÁCTICO | ABIERTO O CERRADO SEGÚN DISEÑO | CREACIÓN DE CONTENIDOS | FORMATIVA RETROALIMENTACIÓN | JOHAN HUIZINCA, RICHARD BARTLE, ANDREY MARZIESWKY |
| ABP. ⁴ | CONSTRUCTIVISMO | AUTÓNOMO COOPERATIVO | ACTIVO | MENTOR | SI | EXPERIMENTAL EXPERIENCIAL | ABIERTO Y TRANSVERSAL | BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN, CREACIÓN DE CONTENIDOS, GESTIÓN DE PROYECTOS, PUBLICACIÓN Y COMUNICACIÓN | FORMATIVA RETROALIMENTACIÓN AUTOEVALUACIÓN COEVALUACIÓN HETEROEVALUACIÓN | KILLPATRIC, GINER DE LOS RIOS |
| ABPR. ⁵ | CONSTRUCTIVISMO | AUTÓNOMO COOPERATIVO | ACTIVO | MENTOR | NO | EXPERIMENTAL EXPERIENCIAL | ABIERTO | BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN | FORMATIVA RETROALIMENTACIÓN AUTOEVALUACIÓN COEVALUACIÓN HETEROEVALUACIÓN | HOWARD BARROWS |
| ABCS. ⁶ | CONSTRUCTIVISMO | AUTÓNOMO COOPERATIVO | ACTIVO | MENTOR | NO | EXPERIMENTAL EXPERIENCIAL | ABIERTO | BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN | FORMATIVA RETROALIMENTACIÓN AUTOEVALUACIÓN COEVALUACIÓN HETEROEVALUACIÓN | SELMA WASSERMANN, JOHN I. REINOLDS |
| ABR. ⁷ | CONECTIVISMO | AUTÓNOMO COOPERATIVO | ACTIVO | GUIA | SI | EXPERIMENTAL EXPERIENCIAL Y COLECTIVO | ABIERTO Y TRANSVERSAL | BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN, CREACIÓN DE CONTENIDOS, GESTIÓN DE PROYECTOS, PUBLICACIÓN Y COMUNICACIÓN | FORMATIVA RETROALIMENTACIÓN AUTOEVALUACIÓN COEVALUACIÓN HETEROEVALUACIÓN | MARK NICHOLS, KAREN CATOR |
| APS. ⁸ | CONECTIVISMO | AUTÓNOMO COOPERATIVO Y COLECTIVO | ACTIVO | GUIA | SI | EXPERIMENTAL EXPERIENCIAL Y COLECTIVO | ABIERTO Y TRANSVERSAL | BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN, CREACIÓN DE CONTENIDOS, GESTIÓN DE PROYECTOS, PUBLICACIÓN Y COMUNICACIÓN | FORMATIVA RETROALIMENTACIÓN AUTOEVALUACIÓN COEVALUACIÓN HETEROEVALUACIÓN | RAFAEL MENDIA |
| AC. ⁹ | CONECTIVISMO | COLECTIVO | ACTIVO | GUIA | NO | SOCIAL COLECTIVO | ABIERTO Y TRANSVERSAL | BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN, CREACIÓN DE CONTENIDOS, GESTIÓN DE PROYECTOS, PUBLICACIÓN Y COMUNICACIÓN | FORMATIVA RETROALIMENTACIÓN AUTOEVALUACIÓN COEVALUACIÓN HETEROEVALUACIÓN | SPEPE PUJOSLAS, SPENCER KEGAN, HERMANOS JHONSON |

Nota. Los acrónimos relativos a la metodología se corresponden con: 1CLASE MAGISTRAL, 2APRENDIZAJE BASADO EN LA INVESTIGACIÓN, 3APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS / GAMIFICACIÓN, 4APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, 5APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS, 6APRENDIZAJE BASADO CASOS, 7APRENDIZAJE BASADO EN RETOS, 8APRENDIZAJE Y SERVICIOS, 9APRENDIZAJE COLABORATIVO. Fuente: elaboración propia a partir de inspiratics.org (s.f)

1.2 Contextualización de la problemática

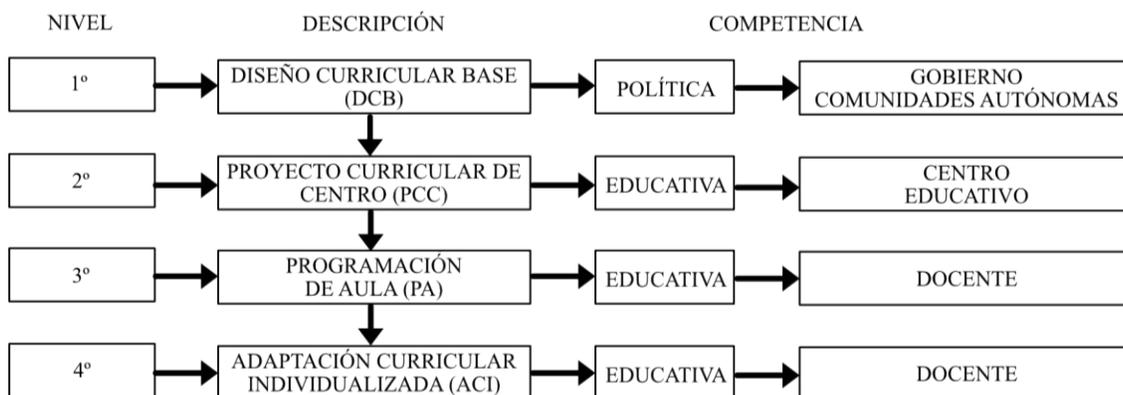
La Constitución Española (Gobierno de España, 1978) recoge en su Título VIII artículo 137 que: “El estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas en que se constituyan”.

En atención a la división político-administrativa, muchas de estas comunidades autónomas comenzaron, nada más promulgarse la carta magna, a requerir una serie de concesiones entre las que estaban el traspaso de competencias y la capacidad de legislar sobre las mismas. Entre dichas competencias se encontraban las relativas al ámbito académico, i.e., aquellas que ponían

en manos de los gobiernos autonómicos el poder decidir e influir acerca de las mismas, mediante una legislación propia. La limitación legislativa venía de la mano del currículo escolar, que, sementado en una serie de niveles estancos, fijaba que el gobierno central diseñaba el mismo, mientras las comunidades autónomas podrían caracterizar, en atención a la propia identidad autonómica, el nivel denominado Diseño Curricular Base (DCB) de marcado carácter político (UNIR, 2022). La *Figura 3* recoge los diferentes niveles curriculares del currículo español.

Figura 3

Niveles de Concreción del Currículo Educativo Español



Nota. El primer nivel se encuentra formado por la legislación en materia educativa a nivel estatal y a nivel autonómico (Leyes, Decretos, Reales Decretos, Órdenes, Instrucciones y Protocolos), ya que las competencias en materia educativa han sido transferidas a las diferentes comunidades autónomas. El segundo de los niveles de concreción está constituido por el Proyecto Curricular de Centro (PCC) que contiene el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF 3/27 2010), por el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y por el Plan de Gestión (PG). El tercero de los niveles de concreción se corresponde con la programación a nivel de aula, en concreto con la práctica diaria docente. Por último, el cuarto de los niveles se corresponde con aquellas adaptaciones del currículo sobre el alumnado a título individual, su finalidad, la de que el alumnado adquiera las competencias de la etapa correspondiente.

Inicialmente fueron los gobiernos autonómicos denominados históricos, Cataluña, Galicia y Euskadi, hacia los que se dirigieron estas transferencias, que, con el tiempo, ya a mediados de los años 80 del pasado siglo XX llegaron a las demás autonomías, que preconizaban la igualdad de derechos en el ámbito político y educativo. En la *Tabla 1* y *Tabla 2* se recogen, respectivamente, las actuaciones en materia legislativa llevadas a cabo durante los años 1975-2020.

Tabla 1

Legislación Educativa Promulgada a Nivel de Educación Primaria en el Período Constitucional (1975-2022)

| CCAA | España | Andalucía | Aragón | Asturias | Baleares | C.A. Valenciana | Canarias | Cantabria | Castilla y León | Castilla-La Mancha | Cataluña | Ceuta | Extremadura | Galicia | La Rioja | Madrid | Mellilla | Murcia | Navarra | País Vasco |
|------|--------|-----------|--------|----------|----------|-----------------|----------|-----------|-----------------|--------------------|----------|-------|-------------|---------|----------|--------|----------|--------|---------|------------|
| Lex | 95 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 6 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 |
| % | 68 | 1,6 | 2,2 | 2,9 | 1,4 | 1,4 | 2,2 | 4,3 | 1,4 | 2,2 | 1,4 | 0 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 0 | 1,4 | 1,4 | 1,4 |

Nota. La tabla recoge el conjunto de legislación promulgada (Lex): Leyes, Decretos, Reales Decretos, Normas y Disposiciones.

Tabla 2

Legislación Educativa en Educación Primaria. Recuento Agrupado para el Período Constitucional (1975-2022)

| Territorio | Legislación | % |
|------------------|-------------|--------|
| MEC ¹ | 95 | 68,35% |
| CCAA | 44 | 31,65% |

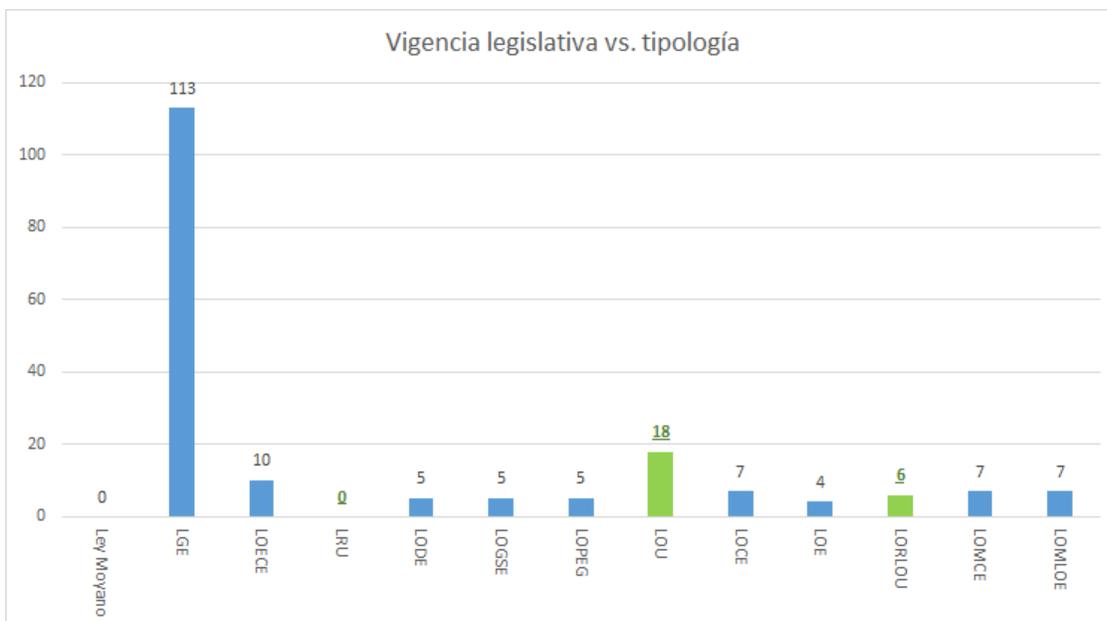
Nota. La tabla recoge el resumen de la legislación promulgada. El Territorio MEC¹ es el conformado por aquellas comunidades autónomas que no cuentan con transferencia en materia educativa y que por lo tanto dependen directamente del gobierno central en cuanto a la legislación.

1.3 La problemática analizada

El presente artículo analizará la idiosincrasia educativa española, marcada frontalmente por el denominado estado autonómico (Enciclopedia-juridica.com, s. f.). Y es que tras la aprobación de la Constitución Española (1978), la organización territorial se ha visto modificada y transformada radicalmente. La división territorial del régimen preconstitucional heredera de una división territorial establecida en la Segunda República (1931-1939). En este sentido, la Constitución de 1931 promulgada tras la abdicación de Alfonso XIII “articuló un tipo de Estado nuevo en relación con los dos modelos anteriores. Se abandonó el centralismo del Estado liberal, consagrado en todas las Constituciones desde la gaditana hasta la de la Restauración de 1876. Pero no se optó por la solución federal del Proyecto Constitucional de 1873 de la Primera República.” (Montagut, 2014).

Figura 4

Vigencia de la Legislación Educativa Española



La Constitución de 1978 recoge en su Título VIII que la “El Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan” (CE, 178. Art. 137). Las comunidades alcanzarán su autonomía en atención a la calificación de históricas (Cataluña, Euskadi y Galicia), por haber contado con un estatuto de autonomía previo durante la Segunda República, mientras las demás tuvieron que acogerse bien al artículo 143 o al 151. El primero de los mismos, denominado vía lenta, requería un plazo de cinco años de demora tras la entrada en vigor del estatuto de autonomía para exigir el traspaso de competencias; por la contra el segundo, denominado vía rápida, permitía un traspaso inmediato, pero más restrictivo (Congreso de los Diputados de España, 2003a; 2003b).

Esto trajo consigo que entre los años 1979 a 1996 el Gobierno de España transfiriese a los diferentes gobiernos autonómicos las competencias en materia educativa, con lo que ello ha comportado. Este proceso ha sido calificado por algunos autores como “uno de los mayores errores de la historia reciente de España” (Salas, 2017, p.1), puesto que ha comportado la aparición de una brecha entre las autonomías del norte y las del sur, tal y como denota el informe Pisa reflejado en la *Figura 5*, ya que los territorios del norte cuentan con mayores recursos destinados a la educación, agudizado en parte por diferentes modelos educativos en función del color del ejecutivo, algo que puede observarse en la *Tabla 3* que muestra los porcentajes de legislación educativa implantada en cada uno de los territorios/zonas en los que se ha dividido el estudio.

Tabla 3

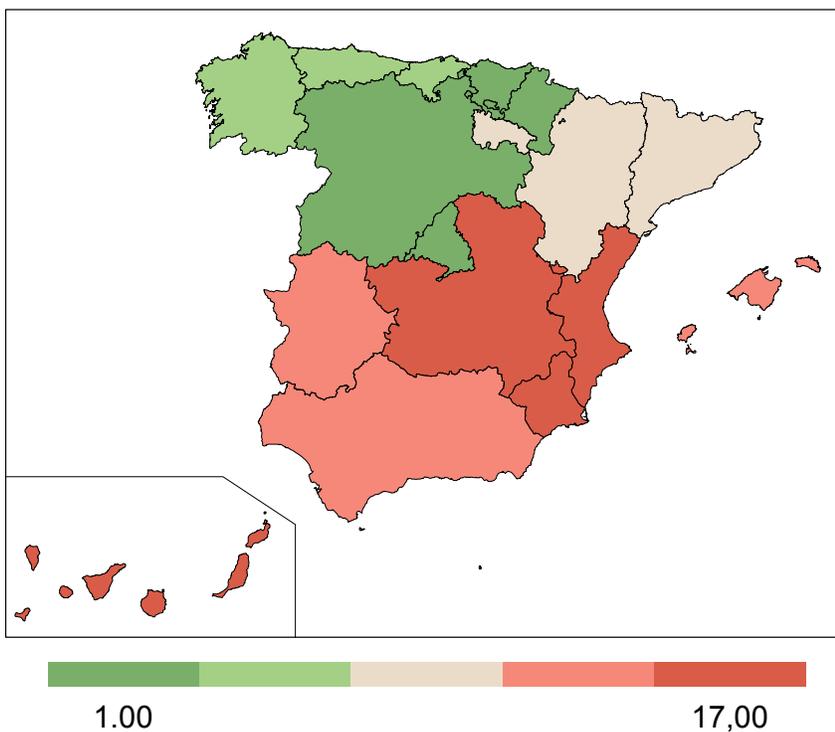
Legislación Educativa en Educación Primaria. Recuento por comunidades Autónomas y Territorio

| Territorio | Legislación | % | % CCAA |
|------------|-------------|--------|--------|
| CCAA-Norte | 31 | 22,30% | 70,45% |
| CAA-Sur | 13 | 9,35% | 29,55% |
| Gobierno | 95 | 68,35% | --- |

Y que se traduce en unos resultados desfavorables en el informe PISA del año 2019 (EPData, 2021), contrastando el mismo con el año 2018 y que se muestra en la *Figura 5*.

Figura 5

Ranking Pisa 2018-2019 según Comunidades Autónomas en España

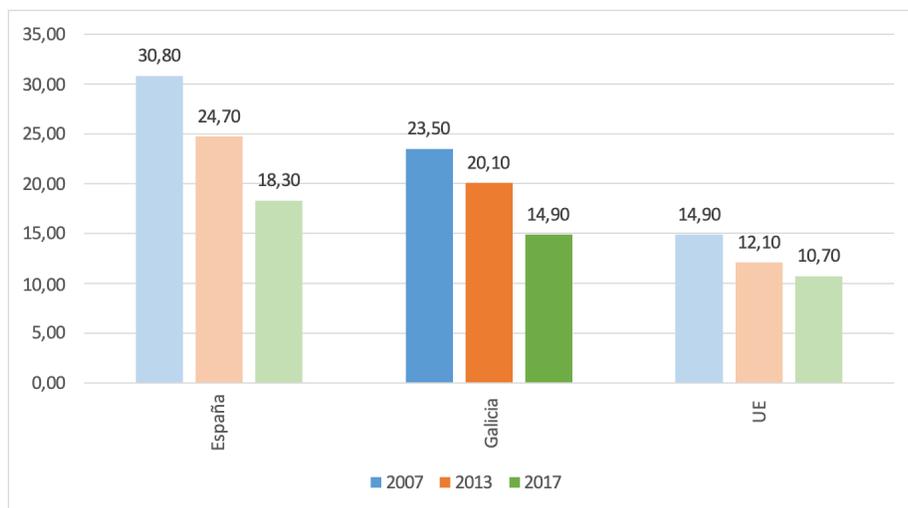


Nota. Cuanto mayor es el valor, peor es la calificación en el indicador. Fuente: Elaboración propia según datos EPData (2021).

Y, a su vez, en unos datos de abandono escolar muy por encima de los mostrados en la Unión Europea, tal y como se observa en la *Figura 6*. Si se analiza la situación de la media española, ésta en 2017 se encuentra muy por encima de la media de una comunidad autónoma como Galicia, cuatro puntos porcentuales y ocho respecto a la Unión Europea, lo que se traduce en una situación de diez años de retraso, en lo que a abandono escolar se refiere.

Figura 6

Evolución de la Tasa de Abandono Escolar en Alumnos de 18 a 24 años



Nota. El gráfico muestra la tasa de abandono escolar en alumnos de 18 a 24 años en el período 2007 a 2017. En el mismo se contrasta dicha tasa en tres escenarios: a nivel europeo, en España y en la Comunidad Autónoma de Galicia. Fuente: elaboración propia en base a datos de es.statista.com (2022).

1.4 Objetivos del estudio

Teniendo en cuenta todo lo descrito se aborda la realización de un estudio cuyo objetivo principal consistente en determinar la influencia del cambio metodológico propiciado por la entrada en vigor de la nueva Ley Orgánica de Modificación de la LOE, conocida popularmente como Ley Celaá (por el apellido de la ministra que la impulsó) o LOMLOE, en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje y su repercusión en los actores que intervienen directamente en los mismos: la clase docente, el alumnado y las familias.

Del mismo emanan los objetivos específicos que a continuación se citan:

1. Observar la aparición de nuevas brechas educativas o, de darse el caso, profundización de otras ya existentes [VAR 4.30].
2. Establecer si la nueva legislación en materia educativa comporta cambios compatibles con las necesidades reales de docentes y alumnado [VAR 4.34].
3. Determinar el grado de aceptación y exigencia en lo relativo a la formación docente fuera del horario laboral [VAR 4.43].
4. Aclarar si los cambios propician una verdadera mejora en la transmisión y adquisición del conocimiento.
5. Observar si existe un cambio en la tendencia en cuanto al abandono escolar, en los periodos previo, durante y tras el confinamiento por COVID [VAR 4.20, 4.21, 4.22].

Metodología

Para la realización del presente estudio se tuvo en cuenta al universo de estudio conformado por el conjunto de la clase docente, perteneciente a los niveles de Educación Primaria y Secundaria a nivel público, privado y concertado de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Dicha población está formada por 12500 docentes distribuidos en cuatro provincias (La Coruña, Lugo, Ourense y Pontevedra). Para ello se ha tenido en cuenta la siguiente idiosincrasia en cuanto a género, el contemplar tres géneros: masculino, femenino y otro. Además, se ha llevado a cabo todo el trabajo de campo y conclusiones teniendo en cuenta la particular situación de cooficialidad lingüística del castellano y gallego (Gobierno de España, 1978, art. 3). También se ha considerado el tratamiento de los datos teniendo en cuenta la temporalización del análisis de los mismos, entorno al período de confinamiento escolar por COVID.

El estudio de carácter cuanti-cualitativo ha contado con una serie de variables independientes, así como otras dependientes, lo cual ha permitido efectuar la obtención de otras nuevas, mediante reglas aritméticas por afinidad, obteniendo de este modo variables por agrupamiento recogidas en la *Tabla 4*.

Tabla 4

Agregación Aritmética Principal de Variables en Primera Instancia

| Nombre de la Variable Agrupada | m-M | Cálculo |
|--------------------------------|--------|---------------------------------------|
| V1=Antes=2.1+...+2.10 | [5-50] | $antes = \sum_{i=2,1}^{2,10} v_i$ |
| V2=Durante=3.1+...+3.10 | [5-50] | $durante = \sum_{i=3,1}^{3,10} v_i$ |
| V3=Después=4.1+...+4.14 | [5-70] | $después = \sum_{i=4,1}^{4,14} v_i$ |
| V4=Reflexión=5.1+...+5.12 | [5-60] | $reflexión = \sum_{i=5,1}^{5,12} v_i$ |

Nota. La aritmética de las variables agrupadas viene determinada por las variables independientes y su referencia en cuanto a bloque (2, 3, 4 y 5) y posición en el bloque (1, 2, 3, ..., n). El rango de valores que pueden adoptar cada una de ellas viene determinada por m (valor mínimo) y M (valor máximo). El cálculo muestra la función aplicada para la obtención de todas y cada una de ellas.

De este modo, tal y como expresa Rojas (2011) el estudio va a permitir describir la realidad-objeto de estudio, un aspecto de la misma, sus clases y categorías o las relaciones que puedan establecerse entre varios objetos, con el fin de esclarecer una verdad, corroborar un enunciado o comprobar una o varias hipótesis. El interés que pueda manifestarse en el presente estudio no va más allá de analizar la realidad de la población en estudio. La extensión de las conclusiones a otras poblaciones en las que intervienen los mismos actores (docentes y alumnado) pertenecientes

a otras comunidades autónomas deberán establecerse a partir de estudios semejantes al aquí descrito y realizado.

2.1. Análisis de la población a estudio

Con el fin de determinar la muestra de estudio se han elaborado un conjunto de herramientas-software llevadas a cabo sobre software BlueJ 5.0.2a (BlueJ, 2022), las cuales determinarán y extraerán la muestra a estudiar. Dicha muestra se encuentra conformada por docentes de entre 21 y 67 años, pertenecientes al área educativa de la comunidad autónoma de Galicia y que han accedido a la carrera docente bien, por oposición (funcionarios de carrera) o mediante relación contractual (personal laboral), pero que, en todos los casos, las directrices que deben observar en su ejercicio, vienen determinadas por el currículo académico establecido por el Gobierno de España junto con los diferentes gobiernos autonómicos y los respectivos centros donde ejercen su actividad docente. En la *Tabla 5* se muestra la distribución de los participantes en el estudio, atendiendo a edad, género y provincia.

Tabla 5

Participantes en el Estudio. Distribución por Edad, Género y Provincias

| A Coruña | | | | | | | | | | | | |
|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|---|-------|-------|---|--------|-------|---|
| Edad | 21-30 | | | 31-40 | | | 41-50 | | | Más 50 | | |
| Género | H | M | O | H | M | O | H | M | O | H | M | O |
| ni | 5 | 14 | 1 | 8 | 23 | 0 | 10 | 37 | 0 | 16 | 37 | 0 |
| fi | 0,033 | 0,093 | 0,007 | 0,053 | 0,152 | 0 | 0,066 | 0,245 | 0 | 0,106 | 0,245 | 0 |
| Lugo | | | | | | | | | | | | |
| Edad | 21-30 | | | 31-40 | | | 41-50 | | | Más 50 | | |
| Género | H | M | O | H | M | O | H | M | O | H | M | O |
| ni | 2 | 6 | 0 | 2 | 5 | 0 | 4 | 11 | 0 | 7 | 9 | 0 |
| fi | 0,013 | 0,04 | 0 | 0,013 | 0,033 | 0 | 0,026 | 0,073 | 0 | 0,046 | 0,06 | 0 |
| Ourense | | | | | | | | | | | | |
| Edad | 21-30 | | | 31-40 | | | 41-50 | | | Más 50 | | |
| Género | H | M | O | H | M | O | H | M | O | H | M | O |
| ni | 1 | 7 | 0 | 7 | 3 | 0 | 2 | 8 | 0 | 4 | 5 | 0 |
| fi | 0,007 | 0,046 | 0 | 0,046 | 0,02 | 0 | 0,013 | 0,053 | 0 | 0,026 | 0,033 | 0 |
| Pontevedra | | | | | | | | | | | | |
| Edad | 21-30 | | | 31-40 | | | 41-50 | | | Más 50 | | |
| Género | H | M | O | H | M | O | H | M | O | H | M | O |
| ni | 4 | 16 | 0 | 1 | 29 | 0 | 11 | 34 | 0 | 21 | 23 | 0 |
| fi | 0,026 | 0,106 | 0 | 0,007 | 0,192 | 0 | 0,073 | 0,225 | 0 | 0,139 | 0,152 | 0 |

Nota: El ítem género viene determinado por H=hombre, M=mujer y O=otro género.

2.2 Instrumentos de análisis y procedimientos aplicados en el mismo

Los datos analizados se han recogido mediante un cuestionario realizado ex profeso para el presente estudio. Dicho cuestionario, de carácter electrónico, se ha confeccionado empleando *Google Forms*, conectándose a *Google Sheets*, lo que facilita la recogida y posterior tratamiento de los datos y reduce cualquier posible error en la codificación de los mismos. El cuestionario cuenta con cinco apartados: el primero de carácter cualitativo recoge datos referentes al docente, los cuatro restantes recogen la perspectiva docente en tres momentos de la temporalización analizada, mientras que el último recoge el punto de vista a título particular. La *Tabla 6* refleja el resumen de los casos de las variables independientes estudiadas que se han definido como V1, V2, V3 y V4 respectivamente.

Tabla 6

Resumen del Proceso de Casos para el Conjunto de Variables Agrupadas V1 a V4

| Casos | N | Porcentaje |
|----------|-----|------------|
| Válido | 373 | 100,0% |
| Excluido | 0 | ,0% |
| Total | 373 | 100,0% |

2.3 Validación y confiabilidad de los instrumentos

Teniendo en cuenta el α -Cronbach ya determinado se analiza la confiabilidad de las variables, puesto que dicho estadístico, tal y como afirma Ruiz (2019) confirma la ausencia de errores en los datos tratados, bien cometidos en el tratamiento o en su recogida. La *Tabla 7* muestra la fiabilidad del conjunto de las variables agrupadas obtenidas aritméticamente a partir de las variables independientes.

Tabla 7

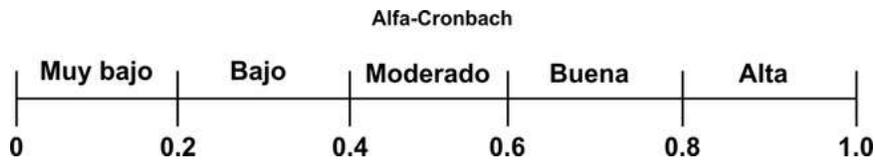
Estadísticas de Fiabilidad conjunto de Variables Agrupadas

| α -Cronbach | N de elementos |
|--------------------|----------------|
| ,902 | 58 |

El análisis de las variables agrupadas V1 a V4 (Suma), refleja que el α -Cronbach arroja un resultado superior al 0,9, correspondiéndose, tal y como refleja la *Figura 7*, con una fiabilidad que puede calificarse de Alta.

Figura 7

Escala de Interpretación del -Cronbach



Resultados

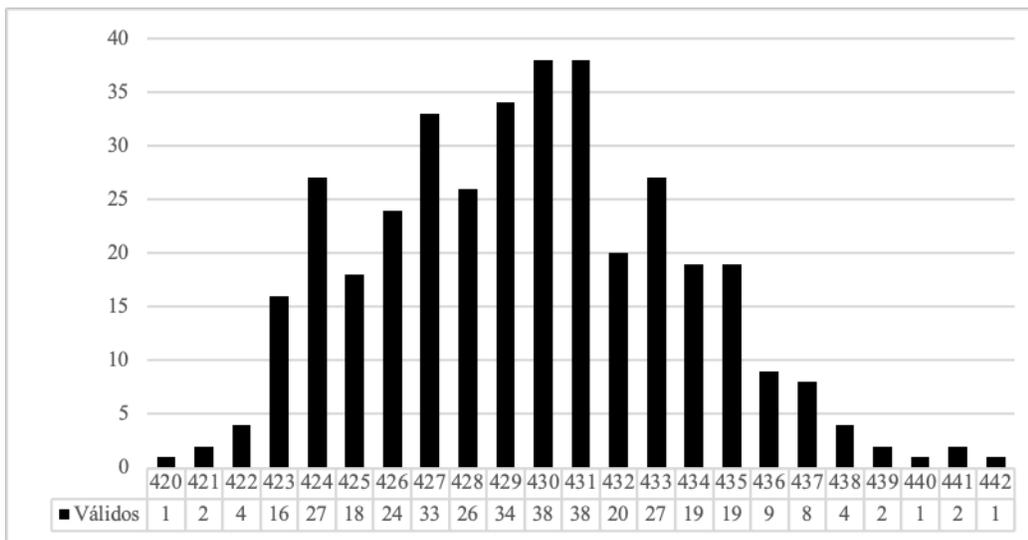
En cuanto a los objetivos de partida del presente estudio se ha constatado:

Objetivo 1. Observar la aparición de nuevas brechas educativas o, de darse el caso, profundización de otras ya existentes.

El análisis de dicho objetivo viene participado por el respectivo análisis de la variable 4.30. El mismo determina que, si bien no se aprecia la aparición de una nueva brecha, si se mantiene la existente, vinculada a la falta de acceso a las tecnologías de información y comunicación de forma garantizada, algo observable durante el confinamiento escolar por COVID-19 y que se refleja en la *Figura 8*.

Figura 8

Variable Agrupada Indicador de brecha



Nota: La variable analizada recoge una menor incidencia en el tramo válido 420-422, agrupándose las respuestas en el tramo 423-442. Esta mayor incidencia pone de manifiesto la observancia de la existencia de una brecha escolar.

En el análisis de contraste de hipótesis, dado que el valor del estadístico en la prueba de Kolmogorov-Smirnov es superior a 0.05, tal y como puede apreciarse en la *Tabla 7*, se opta por

adoptar como válida la hipótesis nula H_0 =No se observa la aparición de una nueva brecha, pero si la profundización de brechas previas asociadas a las TIC, en lugar de la hipótesis alternativa.

Tabla 7

Resultado de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la Variable 4.30-Brecha educativa

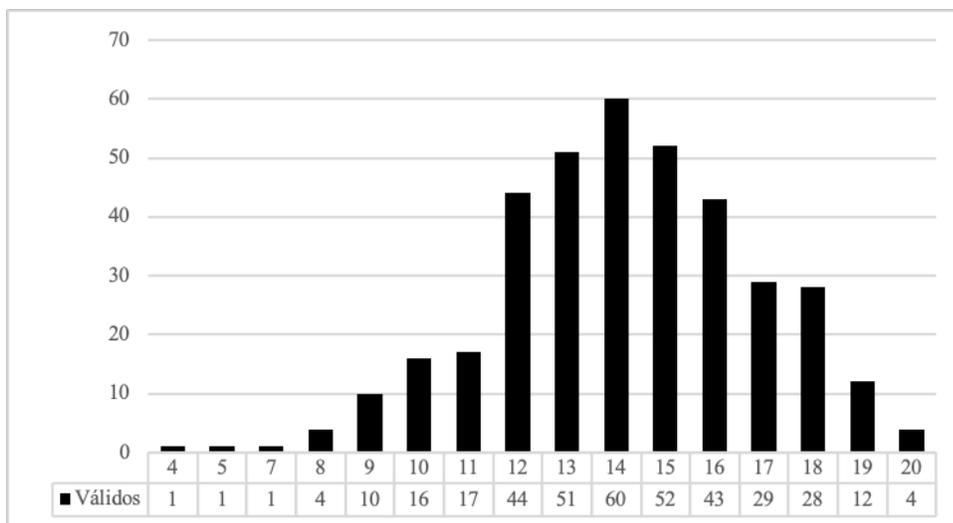
| Kolmogorov-Smirnov | | | |
|-----------------------|-------------|-----|------|
| Variable | Estadístico | gl | Sig. |
| 4.30-Brecha educativa | 0,857 | 372 | .000 |

Objetivo 2. Establecer si la nueva legislación en materia educativa comporta cambios compatibles con las necesidades reales de docentes y alumnado.

El análisis de dicho objetivo viene participado por el respectivo análisis de la variable 4.34. El mismo determina que el nuevo modelo evaluativo comporta cambios compatibles con las necesidades reales de docentes y alumnado, si bien existen reticencias en cuanto a si el mismo podrá llevarse a cabo en su total extensión, tal y como refleja la *Figura 9*.

Figura 9

Variable Agrupada Modelo Evaluativo



Nota. La variable analizada recoge una menor incidencia en el tramo válido 1-20, agrupándose las respuestas en el tramo 11-21. Esta mayor incidencia pone de manifiesto la creencia de que la nueva legislación educativa no se ajusta a las necesidades reales de docentes y alumnado.

En el posterior análisis de contraste de hipótesis, la hipótesis nula asociada a este objetivo viene definida por H_0 =Para los docentes, la nueva legislación educativa no comporta cambios compatibles con las necesidades reales de docentes y alumnado; por la contra la alternativa se corresponde con H_1 =Para los docentes, la nueva legislación educativa comporta cambios compatibles con las necesidades reales de docentes y alumnado.

Dado que la prueba de Kolmogorov-Smirnov ha arrojado un valor de 0,001, tal y como refleja la *Tabla 8*, se rechaza la Hipótesis Nula adoptando la Hipótesis Alternativa H_1 .

Tabla 8

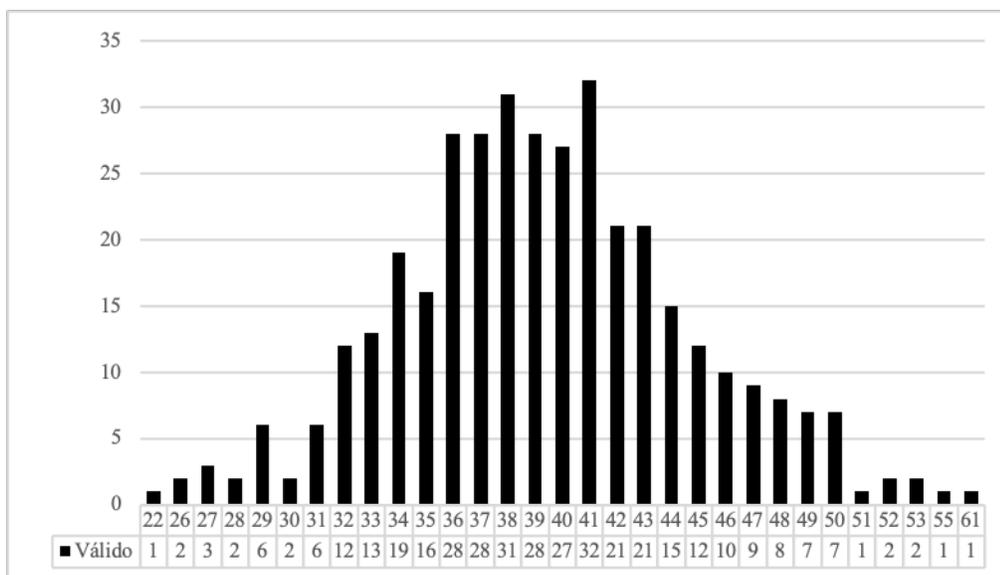
Resultado de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la Variable 4.34-Modelo evaluativo.

| Kolmogorov-Smirnov | | | |
|------------------------|-------------|-----|------|
| Variable | Estadístico | gl | Sig. |
| 4.34-Modelo evaluativo | 0,001 | 372 | .000 |

Objetivo 3. Determinar el grado de aceptación y exigencia en lo relativo a la formación docente fuera del horario laboral. El análisis de dicho objetivo viene participado por el respectivo análisis de la variable 4.43. Este determina que los docentes aceptan formación complementaria, pero sin que la misma se realice a costa de su tiempo personal, tal y como refleja la *Figura 10*.

Figura 10

Variable Agrupada Formación Docente



Nota. La variable analizada recoge una menor incidencia en el tramo válido 1-30 agrupándose las respuestas en el tramo 31-61. Esta mayor incidencia pone de manifiesto la no aceptación de formación a costa del tiempo personal.

En el posterior análisis de contraste de hipótesis, dado que la prueba de Kolmogorov-Smirnov ha arrojado un valor de 0,019 tal y como recoge la *Tabla 9*, lo que conlleva a aceptar la Hipótesis Nula: H_0 =Los docentes no aceptan de buen grado formación docente fuera del horario laboral. Esta variable recoge pues el hartazgo de la clase docente en lo tocante a nuevos cambios que acarreen un sobreesfuerzo formativo a costa del tiempo personal de los mismos.

Tabla 9

Resultado de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la Variable 4.43-Formación docente

| Kolmogorov-Smirnov | | | |
|------------------------|-------------|-----|------|
| Variable | Estadístico | gl | Sig. |
| 4.43-Formación docente | 0,019 | 372 | .000 |

Objetivo 4. Aclarar si los cambios propician una verdadera mejora en la transmisión y adquisición del conocimiento. El análisis de dicho objetivo viene participado por el respectivo análisis de la variable 4.38. Mejora Educativa por Cambio Metodológico. El mismo determina que los docentes observan que los cambios propiciados en la nueva legislación educativa, favorecerán la transmisión y adquisición de los conocimientos gracias a la aplicación de metodologías educativas activas.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov ha arrojado un valor de 0,750, tal y como recoge la *Tabla 10*, lo que lleva a aceptar la Hipótesis Nula: $H_0 =$ Los docentes no observan mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje con la incorporación de metodologías activas en la nueva legislación educativa. De esa forma, los docentes han mostrado en el estudio cierta confianza a los cambios introducidos a nivel legislativo.

Tabla 10

Resultado de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la Variable 4.38-Mejora Educativa por Cambio Metodológico.

| Kolmogorov-Smirnov | | | |
|---|-------------|-----|------|
| Variable | Estadístico | gl | Sig. |
| 4.38-Mejora Educativa por Cambio Metodológico | 0,750 | 372 | .000 |

Objetivo 5. Observar si existe un cambio en la tendencia en cuanto al abandono escolar, en los periodos previo, durante y tras el confinamiento por COVID. El análisis de dicho objetivo viene participado por el respectivo análisis de las variables 4.21, 4.22 y 4.23 de forma agrupada por adición aritmética de las mismas. El mismo determina que los docentes observan que no existe relación alguna en cuanto al abandono escolar en los períodos previo, durante y tras el confinamiento escolar por COVID.

En el posterior análisis de contraste de hipótesis la prueba de Kolmogorov-Smirnov ha arrojado un valor de 0,002 como recoge la *Tabla 11*. Esto conlleva a la aceptación de la Hipótesis Nula: $H_0 =$ Los docentes no observan un vínculo entre el abandono escolar y la situación de confinamiento escolar por COVID, por lo que el abandono viene motivado por otros factores.

Tabla 11

Resultado de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la Variable 4.38-Mejora Educativa por Cambio Metodológico

| Variable | Kolmogorov-Smirnov | | |
|--|--------------------|-----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. |
| 4.21+4.22+4.23 Variable Agrupada Abandono escolar | 0,002 | 372 | .000 |

Conclusiones

A modo de conclusiones, cabe decir que la clase docente aborda la implantación de una nueva ley que va a regular sus funciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo la undécima reforma educativa en tan sólo cuarenta años.

Tanto cambio ha provocado en dicha clase cierto rechazo, puesto que asociadas al cambio legislativo van una serie de reformas y exigencias que limitan la temporalización personal fuera del horario escolar-laborar, reduciendo y mermando la calidad personal-familiar.

No obstante, los docentes ven con cierta esperanza, a nivel profesional, los cambios en cuanto a la metodología a emplear que deja de basarse en clases magistrales y enseñanza memorística, para pasar a ser una metodología basada en metodologías activas centradas en el alumno, convirtiéndose en el elemento central de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el que el docente tiene un como papel el ser un guía, un acompañante en el tránsito educativo y madurativo del alumno.

En cuanto a cómo ha afectado a la educación la descentralización del Estado Español, puede afirmarse que, las diferentes ópticas políticas han provocado una brecha entre las administraciones educativas de las comunidades autónomas del norte y las del sur, algo que puede apreciarse no sólo a nivel económico (inversión efectuada en educación), sino también en cuanto a los resultados obtenidos en pruebas valorativas como PISA y a índices de abandono escolar.

En relación a cómo ha ahondado esta brecha el confinamiento por COVID-19, los docentes no han observado síntomas de que la misma se viese profundizada, al igual que manifiestan que los índices de abandono no han variado significativamente si se comparan los mismos en tres escenarios diferenciados: previo al confinamiento escolar, durante el confinamiento y tras el confinamiento denominado también como nueva normalidad.

Referencias

- BlueJ. (2022). *BlueJ Version History*. <https://www.bluej.org/versions.html>
- Congreso de los Diputados de España. (2003a). *La Constitución española*. <https://app.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=137&fin=158&tipo=2>
- Congreso de los Diputados de España. (2003b). *La Constitución española. Sinopsis artículo 151*. <https://app.congreso.es/>. Recuperado 2022, de <https://app.congreso.es/consti/constitucion/indice/sinopsis/sinopsis.jsp?art=151&tipo=2>
- EPData. (09 de diciembre del 2021). España en la prueba PISA, en datos y gráficos. <https://www.epdata.es/datos/espana-pisa-datos-graficos/484>
- Gobierno de España. (1978). *BOE.es - BOE-A-1978-31229 Constitución Española*. BOE. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Gobierno de España. (2020). *BOE.es - BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Inspiratics. (s.f). *Tabla comparativa de Aprendizajes*. <https://inspiratics.org/es/recursos-educativos/comparativo-de-aprendizajes/>
- Márquez, A. (24 de junio del 2021). Metodologías Activas: ¿Sabes en qué consisten y cómo aplicarlas? *UNIR*. <https://www.unir.net/educacion/revista/metodologias-activas/>
- Montagut, E. (11 de abril del 2014). La organización territorial en la II República. *Nuevatribuna*. <https://www.nuevatribuna.es/articulo/cultura---ocio/organizacion-territorial-ii-republica/20140410113831102552.html>
- Montero, A. (2009). *Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)*. Cabás, (1), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3436651>
- Mosquera, I. (11 de enero del 2021). Los 11 elementos clave del aprendizaje activo. *Magisnet*. <https://www.magisnet.com/2021/01/los-11-elementos-clave-del-aprendizaje-activo/>
- Rojas, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.
- Ruiz, L. (22 de mayo del 2019). Alfa de Cronbach (α): qué es y cómo se usa en estadística. *Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/miscelanea/alfa-de-cronbach>

Salas, C. (19 de mayo de 2017). Los dos mayores errores que se han cometido en la Educación en España. *La Información*. <https://www.lainformacion.com/opinion/carlos-salas/los-dos-mayores-errores-que-se-han-cometido-en-la-educacion-en-espana/30014/>

Statista.com. (2022). *Países con mayor tasa de abandono escolar temprano de la UE*.

Thinkö Education (2021). ¿Qué son las Metodologías Activas? <https://thinkoeducation.com/metodologias-activas/>

Unir. (10 de mayo del 2022). *El papel e importancia de los niveles de concreción curricular*. <https://www.unir.net/educacion/revista/niveles-concrecion-curricular/>

Copyright (2023) © Manuel Rial Costa, Sandra Rial Costa y Gregorio Sánchez Oropeza



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)