

## Análisis de la percepción docente sobre la gestión educativa del confinamiento por covid-19 en España

José Luis Estévez-Méndez <sup>1</sup> 

Álvaro Moraleda Ruano <sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidad Camilo José Cela (UCJC), España.

**Resumen.** La presente investigación ha analizado la satisfacción del profesorado en cuanto a la gestión a nivel educativo por parte de las instituciones nacionales en España, de las Comunidades Autónomas y de los centros educativos durante la etapa de confinamiento por covid-19, mediante un análisis de diseño cuantitativo pretest-postest sin grupo control, con la colaboración de 295 docentes de centros privados, públicos y concertados con edades entre los 24 y los 64 años de todos los niveles educativos. En cuanto a los resultados, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la comparación de la satisfacción docente en cuanto a la gestión de la pandemia, en los tres ámbitos analizados –nacional, comunidad autónoma y centro educativo–, no habiendo encontrado diferencias significativas en función del sexo. Las instituciones nacionales y las Comunidades Autónomas mostraron niveles más bajos de satisfacción en comparación con la percepción docente sobre los centros educativos, así como en la comparación de estas variables en función de la tipología de centro del profesorado, habiendo encontrado diferencias entre centros público-privado y público-concertado, y no habiendo sido así entre centros privados y concertados.

**Palabras clave:** política educativa; covid-19; tipología de centro; instituciones educativas; centros educativos.

### *Análise da percepção docente sobre a gestão educacional do confinamento por causa da covid-19 na Espanha*

**Resumo.** Esta pesquisa analisou a satisfação dos professores em termos de gestão a nível educacional em instituições nacionais em Espanha, Comunidades Autónomas e centros educacionais durante o período de confinamento por causa da Covid-19, através de uma análise de design pré-teste/pós-teste quantitativo sem grupo de controle, com a colaboração de 295 professores de centros educacionais privados, públicos e subvencionados, com idades compreendidas entre 24 e 64 anos, de todos os níveis de ensino.

Quanto aos resultados, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na comparação da satisfação dos professores em relação à gestão da pandemia nas três áreas analisadas – nacional, comunidade autónoma e centro educacional –, não sendo encontradas diferenças significativas por sexo. As instituições nacionais e as Comunidades Autónomas apresentaram níveis de satisfação inferiores em relação à percepção do professor sobre os centros educacionais, bem como na comparação destas variáveis de acordo com o tipo de centro do corpo docente, tendo encontrado diferenças entre centros público-privado e público-subvencionado, mas não entre centros privados e subvencionados.

**Palavras chave:** política educacional; covid19; tipologia do centro; instituições educativas; centros educacionais.

### *Analysis of the teaching perception on the educational management of the confinement by covid-19 in Spain*

**Abstract.** This research has analyzed the satisfaction on the part of the teaching staff regarding the management at the educational level by the national institutions in Spain, the Autonomous Communities and the educational centers during the confinement stage by covid-19, through a design analysis. Quantitative pretest-posttest without a control group, with the collaboration of 295 teachers from private, public and concerted centers with ages between 24 and 64 years of all educational levels.

Regarding the results, statistically significant differences have been found in the comparison of teacher satisfaction in terms of managing the pandemic, with no differences based on gender. The national institutions and the Autonomous Communities showed lower levels of satisfaction compared to the teacher's perception of the educational centers, as well as in the comparison of these variables depending on the type of center of the teaching staff, having found differences between public-private centers and public-subsidized, and not having been so between private and concerted centers.

**Keywords:** educational policy; covid19; center typology; educational institutions; schools.

## 1. Introducción

Las consecuencias a nivel mundial provocadas por la pandemia covid-19 han alcanzado a todos los ámbitos de nuestra sociedad, entre ellos la educación. Esto ha desembocado en el cierre de centros, la reestructuración de espacios, el cambio entre educación presencial y virtual en un corto periodo de tiempo, dotando a la tecnología de un ineludible mayor protagonismo (Pérez-López et al., 2021; Boom et al., 2022; Aguilar et al., 2022). De este modo, las administraciones públicas han tenido que reaccionar rápidamente para afrontar sus consecuencias, sin haber podido prever la situación (Gómez, 2009), así como los docentes se han visto obligados a hacer frente a los desafíos educativos provocados por el confinamiento (Vega, 2020). En esta línea, el profesorado atraviesa un desgaste emocional, inducidos por una mayor carga de responsabilidades y estrés durante este periodo (Bravo-Villa et al., 2022). En este sentido, las autoridades deberían tener en cuenta la situación emocional de los equipos docentes para prevenir consecuencias negativas para la salud, y desfavorecedoras para el proceso de formación del alumnado (Ribeiro et al., 2020), así, los análisis de diagnóstico permitirían generar evidencia destinada a orientar algunas políticas centradas en el profesorado, particularmente las de desarrollo profesional, consideradas en un sentido amplio (López Rupérez, 2021).

Ofrecer la máxima calidad posible en la enseñanza, vía instituciones y profesores, es uno de los principales objetivos de la política educativa (Bocanegra, 2021). En esta línea, podemos definir la política educativa como la actividad de poder público dirigida a solucionar problemas educativos (Ardoino, 1980) e incidir sobre la realidad educativa (Capella, 2004), estando en relación con actores, capacidades y contextos y evitando ser construida desde un punto de vista centralista y unidireccional (Scartascini et al., 2010). En este sentido, la legislación educativa ha tratado de limitar los problemas del aprendizaje desde las primeras etapas de educación primaria (De Puelles, 2011).

Indudablemente, la situación sanitaria ha marcado la actuación de algunas de las políticas educativas, con un perfil de actuación cortoplacista, buscando responder a la emergencia sanitaria pero careciendo de una visión estratégica sobre la transformación digital de la educación superior para los tiempos post-covid-19 (Area-Moreira et al., 2021), de manera que se han tenido que afrontar abruptamente los nuevos retos impuestos por la etapa de confinamiento a fin de continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Argandoña-Mendoza et al., 2020). Debido a ello, se han implantado cambios a distintos niveles formativos desde educación infantil hasta la formación universitaria, fomentando que las consecuencias a largo plazo, a pesar de ser menos intensas, deban ser objeto de análisis desde las primeras etapas formativas en relación con problemas derivados de la formación emocional y social influidos por factores políticos, socioeconómicos o geográficos (Fernández, 2021).

La tendencia global ante la situación sanitaria, así como en el caso del contexto español, ha sido la de tomar medidas para poner en marcha un sistema educativo telemático que coordinase los procesos formativos de la forma más eficiente posible (León-Sánchez y González-Monteagudo, 2022). En España, a mediados de abril de 2020 se especificaron acuerdos que modificaban las políticas educativas vigentes hasta el momento flexibilizando el currículo y las actividades educativas que permitían

avanzar a la gran mayoría del alumnado entre otros aspectos, centrándose así en la consecución de competencias imprescindibles y movilizándolo recursos y medios de apoyo para el alumnado (León-Sánchez y González-Monteagudo, 2022). No obstante, algunas Comunidades Autónomas (CCAA) se desmarcaron del acuerdo alcanzado posteriormente, y es que en muchos casos las CCAA perciben con cierto pesimismo la incapacidad de los organismos públicos de alcanzar un consenso en cuanto a políticas educativas se refiere (Marchesi, 2006).

Cabe resaltar en este punto la existencia de competencias educativas transferidas a las CCAA desde el nivel nacional, lo cual permite cierto grado de libertad (Aragón, 2013) complicando la posibilidad de llevar a cabo una política común en la totalidad del territorio del Estado. A pesar de ello, podemos encontrar ciertos puntos en los que tanto instituciones nacionales como CCAA han caminado en una misma dirección como han sido la flexibilización del currículum, la implementación de medidas de apoyo y refuerzo para el alumnado, el uso de tecnología dentro del contexto educativo o la reducción de ratio de alumnos por profesor (Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020).

El docente debe cuestionar la bondad y carácter ético de la legislación y de las políticas educativas (Moraleda et al., 2020). Existen antecedentes en la literatura de una valoración negativa, por parte del profesorado, de iniciativas emprendidas por las administraciones educativas (Ariza et al., 2014; Quevedo-Blasco et al., 2015). Por ejemplo, en el caso de la valoración docente en cuanto a proyectos de implementación TIC, y a pesar de valorar positivamente el esfuerzo inversor de las autoridades en recursos digitales, los profesores otorgaron puntuaciones bajas en cuanto a información recibida o los planes formativos implementados, lo cual evidencia una percepción del profesorado de falta de apoyo en materia de formación permanente por parte de la administración pública (Area-Moreira et al., 2013).

En esta misma línea, y en el momento de mayor impacto de la pandemia por covid-19, los docentes diagnosticaron la precariedad de las infraestructuras digitales y dificultades para integrar las TIC con la celeridad que exigía el momento, obligando a los docentes a dedicar más horas de su tiempo y a asumir responsabilidades propias de las administraciones educativas (Molina-Pérez, 2022). El desarrollo de competencias digitales en el profesorado ha sido considerado un factor de mejora imperativo (Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020). A pesar de ello, hasta el momento, las competencias digitales de docentes y estudiantes no se han desarrollado (Díaz-Arce y Loyola-Illescas, 2021). Estas debilidades aumentan cuando la tarea de enseñar se hace íntegramente de forma online (Portillo-Berasaluce et al., 2022). Por otro lado, cabe destacar que la percepción del profesor es que el alumnado se desenvuelve mejor online en los casos en los que el docente si dispone de estas competencias digitales (Sánchez-García et al., 2013).

En el contexto descrito, la finalidad del presente estudio ha sido analizar el grado de satisfacción por parte del profesorado en cuanto a la gestión efectuada a nivel educativo por las diferentes jurisdicciones del sistema español (Instituciones nacionales, CCAA y centros educativos) durante la pandemia del covid-19.

## 2. Método y materiales

### 2.1 Diseño

El diseño que se ha llevado a cabo cumple con las características de un estudio cuantitativo descriptivo sin grupo control, utilizando únicamente un grupo experimental debido a la situación de aislamiento social, atendiendo a un periodo concreto (Campbell y Stanley, 1963; Forx, 1981; Kerlinger, 1987; Mateo 1997), como ha sido la etapa de confinamiento provocado por la covid-19.

### 2.2 Muestra

Se ha utilizado una muestra de 294 individuos mediante un muestreo no probabilístico, todos ellos pertenecientes al sistema educativo español de todos los niveles formativos que comprenden toda la educación formal. Los análisis estadísticos descriptivos, véase tabla 1, han indicado una media de edad ( $\bar{x}$ ) de 41,41 y desviación típica (DS) de 10,00, con un rango comprendido entre los 24 y los 64 años. La muestra ha sido dicotomizada por sexo, de los cuales hombres han supuesto un 30,27% de la muestra ( $\bar{x}$ =43,09; DS=9,67; N=89) y mujeres el 69,73% restante ( $\bar{x}$ =40,69; DS=10,09; N=205).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de edad de la muestra dicotomizada por sexo.

		$\bar{x}$	DS	N	%
Sexo	Hombre	43,09	9,67	89	30,27%
	Mujer	40,69	10,09	205	69,73%
	Total	41,41	10,00	294	100,00%

Nota: elaboración propia.

### 2.3 Instrumento

Para el desarrollo del instrumento, se ha generado un cuestionario con carácter ad hoc que cuenta con 3 ítems, y es parte de otro más amplio de 24 ítems en proceso de validación que analiza el cambio de paradigma educativo en educación formal en etapas de confinamiento social. Los datos se recopilaron mediante la plataforma en línea Google Forms.

En los 3 ítems de los 24 existentes en el instrumento original, se ha respondido mediante el uso de una escala de Likert de 1 – 6, que ha permitido evaluar el grado de satisfacción del profesorado sobre las actuaciones de diferentes niveles administrativos. El profesorado valoró los siguientes ítems:

- Indique su grado de satisfacción sobre las actuaciones de las instituciones nacionales a nivel educativo.
- Indique su grado de satisfacción sobre las actuaciones de las CCAA a nivel educativo.
- Indique su grado de satisfacción sobre las actuaciones de los centros educativos a nivel educativo.

### 2.4 Procedimiento

Cabe destacar que la recogida de la información se ha basado en el principio de no intervención, a través del cual se buscó la completa independencia de la población a analizar, dando así total libertad para contestar a la encuesta y resultando en

la participación voluntaria de los sujetos, con ausencia de compensación económica por formar parte del estudio y respetando el carácter anónimo y confidencial de los participantes.

Además, se aseguró con el consentimiento informado de cesión de los datos para tratarlos únicamente con fines investigativos, cuya finalidad busca respetar los principios éticos en cuanto a investigaciones científicas se refiere, recogidos estos en la Declaración Ética de Helsinki.

### 2.5 Análisis de datos

Los datos han sido analizados según las pruebas de análisis estadísticos descriptivos, prueba de Friedman, prueba de rangos con signo de Wilcoxon, prueba de rangos U de Mann-Whitney y prueba H de Kruskal-Wallis, utilizando la versión 26.0 del software de análisis estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

## 3. Resultados

### 3.1 Diferenciación por niveles de actuación.

Los análisis estadísticos de los ítems objeto de estudio han dado lugar a los datos presentes en la Tabla 2.

Tabla 2. Análisis estadísticos descriptivos en función del nivel de actuación.

	Actuaciones de instituciones nacionales	Actuaciones de Comunidades Autónomas	Actuaciones de centros educativos
N	294	294	294
$\bar{x}$	2,46	2,59	4,29
DS	1,34	1,39	1,43

Nota: elaboración propia.

Los resultados de media y desviación típica fueron los siguientes: Indique su grado de satisfacción sobre las actuaciones a nivel educativo de instituciones nacionales (N=294;  $\bar{x}$ =2,46; DS= 1,34), de las CCAA (N=294;  $\bar{x}$ =2,59; DS=1,39) y de los centros educativos (N=294;  $\bar{x}$ =4,29; DS=1,43).

Una vez obtenidos estos datos, se llevó a cabo la prueba de Friedman entre las tres variables, véase Tabla 3.

Tabla 3. Prueba de Friedman

N	294
Chi-cuadrado ( $\chi^2$ )	339,61
gl	2
Sig. (p valor)	,000*

Nota: elaboración propia.

De acuerdo con el análisis, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las tres variables analizadas (N=294;  $\chi^2$ =339,61; gl=2;  $p$ = ,000). A continuación, se procedió a emparejar dichas variables para conocer entre cuales de ellas existían diferencias estadísticamente significativas. Los resultados se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	z	p valor
Actuaciones de: [Comunidades Autónomas - Instituciones nacionales]	Rangos negativos	35	54,54	1909,00	2,19	,028*
	Rangos positivos	65	48,32	3141,00		
	Empates	194				
	Total	294				
Actuaciones de: [Centros educativos - Instituciones nacionales]	Rangos negativos	9	76,00	684,00	12,67	,000*
	Rangos positivos	224	118,65	26577,00		
	Empates	61				
	Total	294				
Actuaciones de: [Centros educativos – Comunidades Autónomas]	Rangos negativos	7	47,57	333,00	12,75	,000*
	Rangos positivos	217	114,59	24867,00		
	Empates	70				
	Total	294				

\*  $p < ,050$ 

Nota: elaboración propia.

Una vez realizada la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, encontramos diferencias estadísticamente significativas en todas las variables emparejadas, En concreto, los Centros educativos mostraron valoraciones estadísticamente superiores que las CCAA ( $z = 12,75$ ;  $p = ,000$ ) y que las Instituciones nacionales ( $z = 12,67$ ;  $p = ,000$ ). A su vez, las CCAA también mostraron valores significativamente más altos que las Instituciones nacionales ( $z = 2,19$ ;  $p = ,028$ ).

Posteriormente, se realizó la prueba U de Mann-Whitney haciendo uso de la muestra diferenciada por sexo, cuyos resultados se muestran en la tabla 5.

### 3.2 Diferenciación por sexo

Tabla 5. Prueba de rangos U de Mann-Whitney por sexo.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	z	p valor
Actuaciones de instituciones nacionales	Hombre	89	150,80	13421,00	8829,00	0,45	,651
	Mujer	205	146,07	29944,00			
	Total	294					
Actuaciones de Comunidades Autónomas	Hombre	89	156,51	13929,50	8320,50	1,23	,219
	Mujer	205	143,59	29435,50			
	Total	294					
Actuaciones de centros educativos	Hombre	89	146,31	13022,00	9017,00	0,16	,872
	Mujer	205	148,01	30343,00			
	Total	294					

Nota: elaboración propia.

De acuerdo con estos análisis complementarios, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en ninguna de las tres variables analizadas: Indique su grado de satisfacción sobre las actuaciones a nivel educativo de las instituciones nacionales ( $z=0,45$ ;  $p=,651$ ), de las instituciones de CCAA ( $z=1,23$ ;  $p=,219$ ), y de los centros educativos ( $z=0,16$ ;  $p=,872$ ).

Del mismo modo, se analizaron las tres variables con la muestra agrupada en función de la tipología de centro (público, privado o concertado), cuyos resultados se muestran en la tabla 6.

### 3.3 Diferenciación por tipología de centro

Tabla 6. Prueba H de Kruskal-Wallis por tipología de centro (Público–Privado–Concertado).

	Tipología de centro en el que imparte docencia	N	Rango promedio	H	gl	p valor
Actuaciones de instituciones nacionales	Público	158	133,96	10,77	2	,005*
	Privado	94	169,13			
	Concertado	42	150,04			
	Total	294				
Actuaciones de Comunidades Autónomas	Público	158	133,83	9,37	2	,009*
	Privado	94	162,28			
	Concertado	42	165,85			
	Total	294				
Actuaciones de centros educativos	Público	158	142,61	2,21	2	,332
	Privado	94	157,99			
	Concertado	42	142,43			
	Total	294				

\*  $p < ,050$

Nota: elaboración propia.

De acuerdo con la prueba de Kruskal-Wallis, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en dos de las tres variables analizadas, que corresponden al ámbito de las instituciones nacionales ( $H=10,77$ ;  $p=,005$ ) y de las instituciones de CCAA ( $H=9,37$ ;  $p=,009$ ). Sin embargo, no se encontró esta significación en la última variable analizada referente a los centros educativos ( $H=2,21$ ;  $p=,332$ ).

Con el objetivo de averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los ítems analizados en los distintos centros, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney en función de la variable de agrupación de tipología de centro: público-privado (véase tabla 7), público-concertado (véase tabla 8), privado-concertado (véase tabla 9). En dichas tablas se muestran únicamente aquellos ítems donde se encontró significatividad.

**Tabla 7.** Prueba U de Mann-Whitney con variable de agrupación por tipología de centro (Público-Privado).

	Tipología de centro en el que imparte docencia	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	z	p valor
Actuaciones de instituciones nacionales	Público	158	115,28	18215,00			
	Privado	94	145,35	13663,00	5654,00	3,27	,001*
	Total	252					
Actuaciones de Comunidades Autónomas	Público	158	117,32	18536,50			
	Privado	94	141,93	13341,50	5975,50	2,67	,008*
	Total	252					

\*  $p < ,050$ 

Nota: elaboración propia.

El análisis de los resultados ha mostrado la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las dos primeras variables estudiadas referentes a instituciones nacionales ( $z=3,27$ ;  $p=,001$ ), donde los centros privados se muestran por encima de los públicos en cuanto al grado de satisfacción. El mismo patrón se produce con las CCAA ( $z=2,67$ ;  $p=,008$ ).

**Tabla 8.** Prueba U de Mann-Whitney con variable de agrupación por tipología de centro (Público-Concertado).

	Tipología de centro en el que imparte docencia	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	z	p valor
Actuaciones de instituciones nacionales	Público	158	98,17	15511,00			
	Concertado	42	109,26	4589,00	2950,00	1,15	,252
	Total	200					
Actuaciones de Comunidades Autónomas	Público	158	96,01	15169,50			
	Concertado	42	117,39	4930,50	2608,50	2,19	,028*
	Total	200					

\*  $p < ,050$ 

Nota: elaboración propia.

De acuerdo con el análisis estadístico, para las variables en función de tipología de centro público – concertado (tabla 8), únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en una variable analizada, siendo esta: Indique su grado de satisfacción sobre las actuaciones a nivel educativo de las instituciones de CCAA ( $z=2,19$ ;  $p=,028$ ), donde los valores de centros concertados se muestran superiores a los de los centros públicos.

**Tabla 9.** Prueba U de Mann-Whitney con variable de agrupación por tipología de centro (Privado-Concertado).

	Tipología de centro en el que imparte docencia	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	z	p valor
Actuaciones de instituciones nacionales	Privado	94	71,28	6700,50	1712,50	1,26	,207
	Concertado	42	62,27	2615,50			
	Total	136					
Actuaciones de Comunidades Autónomas	Privado	94	67,85	6378,00	1913,00	0,29	,769
	Concertado	42	69,95	2938,00			
	Total	136					

Nota: elaboración propia.

Tras haber repetido la prueba U de Mann-Whitney para centros privados y concertados, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna variable de las tres analizadas, no encontrando así diferenciación en cuanto a la tipología de centro.

## 4. Discusión

### 4.1 Discusión vinculada a los resultados del nivel de actuación

Los resultados de esta investigación sobre la percepción docente de las políticas educativas y gestiones vinculadas a la pandemia revelan una mayor satisfacción de los profesores con respecto a los centros educativos frente a las instituciones educativas gubernamentales, y dentro de estas una mejor valoración de las CCAA frente a las de nivel nacional. Estas conclusiones convergen con lo planteado en la comunidad científica, especialmente con Hernández y Álvarez (2021) en cuyo estudio el profesorado se identifica como satisfecho con la actuación de los centros, pero mostrando un menor grado de satisfacción con las administraciones educativas y con sus políticas. Cabe destacar que el docente debe cuestionar la bondad y carácter ético de la legislación y de las políticas educativas (Moraleda et al., 2020), e históricamente la opinión y satisfacción del profesorado no siempre ha ido ligada a las determinaciones emanadas de las políticas educativas implementadas desde la administración pública.

### 4.2 Discusión vinculada a la diferenciación por sexo

En cuanto a la diferenciación por sexo en los ítems analizados no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, debemos tratar estos datos con cierta precaución ya que no podemos cotejarlos con estudios previos de las variables analizadas que hayan tenido en cuenta esta característica.

### 4.3 Discusión vinculada a la tipología de centro

De acuerdo con otros estudios, las preocupaciones docentes varían en función de la tipología de centro en lo que a la situación sanitaria y educativa se refiere, estando en centros públicos relacionadas con la falta de financiación o recursos para la higiene y desinfección, y en centros privados atendiendo a aspectos como una mayor formación

en cuestiones higiénicas y sanitarias (Trujillo et al., 2020). En este sentido, al existir prioridades dispares, las valoraciones de nuestro estudio también fueron diferentes, ya que atendiendo a la diversidad de los resultados con una variable determinante como es la tipología de centro, parece necesario, ante perspectivas educativas diversas y en ocasiones acompañadas de ideologías contrapuestas (Guarro et al., 2017), contar con un liderazgo común de las autoridades en momentos de emergencia sanitaria que permitan dotar a los centros, y por tanto a los docentes, de directrices claras y acciones efectivas que ayudarían a mejorar el proceso de enseñanza en este tipo de contextos (Ramírez, 2020), por lo que este es un aspecto que debería tenerse en cuenta de cara a desarrollar una respuesta educativa coordinada y eficiente en futuras situaciones similares.

A pesar de ello, la percepción docente está alineada con la idea de que el sistema educativo español tiene por delante, en materia de calidad de su gobernanza, un amplio recorrido de mejora (López Rupérez, 2022), puesto que se muestra una percepción docente crítica con las políticas educativas implementadas tanto desde las institucionales nacionales como de las CCAA y donde se encuentran diferencias de satisfacción relevantes entre centros públicos y privados en favor de los segundos, los cuales disponen de un nivel más elevado de autonomía.

Dentro de las posibles justificaciones está precisamente la mayor dependencia que tienen los centros públicos con respecto a las administraciones educativas en comparación a los privados. Investigaciones anteriores han mostrado que los centros públicos parecen estar en peores condiciones para afrontar la enseñanza online, debido a las carencias de recursos del alumnado y a los limitados recursos de los centros (Cabrera, 2020; López-Noguero et al., 2021; Feyen, 2020), por lo que en general, el nivel de satisfacción en las familias en cuanto a la gestión de la pandemia por parte de los centros es mucho mayor en los centros privados que en los centros públicos o concertados (Cabrera-Méndez et al., 2021). Además, cabe destacar que los centros privados orientan su acción educativa de acuerdo con su propia visión, a pesar de que esta debe estar alineada con los marcos normativos de carácter general (Capella, 2004). Estos pueden afectar a la percepción del profesorado en cuanto a la gestión y a su nivel de satisfacción con respecto a las actuaciones educativas llevadas a cabo.

La diferencia entre centros públicos y concertados en cuanto a la satisfacción a nivel educativo respecto de las CCAA podría deberse al general desacuerdo de la escuela concertada hacia las políticas educativas estatales y la implantación de la más reciente legislación vigente (Rujas y Feito, 2021), y a su vez con el apoyo que reciben este tipo de centros por parte de las CCAA en forma de becas y subvenciones a cambio de cumplir con una serie de normas generales (Llera y Pérez, 2012; Rogero-García y Andrés-Candelas, 2014).

Una de las conclusiones alcanzadas por Betancourt et al. (2022), tras analizar la situación desencadenada por la pandemia covid-19, es la necesidad de ofrecer un análisis y una evaluación del impacto de las políticas educativas implementadas y sus ventajas y desventajas, con el objetivo de conocer más profundamente su efectividad en el contexto educativo, así como para afrontar con mayores garantías situaciones similares en el futuro. Por otro lado, y también con el objetivo de mejorar la actuación educativa desde los centros formativos e instituciones superiores, se ha identificado

como un aspecto clave a desarrollar la creación de un protocolo de actuación que posibilite una mejor organización educativa para confrontar este tipo de escenarios (Manzano-Sánchez et al., 2021).

Por último, y tras haber destacado la insatisfacción docente en cuanto a las actuaciones educativas de instituciones nacionales y CCAA, nos encontramos en un período que puede convertirse en un hito para la renovación de la educación, para la asunción de nuevas formas de ser y estar, y para un impulso de los gobiernos y de sus políticas (Kohls-Santos, 2021).

#### 4.4 Limitaciones y prospectiva

Entre las limitaciones identificadas en el estudio podemos encontrar la utilización de elementos de autopercepción, el control limitado de las variables empleadas, la ausencia de tipo control que no nos permite hacer diseños experimentales, el tamaño muestral utilizado, la utilización de instrumentos ad hoc en lugar de otros ya validados y estandarizados

A nivel de prospectiva podemos detallar un mayor análisis en la diferenciación entre comunidades debido a que muchas de las competencias a nivel educativo se encuentran transferencias, así como un estudio más detallado y analítico por etapas educativas de los distintos niveles formativos.

## Referencias

- Aguilar, Á., Colomo, E., Colomo, A. y Sánchez, E. (2022). COVID-19 y competencia digital: percepción del nivel en futuros profesionales de la educación. *Hachetepe. Revista científica en educación y comunicación*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2022.i24.1102>
- Aragón, M. (2013). Las competencias del estado y las comunidades autónomas sobre educación. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 98, 191-199.
- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva pública de la educación*. Narcea.
- Area-Moreira, M., Sanabria, A. L. y Vega, A. (2013). Las políticas educativas TIC (Escuela 2.0) en las comunidades autónomas de España desde la visión del profesorado. *Revista científica iberoamericana de tecnología educativa*, 2(1), 74-88.
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S. y San Nicolás-Santos, M. B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21, 1-19. <https://doi.org/10.6018/red.450461>
- Argandoña-Mendoza, M. F., García-Mejía, R. O., Ayón-Parrales, E. B. y Zambrano-Zambrano, Y. A. (2020). Investigación e innovación educativa: Reto escolar por COVID-19 en el Ecuador. *Episteme koinonia*, 3(5), 162-182. <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i5.726>
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R. y Buela-Casal, G. (2014). Satisfaction of social and legal sciences with the introduction of the european higher education area. *The European Journal of Psychology applied to Legal Contexts*, 6(1), 9-16.
- Betancourt, Y., Paca, F. R. y Flores, E. J. (2022). El impacto de las políticas educativas y covid-19: Una revisión sistemática. *GOBERNANZA*, 5(17), 176-199. <https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.174>
- Bocanegra, N. (2021). Percepciones docentes sobre el desarrollo de estrategias de educación básica a distancia durante el confinamiento por Covid 19. *Transdigital*, 3(5), 1-24. <https://doi.org/10.56162/transdigital8319>

- Boom, E., Garcia, F., Vergel, C. y Boom, D. (2022). Educación virtual durante la pandemia del Covid-19. Una revisión bibliométrica. *Revista Boletín Redipe*, 11(2), 131-143. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1673>
- Bravo-Villa, N., Mansilla-Sepúlveda, J. y Véliz-Burgos, A. (2020). Teletrabajo y agobio laboral del profesorado en tiempos de COVID-19. *Medisur*, 18(5), 998-1008. Disponible en <https://bit.ly/3TZIHPQ>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.
- Cabrera-Méndez, M., Díez-Somavilla, R. y López-Navarrete, A. J. (2021). Apreciación de la enseñanza-aprendizaje online en tiempos de COVID-19 por parte de las familias españolas. *Revista Espacios*, 42(1), 246-258. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n01p20>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Rand McNally
- Capella, J.R. (2004). *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del Derecho*. Editorial Trotta.
- De Puelles, M. (2011). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- Díaz-Arce, D. y Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120-150.
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Gajardo-Espinoza, K. (2020). Políticas educativas en tiempos de coronavirus: La confrontación ideológica en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 83-101.
- Fernández, M. R. (2021). Nativos pandémicos: la educación virtual en Educación Infantil durante el confinamiento por COVID-19. *Estudios sobre educación*, 49-70. <https://doi.org/10.15581/004.41.010>
- Feyen, J. (2020). ¿Logrará la COVID-19 acelerar la transición del aprendizaje pasivo a la educación activa? *Maskana*, 11(1), 1-4. <https://doi.org/10.18537/mskn.11.01.00>
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. EUNSA.
- Gómez, A. M. (2009). Enseñanza por Competencias. La orientación actual del sistema educativo español. *Revista de Educação*, 1(1), 7-22.
- Guarro, A., Martínez, B. y Portela, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(3), 21-40.
- Hernández, J. y Álvarez, J. F. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista española de educación comparada*, 38, 129-150. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017>
- Kerlinger, F.N. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. Interamericana.
- Kohls-Santos, P. (2021). COVID-19 y educación: experiencias y perspectivas docentes en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 31-44. <https://doi.org/10.35362/rie8624344>
- León-Sánchez, M. y González-Monteagudo, J. (2022). El modelo e-learning durante la pandemia en España: perspectiva de implantación durante otro curso académico. *Justicia social, género e intervención socioeducativa*, 819-827.
- Llera, R. F. y Pérez, M. M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y gasto público*, 67, 97-118.
- López Rupérez, F. (2021). *La gobernanza de los sistemas educativos*. Narcea.
- López Rupérez, F. (2022). La calidad de la gobernanza del sistema educativo. El caso de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 55-74. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-02>
- López-Noguero, F., García-Lázaro, I. y Gallardo-López, J. A. (2021). Consecuencias del COVID-19 en los centros educativos en función de su contexto socioeconómico y titularidad. *Publicaciones*, 51(3), 421-441. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.16709>

- Manzano-Sánchez, D., Valero, A. y Hortigüela, D. (2021). Sistema Educativo y actuación ante la pandemia de la COVID-19: opinión y perspectivas de mejora según los docentes. *Revista española de educación comparada*, 38(extra), 112-128. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28771>
- Marchesi, Á. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de educación*, 337-355.
- Martínez-Garcés, J. y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Mateo, J. (1997). *La investigación "ex-post-facto"*. UOC.
- Molina-Pérez, J. (2020). La imprescindible tarea de escuchar al profesorado en momentos de pandemia e incertidumbre educativa. In *Acción social y educativa para la inclusión y reinserción desde el contexto penitenciario: Libro de Actas del IV Congreso CIASE 2020: 02 y 03 de diciembre de 2020* (pp. 243-244). Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas (Fórum XXI).
- Moraleda, Á., Galán, D., y Giménez, A. M. (2020). La identidad docente como reto en el devenir de la educación. Individualización y atención a la diversidad en la escuela actual. En G. Romo (Coord.), *La escuela como institución: Una mirada multidisciplinar* (pp. 341-371). Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Pérez-López, E., Atochero, A. V. y Rivero, S. C. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350.
- Portillo-Berasaluze, J., Romero, A. y Tejada, E. (2022). Competencia Digital Docente en el País Vasco durante la pandemia del COVID-19. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 21(1), 57-73.
- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T. y Buela-Casal, G. (2015). Evaluación de la satisfacción del profesorado de ciencias con la adaptación al espacio europeo de educación superior. *Educación XX1*, 18(1), 45-70. <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12311>
- Ramírez, E. J. (2020). Educación a distancia. Política educativa y escenario tecnosociológico venezolano en tiempos de Covid-19. *Revista Educare*, 24(2), 308-322.
- Ribeiro, B., Maria Dos Santos, S., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. d. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141.
- Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2014). Gasto público y de las familias en educación en España: diferencias entre centros públicos y concertados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147, 121-132. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.147.121>
- Rujas Martínez-Novillo, J. y Feito Alonso, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 14(1), 4-13. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>
- Sánchez-García, A.-B., Mena, J. J., Guan Li, H. y Pinto, J. (2013). Teacher Development and ICT: The Effectiveness of a Training Program for In-service School Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 529-534. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.7>
- Scartascini, C., Spiller, P., Tommasi, M. y Stein, E. (2010). *El juego político en América latina ¿Cómo se deciden las políticas públicas?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Trujillo, F., Fernández, M., Montes, R., Segura, A., Alaminos, F. J. y Postigo, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de covid-19: la opinión de la comunidad educativa*. FAD. <https://10.5281/zenodo-3878844>
- Vega, L. V. (2020). Gestión educativa y su relación con el desempeño docente. *Revista científica ciencia y educación*, 1(2), 18-28. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202008>

#### Cómo citar en APA:

Estévez-Méndez, J. L. y Moraleda, Á. (2022). Análisis de la percepción docente sobre la gestión educativa del confinamiento por covid-19 en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 119-131. <https://doi.org/10.35362/rie9015276>