

MÁSTER DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

Relación entre equidad y calidad educativa

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Nombre del estudiante: Aitana López Hernández

Tutor/a: Juan José Sosa Alonso

Curso 2020/2021

Agradecimientos.

En primer lugar, a Juan José Sosa por su paciencia infinita, su motivación constante, su dedicación y compromiso conmigo. Gracias por dar luz a esta investigadora amateur y a la investigación, me llevo un recuerdo muy grato y tienes mi profunda admiración.

En segundo lugar, a mi familia por estar, sostener, acunar, alentar y apretar las tuercas cuando ha sido necesario. Gracias por dejarme ser en un mundo donde hay muchos con quien estar, pero pocos con quien ser.

Resumen

El presente Proyecto de fin de Máster tiene como objetivo conocer si la equidad y la calidad educativa guardan relación, poniendo en el foco de la investigación a los docentes y en cómo estos conectan los ambos conceptos. Esa relación está influenciada por actitudes, pensamientos y conocimientos que el profesorado tiene sobre cada uno de esos conceptos en torno a la educación. La equidad supone dar a cada sujeto las ayudas necesarias en función de sus necesidades y la calidad significa adecuar un servicio, en este caso la educación, a las características del alumnado. Para ello, una muestra de 100 maestros/as de educación primaria han respondido a un cuestionario de elaboración propia que se les ha difundido con el fin de dar respuesta al problema de investigación planteado.

Los resultados obtenidos revelan que la mayoría de los/las docentes priorizan la igualdad frente a la equidad, no obstante, la equidad también ha sido apreciada como un factor de calidad por una parte de los/las encuestados. La equidad es un concepto que se ha de trabajar, visibilizar y priorizar en las escuelas, los docentes han de estar formados en ella y luchar por una educación en la que todos los/las estudiantes sean valorados.

Palabras clave: Equidad, igualdad, calidad, justicia educativa, igualdad de oportunidades, discriminación positiva.

Abstract

The main objective of this master's project is to know the relation between equity and quality through teacher's opinions and how they relate both concepts. This connection is influenced by attitudes, thoughts and knowledge that teachers have about each of these concepts around education. Equity means granting each subject the necessary aid according to their needs and quality means adapting a service, in this case education, to the

characteristics of the students. Through a survey by 100 teachers, it will know if teachers believe that equity is a factor of quality.

The results obtained reveal that the majority of teachers prioritize quality over equity, however, equity has also been appreciated as a quality factor by some of them. Equity is a concept that must be worked on, made visible and prioritized in schools, teachers must be trained in and fight for an education in which all students are valued.

Keywords: Equity, equality, quality, educational justice, equal opportunities, positive discrimination.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	7
2. MARCO TEÓRICO	8
3. DISEÑO METODOLÓGICO	16
<i>3.1 Problema de investigación</i>	16
<i>3.2 Objetivos</i>	16
<i>3.3 Método</i>	17
3.3.1 Participantes/muestra	17
3.3.2 Instrumento de recogida de información	19
3.3.3 Procedimiento	23
3.3.4 Cuestiones éticas y de rigor metodológico	23
3.3.5 Análisis e interpretación de la información	24
4. RESULTADOS	25
5. CONCLUSIONES	48
6. LIMITACIONES DE ESTUDIO Y PROPUESTA DE MEJORA	53
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1 Género	18
Figura 2 Años de experiencia	19
Figura 3 Flexibilidad del currículo	26
Figura 4 Libertad pedagógica	27
Figura 5 Participación en la creación del currículo	27
Figura 6 Tipo de currículo	28
Figura 7 Libertad pedagógica curricular	28
Figura 8 Sesgo cultural	29
Figura 9 Alternativas pedagógicas para atender a la diversidad	29
Figura 10 Procedencia materiales	30
Figura 11 Procedencia pruebas	30
Figura 12 Variedad instrumentos de evaluación	31
Figura 13 Tipo de evaluación	31
Figura 14 C. Básicas o Contenidos	32
Figura 15 Costumbre hacia la divergencia	32
Figura 16 Actitud hacia la diversidad	33
Figura 17 Diversidad sinónimo de problema	33
Figura 18 Diversidad sinónimo de riqueza	34
Figura 19 Políticas de equidad	34
Figura 20 Preferencia de equidad o de igualdad	35
Figura 21 Primera posición	35
Figura 22 Segunda posición	36
Figura 23 Tercera posición	36
Figura 24 Cuarta posición	36
Figura 25 Nota equidad	36
Tabla 1 Dimensiones, ítems y Alfa de Cronbach	23
Tabla 2 Nota equidad	36
Tabla 3 Edad y costumbre a la divergencia	38
Tabla 4 Experiencia y costumbre a la divergencia	39
Tabla 5 Tipología y tipo de evaluación	39
Tabla 6 Material y pruebas propias	41
Tabla 7 Pruebas propias y variedad de instrumentos	41
Tabla 8 Pruebas propias y actuaciones ante la diversidad	42
Tabla 9 Pruebas propias y diversidad como problema	42
Tabla 10 C. básicas o contenidos y actuaciones ante la diversidad	43
Tabla 11 Actuaciones ante la diversidad y diversidad como problema	44
Tabla 12 H de Kruskal-Wallis (evaluación de equidad y teorías de igualdad)	45
Tabla 13 Igualdad o equidad y teorías de igualdad de oportunidades	45
Tabla 14 Igualdad o equidad y variedad de pruebas	46
Tabla 15 Igualdad o equidad y diversidad como problema	46
Tabla 16 Tabla sintetizada de los cruces de las variables	47

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster supone el último paso de un proceso de investigación encauzado a conocer si la equidad y la calidad educativa tienen relación, si van de la mano según la perspectiva de los profesionales de la educación. Son dos términos tremendamente subjetivos y la relación entre ambos desde el prisma de los docentes, equipo directivo, orientadores, psicopedagogos, logopedas, tiene escasas referencias en la literatura.

Una vez expuesto lo anterior, el documento está dividido en partes.

La primera de ellas es el Marco Teórico, el cual se ha elaborado para crear los cimientos de la investigación. Para ello se ha obtenido y plasmado la información extraída de la literatura en referencia a la equidad, a la justicia educativa, a la calidad, entre otros aspectos.

La segunda parte es el diseño metodológico en el cual se establece el fundamento de la pesquisa, los objetivos, el instrumento que se va a emplear y su elaboración. En conclusión, es donde se desarrolla el cuerpo de la investigación y recoge el cuestionario que se ha elaborado para los profesionales de la educación en la etapa de primaria pertenecientes a cualquier tipología de centro.

La tercera parte es mediante la cual se obtienen los resultados a través del análisis e interpretación de los datos aportados por el cuestionario. Para concluir, una vez extraídos los datos se realiza una conclusión de la investigación basada en todos los puntos, anteriormente, mencionados.

2. MARCO TEÓRICO

- Igualdad

En términos definatorios ¿qué es la igualdad?, la RAE (s.f.) expone “Principio que reconoce la equiparación de todos los ciudadanos en derechos y obligaciones”. Asimismo, para Dubet y Duru-Bellat la igualdad se basa en tratar a todos los sujetos por igual independientemente de sus características (citados por Bolívar, 2005).

Remontándonos unas cuantas décadas atrás, allá por el año 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos vio la luz, formada por 30 artículos en los cuales se detallan esos derechos inherentes al ser humano. Uno de ellos destinado a la educación, el artículo 26 que dice así:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Tal y como se recoge en el artículo la educación ha de ser igualitaria, sin entender de género, etnia o religión que se profese, pero dependiendo de la persona el eje central donde se sitúa la igualdad puede variar y esto se debe a que los sujetos se difieren en inquietudes, valores y limitaciones. Norberto Bobbio (citado por Bolívar, A., 2005) sostiene que el concepto de igualdad siempre va relacionado con algo, es decir, dependiendo de las inquietudes, objetivos, valores que tenga una persona su idea de igualdad irá encaminada a la consecución de ese objetivo propuesto. Son muchos los autores que defienden un tipo de igualdad diferente, Bolívar (2005) elabora una tabla basándose en Meuret (1997) y Crahay (2003) en la cual diferencia entre cuatro tipos de igualdad educativa que son, a su vez, sustentadas por diversos autores.

Las cuatro igualdades que pueden perseguirse en educación, según Bolívar (2005) son:

- **Igualdad de oportunidades:** todos los ciudadanos pueden acceder a la educación de manera igualitaria, en este aspecto la igualdad de acceso juega un papel fundamental. San Segundo (1998) dice “Es preciso, por tanto, prestar atención a los factores que condicionan el éxito y el fracaso de los alumnos en los niveles primario y secundario, si se quiere alcanzar una verdadera igualdad de oportunidades educativas.” (p. 101). Puesto que, si no se corta cualquier tipo de sesgo desde el principio, eso influirá de manera directa en el futuro académico de los y las discentes.
- **Igualdad de enseñanza:** todo el alumnado independientemente de sus características personales, entorno social, tipología del centro educativo en el cual se encuentre, tiene el derecho a recibir una enseñanza de calidad. Esa tarea compete, única y exclusivamente, a los encargados de impartirla, tal y como expresan Gómez Ocaña y Calatayud Salom (2002) “La sociedad en la que vivimos, multicultural, diversa, mediática, técnica y globalizadora, marca nuevos desafíos a los que no es ajena la educación y los docentes.” (p.1). Ello implica una continua formación por parte del profesorado, adquiriendo un compromiso con su profesión y con el alumnado que va a tener a su cargo. Asimismo, una enseñanza igualitaria supone crear y tener una base generalizada para todos, y es aquí donde el currículum cobra especial sentido, ya que es como un manto que cubre a todos sin distinción alguna.
- **Igualdad de conocimiento y éxito escolar:** el alumnado puede alcanzar las competencias básicas de manera igualitaria, este aspecto tiene algo de controversia porque supone que todo el alumnado parte del mismo punto de partida en el comienzo en su andadura educativa. Para ello, es meritorio poner el foco en la creación de acciones que impidan a esas desventajas marcar el rumbo de los que las sufren, en este sentido López López (2006) analizó dos estudios sobre la educación compensatoria en los Estados Unidos “Estos estudios, por tanto,

ofrecen esperanza para pensar que se puede poner remedio, se puede marcar la diferencia en la vida de los niños que viven en pobreza mediante la educación en la temprana edad.”

(p.22). De la misma manera ocurre con el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, su integración es un derecho.

- Igualdad de resultados, escolares y sociales: haciendo referencia a que todo el alumnado puede llegar de manera igualitaria a obtener resultados similares, teniendo en cuenta que cada alumno/a es un universo diferente al resto, esta premisa cojea. Son muchos los autores que expresan su pensar con respecto a este tema, pero en concreto Walzer (citado por Sanchez Matito, M., 2017) con su planteamiento de “esferas de la justicia” lo plasma de una manera clara, puesto que en la actualidad los resultados académicos del alumnado influirán en su vida social en un futuro, y las condiciones sociales del alumnado repercuten en su rendimiento y progreso académico. Lo que este autor promueve es la separación de esos ámbitos para que las dificultades o desventajas que un sujeto experimente en uno de ellos, no haga reflejo en los demás y, así, cortar la perpetuación de las desventajas.

La consecución de dichas igualdades se torna ardua, ya que, como Bolívar (2005) expone, el logro de una de ellas supone claudicar con las desventajas que se producirían en las otras tres. En esta línea Rawls (Martínez García, 2017, p.59) establece el *principio de diferencia* por el cual las desigualdades son bienvenidas, siempre y cuando, los más desfavorecidos sean los beneficiarios. Asimismo, Cohen (1989) abre otro cauce en la teoría propuesta por Rawls, ya que su idea se basa en el buen hacer como sociedad o como él lo denomina “el buen caso”, por el cual enlaza el concepto de principio de diferencia con la solidaridad social, es decir, no se puede crear desventajas que favorezcan a los más desfavorecidos si no existe, por parte de los sujetos, un sentimiento de pertenencia a la sociedad que les permita ceder sin esperar nada a cambio (Vial, A., 2013).

- Equidad y Calidad

Ahora bien, si se buscan sinónimos referidos a igualdad aparece el término de *equidad*, la RAE (s.f.) define la palabra equidad así “Disposición de ánimo que mueve a dar a cada uno lo que se merece”. Teniendo en cuenta que ambos términos son sinónimos existe una gran diferencia entre ellos, puesto que el primero se refiere a que todos los ciudadanos deben recibir lo mismo, sin embargo, el segundo se decanta por dar en función de mérito o necesidad del sujeto.

Como se mencionaba en párrafos anteriores, Rawls con su principio de diferencia es quien pone sobre la mesa la importancia de la equidad, situándola como eje dominante en el principio de diferencia. De esta manera, las desigualdades son bienvenidas si con ello se produce un beneficio para los que se encuentran en una posición menos privilegiada, porque si se equipara a los sujetos entre sí podría repercutir en aquellas personas que se hallan en una posición adversa (Sen, citado por Bolívar, 2005).

Seibold (2002) enlaza el concepto de equidad con el de calidad educativa, y lo que plantea es muy simple: para que exista calidad educativa esta debe tener un fin, no solo estar basada en objetivos y rendimiento, y ese fin o meta es la equidad. La calidad educativa debe basarse en la justicia y es esa justicia la que amparará a los desfavorecidos otorgándoles las ayudas necesarias para que partan, realmente, del mismo punto de partida de aquellos sujetos que se encuentran en situaciones favorables (págs.222-223).

En la literatura existen diversos autores que expresan lo que ellos entienden como calidad educativa, de entre ellos, Arana Sáenz (2015) lo plasma de manera concisa y precisa sosteniendo que la calidad debería ir encaminada a “a) escuelas amenas, saludables y exigentes; b) un sistema educativo articulado y focalizado; c) una política proyectiva e

integradora; d) la calidad educativa ligada a la construcción de mejor calidad de vida.”
(p.113).

De la misma manera que el concepto de igualdad es subjetivo la calidad también lo es, lo que es de calidad para un sujeto puede que para otro no; lo que para unas personas es educación de calidad, para otras no. Entonces, ¿quién establece esos parámetros o estándares de calidad? El INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (s.f.) es el encargado de elaborar anualmente planes para evaluar el sistema educativo, todo ello en cooperación con las Administraciones educativas de cada comunidad autónoma. A su vez, participa en la elaboración de pruebas evaluativas internacionales, entre ellas PISA.

PISA (s.f.) es una prueba internacional que evalúa el rendimiento académico del alumnado en tres competencias de manera trienal. Una vez evaluado el alumnado de la ESO, con los resultados obtenidos se hace una comparación con los otros países participantes y se elabora un ranquin, poniendo el promedio de puntos en esa lista a modo de referencia. Lo que se obtiene es el nombre y puntuación de los países que superan ese promedio, y los que se quedan por debajo de este. Un aspecto a tener en cuenta, es que los resultados obtenidos por los estudiantes marcarán la calidad del sistema educativo, los países que no superan el promedio serían los de peor calidad, España se encuentra en este punto.

La comparación de España con otros países, que se encuentran en la cabeza de resultados, en lo que respecta a calidad es un hecho. Cada vez que se realiza la prueba los resultados aparecen en la prensa como crítica al sistema educativo, pero esas comparaciones no son objetivas ni justas, puesto que están descontextualizadas. No puedes comparar los resultados de dos países que son tan diferentes a nivel político, financiero y social porque no comparten contexto, lo único que los une es que sus alumnos/as de 15 años se están evaluando con la misma prueba. La política educativa es compleja y está influenciada por diversos factores,

por ello lo que es útil en un país puede no funcionar en otro (Martínez García, 2017). Asimismo, el creador de PISA, Andreas Schleicher dice “El actual currículo en España tiene, digamos, un kilómetro de amplitud y un centímetro de espesor, y creo que no es bueno para los estudiantes.”(Zafra,2021).

Investigando en la literatura no se encuentra prácticamente nada sobre este tema, aspecto curioso puesto que se trata de la herramienta fundamental en la cual se apoya el profesorado. No obstante, Martínez García (2017) sostiene que la educación debe pertenecer a los/las docentes, debido a que son los encargados de su divulgación y, además, los denominados profesionales de la educación, deberían ser ellos quienes determinaran cómo, cuándo y qué impartir (p.79). Las directrices educativas quedan recogidas en una guía que detalla por curso qué es lo que ha de aprender el alumnado, es común para todos como se especifica en el concepto de igualdad de enseñanza. No obstante, existe una variante a esta enseñanza común que es la que Connell (1997) sostiene como la de mejor calidad, el *currículum contrahegemónico* es aquel que determina los conocimientos de los individuos según la clase social de la cual provengan. Esa premisa impide el avance social de los pobres puesto que no les permite adquirir los conocimientos y habilidades necesarias que les permitan desarrollarse como personas.

Arana Sáenz (2015) en su idea de calidad enfatiza la integración de los colectivos minoritarios como requisito indispensable para lograr un sistema educativo de calidad. Ello supone una conexión directa entre los conceptos de equidad y calidad, puesto que la eficacia en la integración de los desfavorecidos o de aquellos que representan una minoría marcará la calidad y la eficacia de las políticas de equidad educativa. Para ello, Leiva (2015) aboga por un currículo que enriquezca al alumnado, mediante la adopción e inclusión de aspectos culturales de los grupos minoritarios como medio para fomentar que en ellos aparezca el sentimiento de pertenencia (citado por Martínez García, 2017). Bourdieu según Martínez

García (2017) hace una crítica a la cultura universal, puesto que es un arma utilizada para arrinconar a esos grupos “se excluye a quienes no tienen cultura legítima al tiempo que se dificulta su acceso a dicha cultura” (p.96).

Un estudio realizado por Cabrera (2016) sobre la influencia del capital cultural en los logros académicos de los/las estudiantes sugiere que los individuos con más capital cultural y económico incrementaron en mayor medida sus probabilidades de acceso a la educación superior. La adquisición de un porcentaje del capital cultural se hace a través de la formación académica, para clases sociales bajas resulta complejo nutrirse de esa parte, puesto que desde su posición socioeconómica no se le da el valor a la educación por el desconocimiento que se tiene de esta, perpetuando desde el sistema educativo que a ese capital cultural solo puedan acceder unos cuantos (Martínez García, 2017). Todo ello repercute de manera directa en cómo el alumnado interactúa con la educación, sus objetivos y resultados académicos están influenciados por la percepción que tienen de la educación.

Asimismo, un sistema educativo equitativo es aquel que permite que ese capital cultural llegue al máximo de sujetos posible, no obstante, existen datos relativos al abandono escolar que deben ser analizados para conocer la importancia de una educación equitativa. No solo para las personas de otras culturas o con algún tipo de discapacidad, sino para alumnos y alumnas que por sus orígenes socioeconómicos no tienen la posibilidad de apreciar la importancia de tener una formación.

Observando datos actualizados del INE (2020) sobre abandono escolar temprano entre personas de 18-24 años a nivel europeo, España está a la cabeza de la lista con el porcentaje más alto de abandono escolar. Asimismo, la comparativa entre hombres y mujeres del mismo rango de edad plasma como en los últimos seis años el porcentaje de abandono en mujeres se reduce hasta cinco puntos y en hombres se reduce cuatro puntos. Ahora bien, tras esos datos

estadísticos hay elecciones muy subjetivas, por un lado, está el abandono escolar debido a un fracaso escolar que es de causa progresiva y se trata de una desvinculación paulatina hacia el sistema educativo; por otro lado, estarían aquellas personas que una vez graduadas en la educación obligatoria sopesan en una balanza los pros y contras de seguir su andadura educativa y deciden no hacerlo.

Comparando resultados con el resto de países de la Unión Europea tenemos un gran porcentaje de abandono escolar, pero el nivel competencial del alumnado no se diferencia en gran medida de aquellos países con menos porcentaje de abandono. Para Martínez García (2017) esto tiene que ver más con la exigencia del sistema educativo español que con las capacidades y el nivel competencial del alumnado (p.143). Siguiendo esta línea crítica a la escuela, Bourdieu se postula como uno de los ilustres que la defienden y critica la forma en la cual la escuela se lava las manos en cuanto al fracaso y abandono escolar dejando la responsabilidad en las capacidades, aptitudes y actitudes del alumnado, sin estar en posesión de autocrítica y elaborar un análisis autoevaluativo que ayude al desarrollo de planes de mejora en aspectos de equidad y calidad para conseguir reenganchar a los/las jóvenes. En contraposición a esta corriente se encuentran los neoweberianos o funcionalistas que dejan el peso de la responsabilidad en el alumnado (Martínez García, 2017), sin tener en cuenta la influencia que tiene en sus resultados el capital cultural, la equidad y la calidad educativa como conceptos individuales y de continua interacción entre sí.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Problema de investigación

La equidad en educación parece ser un tema tabú, todos los profesionales de la educación tienen su propio significado de justicia educativa, pero no es un tema que se aborde de manera directa. Investigando en la literatura se constata el problema de la inexistencia de estudios o investigaciones acerca de lo que los profesionales de la educación piensan sobre la equidad educativa.

Retomando la idea de capital cultural recogida en el marco teórico, consideramos crucial que el profesorado se pronuncie al respecto de este tema y, a su vez, saber los ideales que poseen. Resulta importante averiguar si son conscientes de la importancia que tienen las políticas de equidad en una época en la cual confluye tanta diversidad (económica, étnica, religiosa, social, etc.), conocer si con sus actos ayudan a que esas características se visibilicen o si optan por ocultarlas mediante su omisión y, también resulta importante, que juzguen el sistema educativo mediante aspectos positivos y negativos que destacarían.

Como profesionales de la educación, tienen en sus manos un papel primordial en la sociedad presente y futura, en contraposición a lo que Walzer defiende con las “esferas de la justicia”, el sistema educativo depende del sistema social y económico. Las desigualdades que existan en uno se reflejan en otro, sin políticas de equidad que corrijan esas desventajas no se extinguirá la perpetuación de las mismas, como docentes se debe luchar para que los orígenes no marquen el destino del alumnado más desfavorecido.

3.2 Objetivos

El objeto de esta investigación es la equidad educativa, por ello se ha partido de la siguiente pregunta: *¿El profesorado entiende que la equidad y la calidad educativa van de la mano? A la cual responde el planteamiento general de la investigación. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación empírica basada en estudio de encuesta cuya finalidad es descriptiva.*

El objetivo general de esta investigación es conocer si para los profesionales de la educación la equidad es un factor de calidad. A su vez, este objetivo está dividido en subobjetivos:

- Conocer cómo afectan las variables personales (género, edad y experiencia) en el concepto de equidad en educación y en la autonomía con la cual los docentes se desarrollan profesionalmente.
- Valorar el compromiso docente con la calidad y la equidad educativa mediante la creación de materiales pedagógicos propios y pruebas evaluativas adaptadas a las características del alumnado.
- Conocer cómo interfiere el modo de entender la igualdad de oportunidades en la priorización de la equidad, así como en la crítica al sistema educativo.

3.3 Método

3.3.1 Participantes/muestra

La selección de los participantes de la muestra seguía una única indicación y es que debía tratarse de profesionales de la educación en la etapa de educación primaria y que estuvieran en activo. El criterio elegido es fundamental para esta investigación por dos motivos:

- El primero de ellos atiende a la característica de la etapa en la que se pone el foco de atención.
- El segundo motivo referido a que el profesorado que responda se encuentre activo, puesto que es trascendental cómo el profesorado entiende la equidad y la calidad educativa debido a que son los encargados y responsables de la educación del alumnado en una etapa de vital importancia y que delimitará la relación futura del alumnado con la educación.

En el siguiente gráfico se observa la distribución de los participantes de la muestra por género

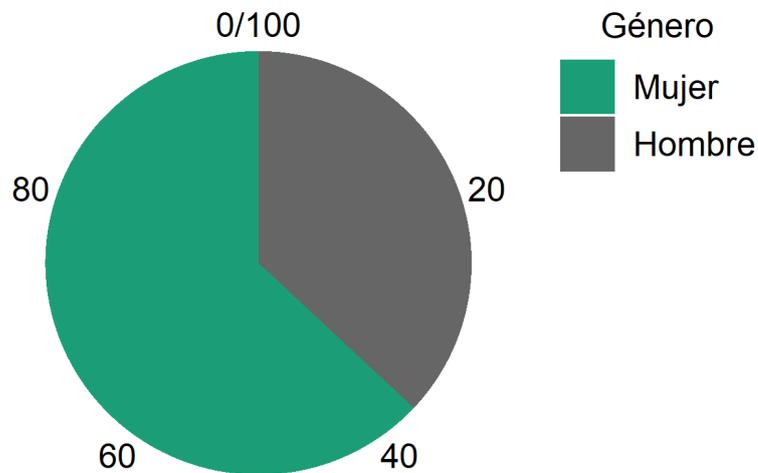


Figura 1 Género

Como se representa en el gráfico, la muestra está compuesta por un total de 100 docentes, de los cuales 37 eran hombre y 63 mujeres. La distribución por edades que se aprecia es que el 53% de los participantes tenían 40 años o menos.

En cuanto a la formación académica de la muestra la que tiene mayor representación es la formación de Magisterio con un 48%, seguida de la Licenciatura con un 27%. La Diplomatura obtuvo 17% de representación, el Máster está representado con un 6% y el Doctorado con un 2%. Asimismo, tal y como se observa en el gráfico, la mayoría de los

participantes a la encuesta tienen una experiencia inferior a cinco años en la docencia.

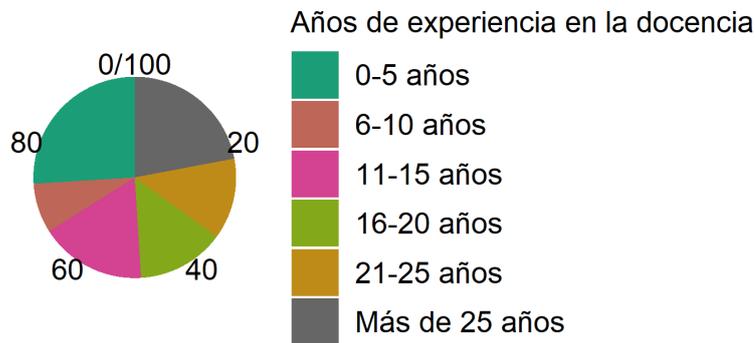


Figura 2 Años de experiencia

A su vez, de los roles representativos de los profesionales de la educación el que más representación ha tenido ha sido el de tutor/a con un 42% de los encuestados, seguido de los maestros/as especialistas con un 25%.

3.3.2 Instrumento de recogida de información

El estudio se plantea con un carácter piloto. Por lo que el instrumento (cuestionario) está pensado para abarcar más de lo que en este caso se ha conseguido. Asimismo, el contenido que da forma a la encuesta ha sido validado por dos expertos en la materia de equidad y calidad de la Universidad de La Laguna. Se contactó con ellos mediante correo electrónico y se les facilitó el cuestionario para que lo revisaran desde el punto de vista de su validez de contenido. Una vez se obtuvo su aprobación se comenzó la distribución de las encuestas.

Para la confección del cuestionario se diseñó una tabla en la cual relacionaba las dimensiones que se quería investigar (operacionalizaban los constructos de “equidad” y “calidad”) y las preguntas o ítems con los que se iba a recabar dicha información. Evidentemente, por el carácter global e implícito de los constructos, las preguntas no son

directas (se descartó, por ejemplo, preguntar de manera directa “¿qué opinas de la equidad en la educación?” o “¿estás a favor de que la educación es de calidad?”), sino que se formularon preguntas que, en sí mismas, incorporan elementos implícitos en ambos constructos. Por otra parte, el recurso a indicadores indirectos permitía no incrementar en exceso la longitud del cuestionario. Siguiendo este criterio, las dimensiones de contenido en las cuales se agrupan los ítems del cuestionario son cuatro:

La primera es “flexibilidad del currículo”, puesto que es la base de la educación, en el currículo quedan plasmados, los objetivos de la etapa/curso, las competencias que ha de adquirir el alumnado, los criterios de evaluación a los cuales ha de ceñirse el profesorado y los estándares de aprendizaje que tiene que cumplir el alumnado. Como se ha mencionado en el marco teórico, hay una variedad de autores que expresan su opinión sobre este aspecto y que delimitan aspectos fundamentales sobre cómo se está planteando la educación desde la legislación, entre ellos Walzer (citado por Sanchez Matito, M., 2017) con las “esferas de la justicia” defiende la autonomía de la educación y por tanto de las escuelas y el profesorado creando un marco de reflexión didáctica flexible. Centrando el foco de atención en dos vertientes, por un lado, la mercantilización de la educación por la injerencia de las otras esferas en ella; por otro lado, la contraposición del currículo común frente a uno individualizado. Ambas encaminadas a conocer la autonomía con la que el profesorado cuenta y su actitud hacia el currículo, así como, las decisiones que tomarían si se les diera la oportunidad de participar en la elaboración curricular y su preferencia sobre los dos tipos de currículo que se les ofrece.

La segunda es “la atención a la diversidad”, una vez el profesorado interpreta la ley y la amolda a su práctica este ha de enfrentarse a la diversidad de las aulas, ya tenga un papel de mayor relevancia en el día a día o no. El profesorado ha de decidir cómo actuar ante los desafíos que se le presenten. Mediante esta dimensión se pretende conocer la actitud que

presenta el/la maestro/a hacia la diversidad en las aulas, son muchos los autores que expresan su opinión o ideas sobre la diversidad y la importancia de no hacer caso omiso de esta, puesto que ello enfatizaría aún más la fisura que la desigualdad o la falta de equidad provoca y que, a su vez, repercute con mayor brusquedad en los colectivos más desfavorecidos. Esto hace referencia a la igualdad equitativa de oportunidades implicando una compensación de las desigualdades, tal y como acoge el principio de diferencia que propone Rawls (Martínez García, 2017, p.59). Los ítems que se agrupan en este bloque están encaminados a conocer el nivel de adaptación que tiene el profesorado hacia la diversidad, el valor positivo o negativo que le otorga a este aspecto y la relevancia que tiene para ellos/as la atención a la diversidad.

La tercera es la “flexibilidad de la evaluación”, puesto que es de vital importancia para esta pesquisa conocer si el profesorado es capaz de captar la importancia que tiene atender a la diversidad en el sistema de evaluación. Dado que, si no se presta atención a esas diferencias y se actúa en consecuencia para tratar que su repercusión sea lo menos desfavorable, se consigue que la brecha existente se ensanche. Lo cual implica que el profesorado ha de ser libre y sentir el respaldo que otorga una educación sin interferencias económicas o políticas. Para ello, esta dimensión está compuesta por aspectos referidos a conocer las acciones que el profesorado toma con respecto a la creación/utilización de pruebas de evaluación que atiendan a la diversidad de las aulas, si ponen el foco en la evaluación formativa o la sumativa, en las competencias básicas o en los contenidos. Mediante los ítems que conforman este bloque se pretende captar el compromiso que tiene el/la profesional docente con la educación basada en la equidad, puesto que la evaluación es el último paso a dar por el alumnado y marcará todo su recorrido educativo y futuro académico.

La cuarta y última dimensión es una mezcla de diferentes ítems, orientados a conocer la opinión y valoración que los profesionales de la educación dan al sistema educativo (es una

medida indirecta de la percepción de la calidad). Los aspectos que quedan recogidos en este bloque se encaminan a conocer si para el profesorado tiene mayor relevancia la igualdad o la equidad, o si no ven diferencia entre ambas, la evaluación numérica que le otorgan a la equidad en educación, así como, los pros y contras que observan del sistema educativo.

Una vez delimitadas las dimensiones que enmarcan la encuesta es el momento de diseñarla, la encuesta está dividida en tres grupos de preguntas, la primera de ellas compuesta por todas aquellas preguntas de carácter personal que permiten conocer al sujeto que la está respondiendo (género, edad, formación con la que cuenta, años de experiencia, puesto actual y número de años que lleva en este); la segunda permite conocer el centro educativo donde se desarrolla profesionalmente (tipología del centro y ubicación del mismo); la tercera y última es a partir de la cual se obtiene la información que se pretende recabar relacionado con las 4 dimensiones de estudio compuesta por 24 preguntas.

El cómputo total de preguntas, incluyendo los tres bloques, es de 32 de las cuales 28 son de selección entre varias opciones, dicotómicas (sí/no, género, tipo de evaluación, etc.) o politómicas (23 ítems), escalas de 1-5 y una escala de 1-10 (5 ítems), lo cual permite conducir sus contestaciones para poder obtener la información que se precisa. A su vez, se ha elaborado cuatro preguntas de respuesta corta, que posibilitan el conocimiento de aspectos más específicos de cada sujeto y el enriquecimiento de la obtención de resultados mediante la variedad en las respuestas derivadas.

El instrumento de recogida de información se ha dispuesto en la plataforma Google Forms. A continuación, se presenta una tabla en la cual se muestra un resumen de cómo se encuentran conectados las dimensiones con los ítems, junto con los datos de consistencia interna de las sub-escalas y de la escala total.

Tabla 1 Dimensiones, ítems y Alfa de Cronbach

Dimensiones	Preguntas de investigación	Ítems	Alfa de Cronbach
Flexibilidad del currículo	Equidad	Del ítem 9 al 17.	0.939
Atención a la diversidad	Equidad	De ítem 22 al 27.	0.938
Flexibilidad de la Evaluación	Equidad	Del ítem 18 al 21.	0.905
Opinión y valoración	Calidad	Del ítem 28 al 32.	0.963
Total Alfa de Cronbach			0.982

3.3.3 Procedimiento

Una vez elaborado y validado el instrumento según se describió en el apartado anterior, se procedió a su difusión. Para hacer llegar el cuestionario a los centros lo primero que se hizo fue contactar vía telefónica con todos aquellos centros educativos con los que se había guardado relación, ya sea porque se cursaron estudios primarios en ellos o porque se llevaron a cabo las prácticas de carrera. Una vez dado este paso, los responsables de atender la llamada facilitaron correos electrónicos o números personales de móvil a los que remitir la encuesta. Asimismo, de manera simultánea se envió a todos los conocidos la encuesta pidiéndoles que la remitieran a personas que estuvieran trabajando en centros educativos para que, de manera voluntaria, lo cumplieran. Cuando se ha recibido un número de respuestas considerables, en este caso en torno a las cien, llega el momento de descargar los datos para su análisis e interpretación.

3.3.4 Cuestiones éticas y de rigor metodológico

Tal y como especifiqué anteriormente y en el cuestionario, se respetó el anonimato de los/las participantes de la encuesta. Haciéndoles conocedores/as de la voluntariedad de su participación anónima de acuerdo con la Ley Orgánica N.º 3/2018 de 5 de diciembre, para la Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Asimismo, la información obtenida únicamente se ha utilizado para los fines de la investigación que se ha

llevado a cabo, respetando la confidencialidad de los sujetos y evitando preguntas en las cuales tuvieran que otorgar información privada.

3.3.5 Análisis e interpretación de la información

Los datos recabados por medio del cuestionario, una vez construida la matriz de datos, fueron analizados haciendo uso de técnicas de estadística descriptiva (empleando tablas de frecuencias, porcentajes, medias, etc.) para el análisis de datos de manera individual. La finalidad de este análisis era, ante todo, conocer la estructura de datos y depurarlos tratando de detectar valores perdidos y valores atípicos, que pudieran sesgar o distorsionar los análisis y resultados.

Los cruces de variables categóricas se han analizado construyendo las correspondientes tablas de contingencia y aplicando el estadístico Chi-cuadrado y, para determinar el grado de asociación entre variables, el Coeficiente Phi (cuando se trata de tablas de 2x2) para determinar la fuerza de la relación entre variables dicotómicas (presentan únicamente dos opciones) de -1 a 1, la V de Cramer (en tablas en las que el número de columnas o filas fuese superior a 2) se utiliza como medida en que están asociados dos campos categóricos entre los valores 0-1 (<0,2 la relación es débil, entre 0,2 y 0,6 la relación es moderada, más de 0,6 la asociación es fuerte).

Para validar el cuestionario se ha partido del análisis de la consistencia interna, haciendo uso del índice de alfa de Cronbach midiendo la magnitud de correlación entre los ítems que componen la encuesta de 0-1, siendo los valores inferiores a 0,7 indicativo de una consistencia interna baja.

Todos los análisis se han elaborado mediante el programa JASP, versión 0.14.1.

4. RESULTADOS

A continuación, se presenta un análisis descriptivo de cada uno de los ítems que forman el cuerpo de la encuesta Siguiendo la misma línea que el cuestionario que se ha creado, los datos se agrupan en dos grupos (centro y cuestiones de investigación) para que, de este modo, sea más sencillo visualizar los mismos. El apartado de datos personales fue expuesto en la descripción de la muestra.

- **Centro**

Atendiendo a la tipología de los centros, el 51% de los participantes desarrolla sus funciones en un CEIO público, el 37% en un concertado, el 6% en un privado, y el otro 6% restante en un CEIP de educación preferente, ningún participante de la muestra se desarrolla en un centro de educación especial.

Por otro lado, en cuanto a la localización en grandes rasgos de los centros, puesto que no se les pide nombre de estos, únicamente si se encuentran en la isla de Tenerife saber si se hallan en la zona norte, sur o metropolitana, así como si se encuentra en otra isla de la provincia de Santa Cruz de Tenerife o de Las Palmas de Gran Canaria. Observando la tabla, el porcentaje mayor pertenece a los colegios de la zona norte de Tenerife (36%), seguido de la zona metropolitana (30%), los colegios pertenecientes a la provincia de Las Palmas de Gran Canaria ocupan el tercer lugar (20%), seguidos de los centros de la zona sur de Tenerife (12%), sin embargo, los colegios que pertenecen a otra isla de la provincia de Santa Cruz de Tenerife son los que menor representación tienen (2%).

- Variables de equidad y calidad

En este apartado se recogen los ítems sobre equidad y calidad educativa propuestos en las cuatro dimensiones que en apartados anteriores se han mencionado:

- Flexibilidad del currículo

Ítem 9: Valore la flexibilidad de currículo. El tipo de respuesta es de escala de 1 a 5, siendo el valor 1 la menor puntuación y el 5 la máxima. El 31% de los encuestados seleccionó el valor 4, el 25% es para el valor 5, el 24% para el valor 3, y el 20% para el valor 2. En el gráfico no aparece el valor 1, puesto que ningún encuestado lo seleccionó.

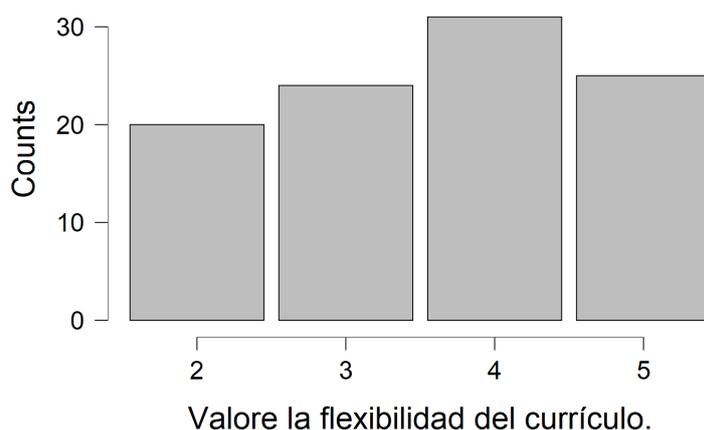


Figura 3 Flexibilidad del currículo

Ítem 10: ¿Toma usted de manera libre las decisiones pedagógicas que lleva a cabo en el aula? El tipo de respuesta es mediante selección: la primera de ellas, “sí totalmente” (valor 1) con el 62% de los votos; la segunda de ellas “sí, aunque previamente las llevo a consenso” (valor 2) el 29%; la tercera. “no” (valor 3) con el 9% de los encuestados.

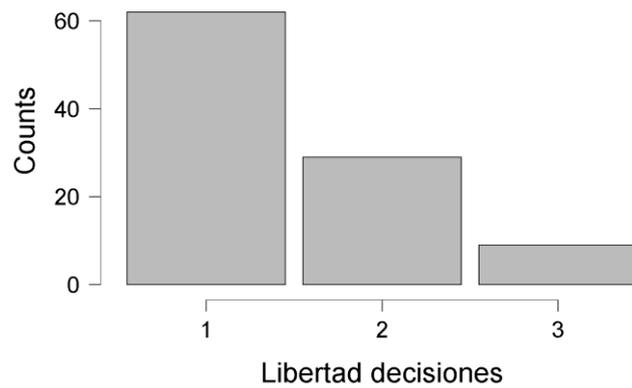


Figura 4 Libertad pedagógica

Ítem 11: Si su respuesta no fue “sí, totalmente” ¿con quién o quiénes llega a un acuerdo? Po en su defecto ¿quién toma las decisiones por usted? El método de respuesta es de selección entre varias opciones, la mayoría de las respuestas fueron otorgadas al coordinador/a de ciclo con un 78%.

Ítem 12: Si le dieran la oportunidad de participar en la elaboración del currículo ¿le gustaría hacerlo? Mediante una selección entre tres opciones: el 38% ha afirmado que “sí” lo harían y el 38% ha sostenido que “no, de ninguna manera”. No obstante, el 22% de los encuestados expresa que “tal vez” lo haría.

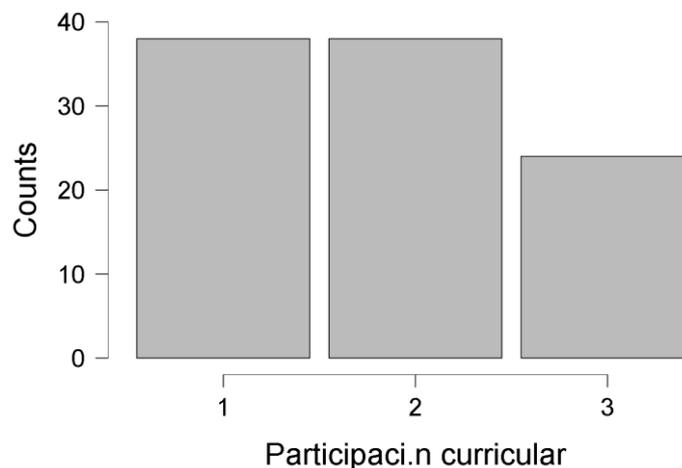


Figura 5 Participación en la creación del currículo

Ítem 13: Si le doy a elegir entre el currículum común y uno individualizado ¿cuál prefiere? Selección entre respuestas dicotómicas, la primera es un currículum común (valor 1) con el 81% y la segunda es uno individualizado (valor 2) con el 19%.

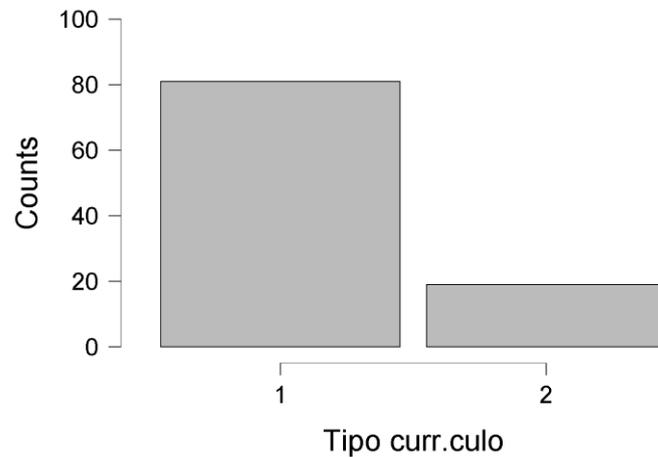


Figura 6 Tipo de currículo

Ítem 14: Valore la libertad que el currículum le permite tener en los aspectos pedagógicos. El tipo de respuesta es escala lineal de 1 a 5 (siendo 1 el valor mínimo y el 5 el valor máximo). El 34% escogió el 5, el 28% el 4, otro 28% el 3 y el 10% restante el 2. El valor 1 no aparece en el gráfico porque ningún encuestado lo seleccionó.

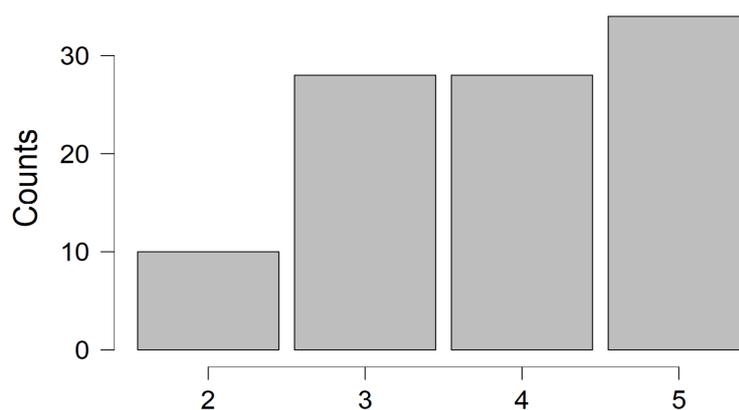


Figura 7 Libertad pedagógica curricular

Ítem 15: ¿Considera que el currículum favorece o disminuye es sesgo cultural?
Mediante respuestas dicotómicas: por un lado, “lo disminuye” (valor 1) el 68%; por otro lado, “favorece que exista” (valor 2) con el 32% de los votos.

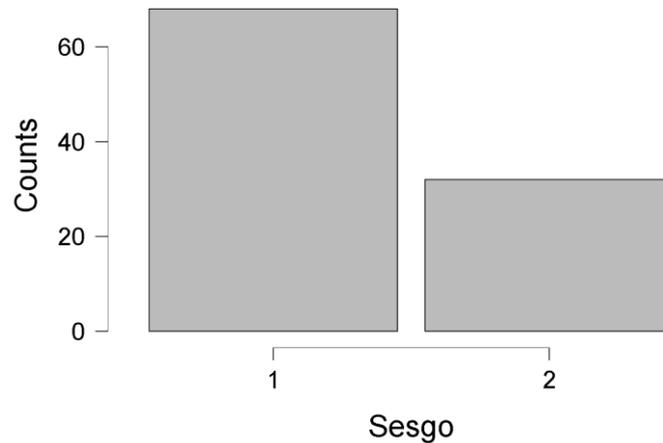


Figura 8 Sesgo cultural

Ítem 16: ¿El currículum ofrece alternativas pedagógicas que le ayuden a lidiar con la diversidad? Mediante respuestas dicotómicas “sí” (valor 1) con el 51% y los que, por el contrario, afirman que “no” (valor 2) con el 49%.

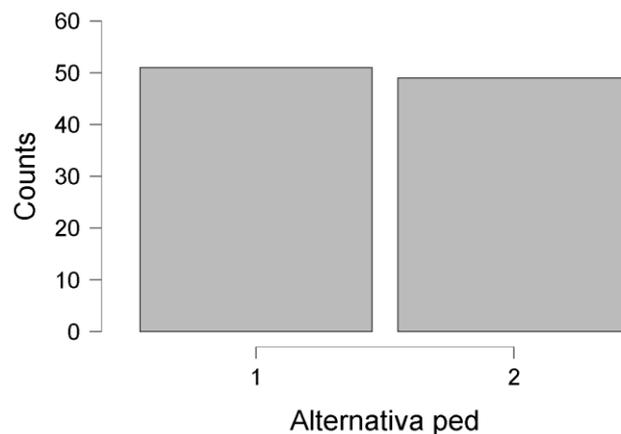


Figura 9 Alternativas pedagógicas para atender a la diversidad

Ítem 17: ¿El material pedagógico que utiliza es de elaboración propia o el que establecen las editoriales? Al igual que las anteriores, una selección entre opciones dicotómicas: por un lado “sí” (valor 1) el 51%; por otro lado, “no” (valor 2) el 49%.

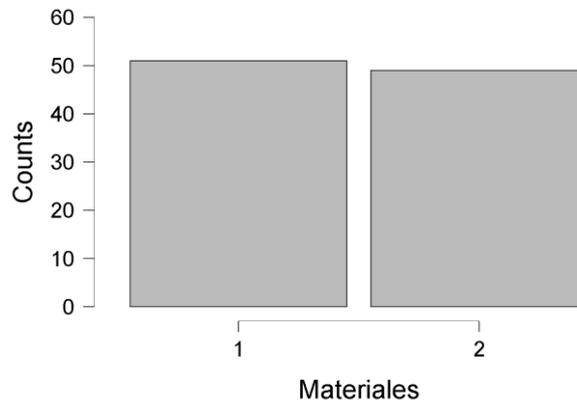


Figura 10 Procedencia materiales

- Flexibilidad de la Evaluación

Ítem 18: Cuando hace pruebas a su alumnado ¿son de elaboración propia o las sugeridas por la editorial? Mediante elección entre respuestas dicotómicas: por un lado, “elaboración propia” (valor 1) el 78% de los encuestados; por otro lado, “sugeridas por la editorial” (valor 2) el 22% restante de los participantes.

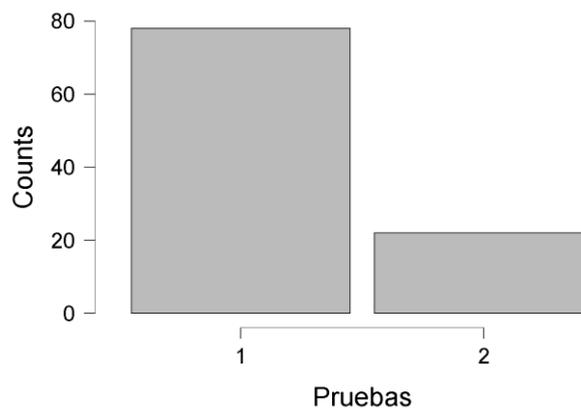


Figura 11 Procedencia pruebas

Ítem 19: ¿Evalúa a su alumnado por igual? Elección entre dos opciones. “Utilizo un único instrumento” (valor 1) seleccionado por el 55% de los docentes, “Elaboro diferentes” (valor 2) seleccionado por el 45% restante.

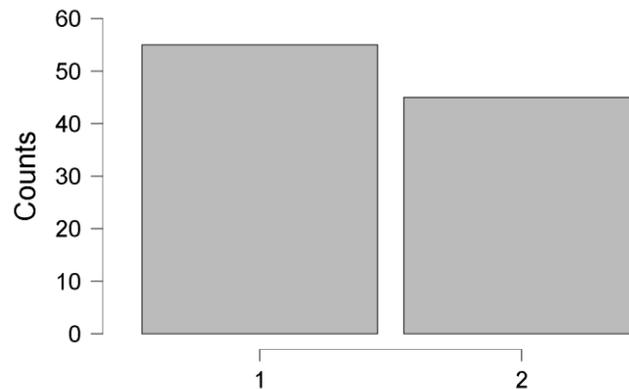


Figura 12 Variedad instrumentos de evaluación

Ítem 20: Para el centro en el que trabaja ¿tiene más peso la evaluación formativa o la sumativa? Seleccionado una de las dos opciones que se les presenta: “evaluación formativa” (valor 1) el 74% de los participantes, frente a “evaluación sumativa” (valor 2) el 26% restante.

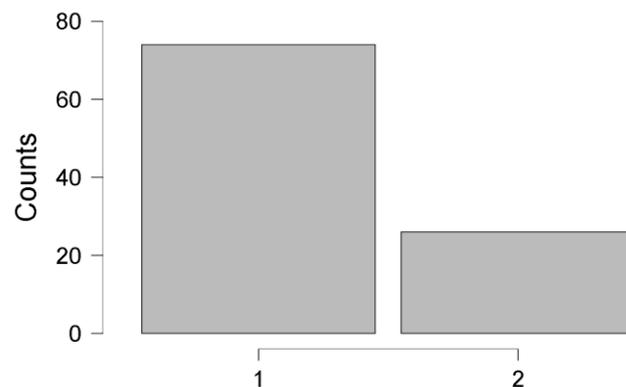


Figura 13 Tipo de evaluación

Ítem 21: en su práctica docente cuando evalúa ¿lo hace basándose en mayor medida en las competencias básicas o en los contenidos? Seleccionado entre las dos opciones que se

le muestran: “En mayor medida en el contenido” (valor 1) el 58% frente a “En mayor medida en las competencias básicas” (valor 2) el 42%.

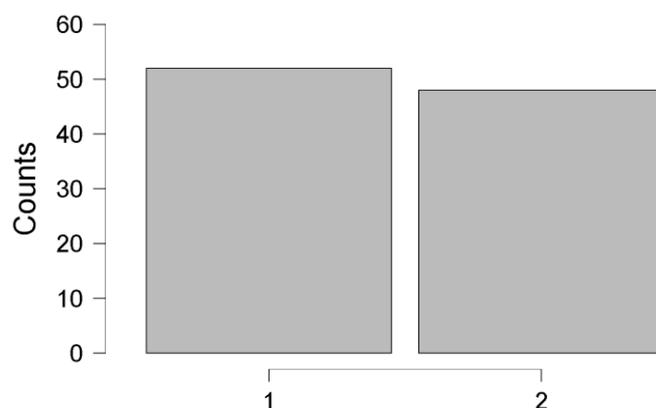


Figura 14 C. Básicas o Contenidos

- Atención a la diversidad

Ítem 22: ¿está acostumbrado a lidiar con la divergencia en las aulas? Seleccionando entre dos opciones que se le presentan, “sí” (valor 1) el 83%, mientras que la opción “no” (valor 2) es el 17% restante.

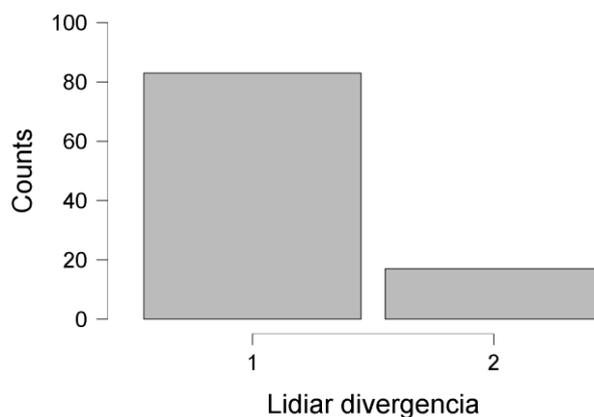


Figura 15 Costumbre hacia la divergencia

Ítem 23: En el día a día ¿tiene en cuenta la diversidad del alumnado? Eligiendo entre las tres opciones que se le presenta: la primera, “sí, pero trato de no hacer distinciones para no crear conflicto con el resto de la clase” (valor 1) con el 35% de los votos; la segunda, “sí, en las decisiones que tomo en el aula lo tengo muy presente” (valor 2) con el 33%; la tercera, “no, los trato a todos por igual” (valor 3) con el 32% de los votos de los docentes.

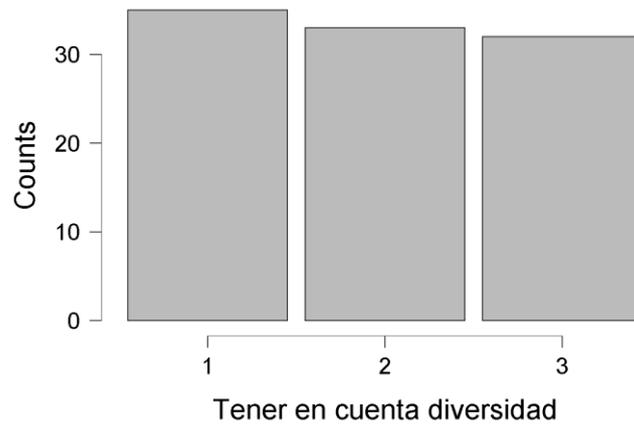


Figura 16 Actitud hacia la diversidad

Ítem 24: Valore desde su punto de vista si la diversidad es sinónimo de problema. Empleando una escala lineal de 1 a 5 (1 significando en desacuerdo con la afirmación y 5 totalmente de acuerdo). El 32% de los encuestado seleccionó el valor 3, el 29% el valor 2, el 24% el valor 4, el 11% el valor 1 y el 4% el valor 5.

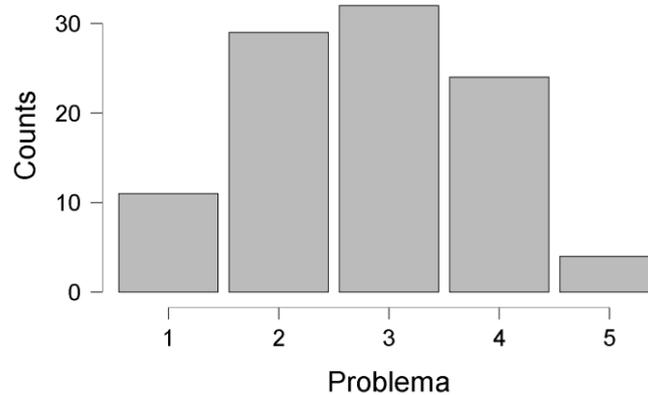


Figura 17 Diversidad sinónimo de problema

Ítem 25: Valore desde su punto de vista si la diversidad es sinónimo de riqueza. Empleando una escala lineal de 1 a 5 (1 significando en desacuerdo con la afirmación y 5 totalmente de acuerdo). El 32% de los encuestado seleccionó el valor 5, el 32% el valor 4, el 25% el valor 3, el 9% el valor 2 y el 2% el valor 1.

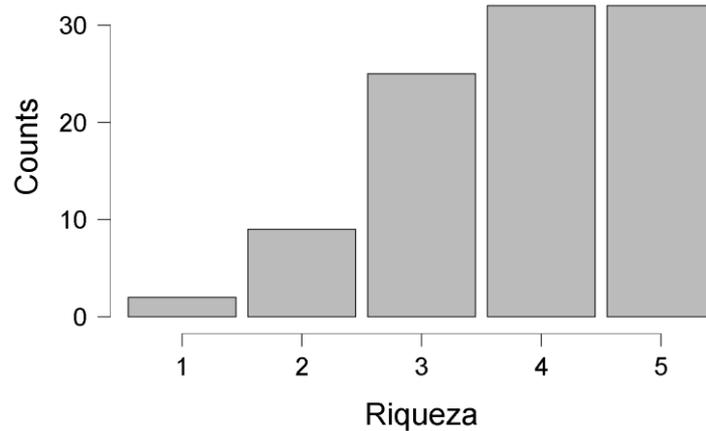


Figura 18 Diversidad sinónimo de riqueza

Ítem 26: ¿Existe alguna política de equidad en su centro? Mediante la selección entre varias opciones: “sí” (valor 1) con un 36%, “no” (valor 2) con un 21% y “lo desconozco” (valor 3) con un 43% de los docentes.

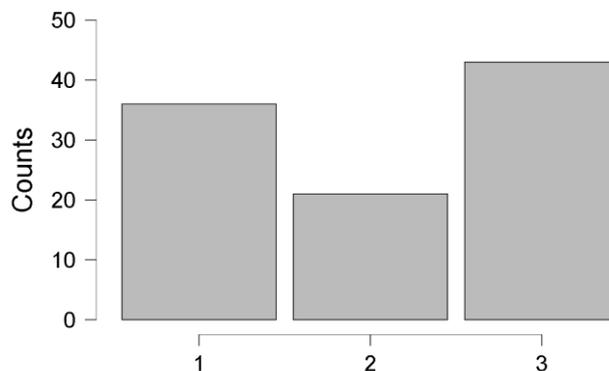


Figura 19 Políticas de equidad

Ítem 27: Si su respuesta anterior ha sido “Sí” explique de manera breve en qué consiste. Método de respuesta corta. Las políticas o acciones de equidad se pueden dividir en tres categorías, la que tiene mayor representación es la referida a las ayudas económicas, tanto para la compra de libros y material escolar como para la ayuda de comedor (44%), seguida de los libros de préstamo (39%) y, finalmente, acceso e inclusión la cual enmarca el trato adecuado al acceso de las personas con algún tipo de discapacidad y la igualdad de oportunidades (17%).

- Opiniones y valoraciones

Ítem 28: ¿Le da más importancia a la igualdad o a la equidad? Selección entre varias opciones: la primera, “igualdad” (valor 1) con un 31% de votos de los docentes; la segunda, “equidad” (valor 2) con el 31%; la tercera, “no hay diferencia entre ellas” (valor 3) con el 38%.

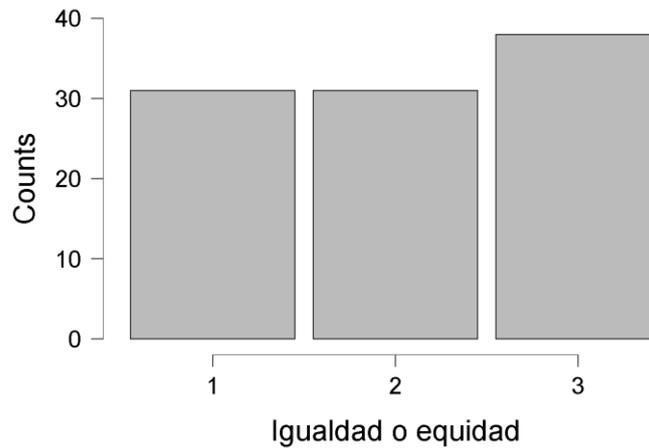


Figura 20 Preferencia de equidad o de igualdad

Ítem 29: Marque el orden, basándose en cómo estas teorías se asemejan a sus creencias. Mediante una cuadrícula de orden de respuesta se disponían las teorías: igualdad de oportunidades universal (valor 1), igualdad de oportunidades compensatoria (valor 2), meritocracia (valor 3), sistema de libertad natural (valor 4); y el orden de primer a cuarto lugar.

El primer lugar, valor 1 obtuvo el 41%, el valor 2 el 26%, el valor 3 el 25% y el valor 4 el 8% de los docentes.

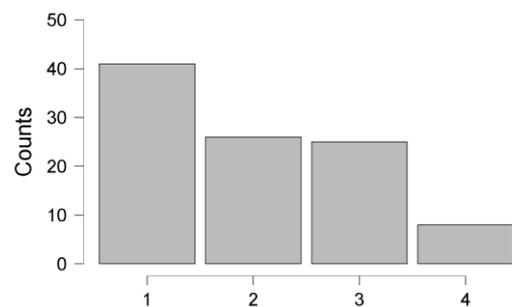


Figura 21 Primera posición

Relación entre equidad y calidad educativa
Aitana López Hernández

El segundo lugar, valor 1 obtuvo el 41%, el valor 2 el 15%, el valor 3 el 36% y el valor 4 el 8% de los docentes.

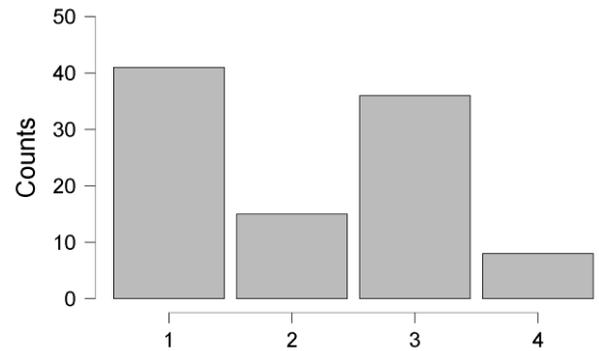


Figura 22 Segunda posición

El tercer lugar, valor 1 obtuvo el 20%, el valor 2 el 26%, el valor 3 el 34% y el valor 4 el 20% de los docentes.

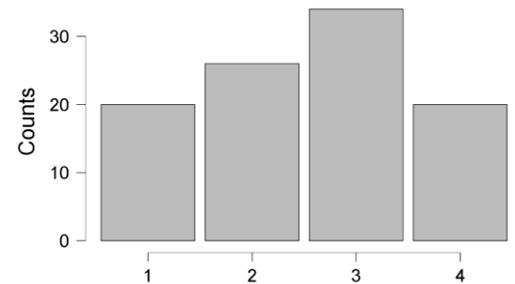


Figura 23 Tercera posición

El cuarto lugar, valor 1 obtuvo el 2%, el valor 2 el 28%, el valor 3 el 4% y el valor 4 el 66% de los docentes.

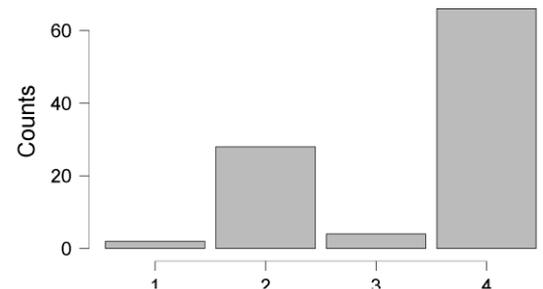


Figura 24 Cuarta posición

Ítem 30: Evalúe de manera numérica la equidad del sistema educativo. Mediante una escala del 1 al 10 (siendo el 1 el mínimo y el 10 el máximo). Como se puede observar en la tabla la media obtenida de todos los resultados es de 6,16 puntos.

Tabla 2 Nota equidad

Estadística Descriptiva	
	Nota
Valido	100
Perdido	0
Media	6.160
Desviación típica	1.475
Mínimo	2.000
Máximo	10.000

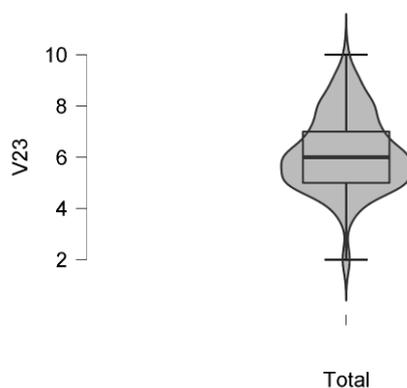


Figura 25 Nota equidad

Ítem 31: Mencione uno o dos aspectos que más le gusten del sistema educativo.

Respuesta corta. Las respuestas resultantes se agruparon en ocho categorías que se disponen en orden de mayor a menor representación de la siguiente manera: trato con el alumnado (21%), diversidad (17%), avances e inclusión de las TIC (16%), formación continua del profesorado (14%), currículo y avances en pedagogía (13%), relación interprofesional (4%) y retribuciones económicas (2%).

Ítem 32: Mencione uno o dos aspectos que cambiaría del sistema educativo.

Respuesta corta. Las respuestas resultantes se agruparon en 12 categorías dispuestas de mayor a menor representación de la siguiente manera: currículo (19%), ratio alumnado/profesorado (14%), escasez de profesorado (13%), uso de la tecnología (11%), falta de inversión en educación (10%), mercantilización de la educación (8%), burocracia (6%), motivación del profesorado y pobreza en la atención a la diversidad (5%), diversidad (4%), evaluación del alumnado (3%) y la educación privada (2%).

Una vez expuestos los resultados obtenidos, se procede a elaborar cruces de variables categóricas mediante el empleo de tablas de contingencia y análisis estadísticos que midan la fuerza de relación de esas variables. Se llevará a cabo cruces entre las diferentes partes del cuestionario para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Preguntas de investigación:

- Conocer cómo afectan las variables personales (género, edad y experiencia) en el concepto de equidad en educación y en la libertad con la cual los docentes se desarrollan profesionalmente.

Una de las primeras relaciones que sería interesante analizar es la existente entre los ítems de experiencia en la docencia y la libertad en la toma de decisiones. Mediante el análisis de V de Cramer= 0.370 (Ji^2 (chi-cuadrado) =27.319: P0.002) y, lo cual supone la

existencia de una relación entre ambas variables, es decir, cuanto mayor experiencia tiene la muestra, presenta mayor libertad y autonomía en las decisiones pedagógicas que toma en el aula.

Asimismo, mediante el mismo análisis no se observa relación alguna entre la experiencia o el rango de edad al que pertenecen y la decisión de participar o no en la elaboración del currículo. Tampoco se ha observado relación alguna entre el género y la elección de currículo común o contrahegemónico, puesto que los valores obtenidos tanto en V de Cramer y Phi son igual a 0.1.

Analizando la relación de rango de edad al que la muestra pertenece y si están habituados o acostumbrados a lidiar con la diversidad (ítem 22), se observa una relación mediante V de Cramer= 0.355 ($Ji^2= 12.604$: P0.013), lo que supone una asociación moderada. En este caso, la tendencia es a que la sensación de costumbre aumenta según la edad, tal y como se puede observar en la tabla. De los encuestados pertenecientes al grupo de mayores de 60 años ninguno de ellos ha contestado que no está acostumbrado.

Tabla 3 Edad y costumbre a la divergencia

Rango de edad al que pertenece	¿Está acostumbrado a lidiar con la divergencia en las aulas?		Total
	No	Sí	
20-30 años	10	16	26
31-40 años	3	24	27
41-50 años	2	16	18
51-60 años	2	13	15
Más de 60 años	0	14	14
Total	17	83	100

La relación entre años de experiencia y costumbre ante la divergencia (ítem 22) con un valor en V de Cramer= 0.332 ($Ji^2= 11.389$: P0.023) lo cual supone una asociación moderada. La tendencia en este aspecto sigue la línea anterior, a medida que la experiencia es mayor los sujetos muestran mayor costumbre, de los 22 encuestados/as pertenecientes al grupo de una experiencia mayor a 25 años, ninguno de ellos expresa falta de costumbre.

Tabla 4 Experiencia y costumbre a la divergencia

Años de experiencia en la docencia	¿Está acostumbrado a lidiar con la divergencia en las aulas?		Total
	No	Sí	
0-5 años	9	17	26
11-15 años	2	15	17
16-20 años	2	12	14
21-25 años	2	11	13
6-10 años	2	6	8
Más de 25 años	0	22	22
Total	17	83	100

Otro de los aspectos a mencionar, es la relación que existe entre la tipología de colegio y el tipo de evaluación que se lleva a cabo (ítem 20). Según el análisis de V de Cramer = 0.348 (Chi-cuadrado= 12.118: P0.007) lo que supone una relación moderada entre ambas premisas. Tal y como se puede observar en la tabla de contingencia, los centros educativos públicos tienen una tendencia a evaluar de manera formativa; los centros concertados comparten de una manera no tan significativa esa tendencia; por el contrario, los centros privados se decantarían por la evaluación sumativa.

Tabla 5 Tipología y tipo de evaluación

Tipología del centro en el que se desarrolla profesionalmente	Para el centro en el que trabaja ¿tiene más peso la evaluación formativa o la sumativa?		Total
	Evaluación formativa	Evaluación sumativa	

Tipología del centro en el que se desarrolla profesionalmente	Para el centro en el que trabaja ¿tiene más peso la evaluación formativa o la sumativa?		
	Evaluación formativa	Evaluación sumativa	Total
Centro ordinario de atención educativa preferente	5	1	6
Colegio de educación concertada	23	14	37
Colegio de educación infantil y primaria (público)	44	7	51
Colegio de educación privada	2	4	6
Total	74	26	100

En lo referente al rol desempeñado y evaluar atendiendo a contenidos o competencias (ítem 21) existe una relación la V de Cramer= 0.596 ($J_i^2=35.491$: $P<0.001$) determina una conexión entre ambos ítems. Muchos de los/las encuestados/as en la pregunta de rol seleccionaron varias opciones, puesto que teniendo en cuenta la realidad de los centros se les facilitó esa opción, no obstante, hubo muchas respuestas con una única preferencia y en ellas es donde se puede observar de manera clara la relación entre ambos ítems. Del total de 42 sujetos de la muestra que seleccionaron únicamente el rol de tutor, 28 elegían la evaluación basada en contenido; así como, de 25 sujetos de la muestra cuya selección fue exclusivamente maestro especialista, 20 de ellos escogieron evaluación basada en contenido.

- Valorar el compromiso docente con la calidad educativa mediante la creación de materiales y pruebas evaluativas adaptadas a las características del alumnado.

Se ha encontrado una relación moderada entre las respuestas que se dieron ítem 17 y 18, siguiendo los análisis mencionados en apartados anteriores, el valor obtenido para $\Phi=0.542$ ($J_i^2= 29.356$: $P<0.001$). Se debe mencionar que ninguna de las 51 personas que

afirmaron elaborar los materiales pedagógicos que utilizan, pasaría a su alumnado pruebas de evaluación establecidas por las editoriales.

Tabla 6 Material y pruebas propias

Quando hace pruebas a su alumnado ¿son de elaboración propia o las sugeridas por la editorial?	¿El material pedagógico que utiliza es de elaboración propia o el que establecen las editoriales?		Total
	Elaboración propia	Establecidos por editorial	
Elaboración propia	51	27	78
Sugeridas por editorial	0	22	22
Total	51	49	100

Asimismo, se ha observado relación entre los resultados pertenecientes a los ítems 18 y 19. En este caso, el valor obtenido tanto de $\Phi = 0.432$ ($J^2 = 18.650$; $P < 0.001$), es decir, se halla relación moderada. Cabe mencionar, que solo uno de esos 45 docentes que elaboran sus propias pruebas evaluativas se decanta por la elaboración de una única prueba.

Tabla 7 Pruebas propias y variedad de instrumentos

Quando hace pruebas a su alumnado ¿son de elaboración propia o las sugeridas por la editorial?	¿Evalúa a su alumnado por igual?		Total
	Elaboro diferentes	Utilizo un único instrumento	
Elaboración propia	44	34	78
Sugeridas por editorial	1	21	22
Total	45	55	100

Siguiendo la misma línea, se ha hallado relación entre los ítems 19 y 21, puesto que los sujetos que elaboran diferentes pruebas evaluativas tienen tendencia a otorgarle mayor peso a la evaluación mediante las competencias básicas, mientras que los que emplean un único instrumento tienden a evaluar basándose en los contenidos. El valor obtenido el en

Phi=0.493 ($Ji^2=24.284$; $P<0.001$), lo cual determina una fuerza y consistencia en la relación entre estos ítems a tener en consideración.

Asimismo, la tendencia a crear pruebas asciende en el porcentaje de la muestra que afirma tener en cuenta la diversidad y actuar en consecuencia (ítem 23), sin embargo, disminuye en el caso de no hacer ningún tipo de distinción al respecto. Existiendo una relación con las pruebas evaluativas según V de Cramer=0.366 ($Ji^2=13.404$; $P0.001$).

Tabla 8 Pruebas propias y actuaciones ante la diversidad

En el día a día ¿tiene en cuenta la diversidad del alumnado?	Cuando hace pruebas a su alumnado ¿son de elaboración propia o las sugeridas por la editorial?		Total
	Elaboración propia	Sugeridas por editorial	
No, los trato a todos por igual.	19	13	32
Sí, en las decisiones que tomo en el aula lo tengo muy presente.	32	1	33
Sí, pero trato de no hacer distinciones para no crear conflicto con el resto de la clase.	27	8	35
Total	78	22	100

Por otro lado, cuando se relacionan los ítems de diversidad entendida como problema (ítem 24) y elaboración propia de las pruebas (ítem 18) se observa una conexión entre ellos. Cuanto mayor sea el desacuerdo con la premisa de diversidad sinónimo de problema, mayor es la tendencia a elaborar pruebas, y al contrario surge la misma correspondencia. La V de Cramer= 0.442 ($Ji^2= 19.526$; $P<0.001$), lo que supone una asociación moderada.

Tabla 9 Pruebas propias y diversidad como problema

Valore desde su punto de vista si la diversidad es sinónimo de problema	Cuando hace pruebas a su alumnado ¿son de elaboración propia o las sugeridas por la editorial?		Total
	Elaboración propia	Sugeridas por editorial	
1	11	0	11

Valore desde su punto de vista si la diversidad es sinónimo de problema	Cuando hace pruebas a su alumnado ¿son de elaboración propia o las sugeridas por la editorial?		Total
	Elaboración propia	Sugeridas por editorial	
2	28	1	29
3	23	9	32
4	15	9	24
5	1	3	4
Total	78	22	100

La relación existente entre tener o no presente la diversidad y el tipo de evaluación que los/las docentes llevan a cabo (ítems 21 y 23). Con V de Cramer= 0.539 ($Ji^2=29.077$: $P<0.001$). De los tres grupos en los cuales se enmarcan las respuestas, se observa que el grupo que tiene en cuenta la diversidad y sus actuaciones son acorde a ello son los que se decantan, en su mayoría, por evaluar en competencias; por el contrario, los otros dos grupos tienden a evaluar en contenido mayoritariamente.

Tabla 10 C. básicas o contenidos y actuaciones ante la diversidad

En el día a día ¿tiene en cuenta la diversidad del alumnado?	En su práctica docente cuando evalúa ¿lo hace basándose en mayor medida en las competencias básicas o en el contenido?		Total
	En mayor medida en el contenido	En mayor medida en las competencias básicas	
No, los trato a todos por igual.	27	5	32
Sí, en las decisiones que tomo en el aula lo tengo muy presente.	7	26	33
Sí, pero trato de no hacer distinciones para no crear conflicto con el resto de la clase.	24	11	35
Total	58	42	100

En el caso de relacionar los ítems 19 y 24 la conexión se amplía. En este caso, la V de Cramer asciende a 0.658 ($J1^2=43.359$; $P<0.001$) lo que supone que la asociación entre ítems es fuerte. Esto se refiere a que los sujetos que aprecian la diversidad como problema se van a decantar por utilizar un único instrumento; mientras, los que se muestran en desacuerdo con esta comparación elaborarán varios instrumentos de evaluación.

A su vez, se aprecia que el valor de V de Cramer =0.634 (chi-cuadrado=80.485; $P<0.001$) para la relación hallada entre diversidad entendida como problema y tener en cuenta dichas diferencias en la práctica docente (ítems 24 y 23), mostrando una conexión fuerte entre ambas variables.

Tabla 11 Actuaciones ante la diversidad y diversidad como problema

En el día a día ¿tiene en cuenta la diversidad del alumnado?	Valore desde su punto de vista si la diversidad es sinónimo de problema					Total
	1	2	3	4	5	
No, los trato a todos por igual.	0	4	8	16	4	32
Sí, en las decisiones que tomo en el aula lo tengo muy presente.	10	21	2	0	0	33
Sí, pero trato de no hacer distinciones para no crear conflicto con el resto de la clase.	1	4	22	8	0	35
Total	11	29	32	24	4	100

- Conocer cómo interfiere el modo de entender la igualdad de oportunidades en el concepto de equidad y en la crítica hacia el sistema educativo.

En primer lugar, se cruzan las elecciones para la primera posición de las diferentes teorías sobre la igualdad de oportunidades con la nota otorgada a la equidad del sistema educativo. Para este análisis se empleará la H de Kruskal-Wallis= 88.071 ($P<0.001$) lo que implica la existencia de diferencias significativas, es decir, el tipo de teoría sobre la igualdad de oportunidades que el docente haya seleccionado en semejanza a sus creencias influye de manera significativa en la nota con la que califican la equidad del sistema educativo. En el

siguiente cuadro, se pueden observar la media en cuanto a la nota dependiendo de cada teoría de igualdad.

Tabla 12 H de Kruskal-Wallis (evaluación de equidad y teorías de igualdad)

Primera posición	Media	SD	N
I.O.U.	4.854	0.823	41
I.O.C.	6.077	0.272	26
Meritocracia	7.480	0.510	25
S.L.N.	9.000	0.535	8

Se puede observar una conexión entre los ítems 28 y 29, los valores de $J_i^2=80.781$ ($p<0.001$) y V de Cramer (0.636). El sistema más seleccionado fue el de igualdad de oportunidades universal con 41 votos de los cuales 21 de ellos no observan diferencia entre igualdad y equidad, otros 16 eligen la igual y únicamente 4 se decantan por la equidad. La igualdad de oportunidades compensatoria tuvo un total de 26 votos y todos ellos fueron otorgados por personas que eligieron la equidad. Seguidamente se encuentra la meritocracia con 25 votos de los cuales ninguno de ellos fue otorgado por sujetos que priorizaran la equidad. El sistema de libertad natural obtuvo 8 votos y la mayoría de ellos por personas que no encuentran la diferencia entre los conceptos de equidad e igualdad.

Tabla 13 Igualdad o equidad y teorías de igualdad de oportunidades

¿Le da más importancia a la igualdad o a la equidad?	Marque el orden, basándose en cómo estas teorías se asemejan a sus creencias. [Primera posición]					Total
	I. O. compensatoria	I. O. universal	Meritocracia	Sistema de libertad natural		
Equidad	26	4	0	1	31	
Igualdad	0	16	13	2	31	
No hay diferencia entre ellas	0	21	12	5	38	
Total	26	41	25	8	100	

Relacionando los ítems 19 y 28 el valor de V de Cramer es 0.663, por otro lado, $J_i^2=43.918$ ($p<0.001$). De los 31 sujetos que dieron prioridad a la equidad 29 de ellos afirma que elabora instrumentos diferentes adaptados a la diversidad de los/las alumnos/as.

Tabla 14 Igualdad o equidad y variedad de pruebas

¿Evalúa a su alumnado por igual?	¿Le da más importancia a la igualdad o a la equidad?			Total
	Equidad	Igualdad	No hay diferencia entre ellas	
Elaboro diferentes	29	5	11	45
Utilizo un único instrumento	2	26	27	55
Total	31	31	38	100

A su vez, el análisis chi-cuadrado= 51.962 ($p<0.001$) y V de Cramer 0.510 exponen una relación moderada entre las personas que se decantan por la equidad y su percepción de la diversidad como problema tendiendo, este grupo, a alejarse de esa afirmación. Como se puede observar, los que eligieron la equidad le otorgan las notas más bajas a esta afirmación (entre los valores 1-3).

Tabla 15 Igualdad o equidad y diversidad como problema

Valore desde su punto de vista si la diversidad es sinónimo de problema	¿Le da más importancia a la igualdad o a la equidad?			Total
	Equidad	Igualdad	No hay diferencia entre ellas	
1	9	1	1	11
2	18	0	11	29
3	4	14	14	32
4	0	14	10	24
5	0	2	2	4
Total	31	31	38	100

A continuación, se presenta una tabla resumen de todos los cruces expuestos anteriormente:

Tabla 16 Tabla sintetizada de los cruces de las variables

Objetivos de investigación	Ítems	Chi-cuadrado (Ji ²)	Phi/ V de Cramer	Relación
Conocer cómo afectan las variables personales en el concepto de equidad y en la autonomía.	4 +10	27.319 (P0.002)	0.370	Moderada
	2+12	6.345 (P0.609)	0.178	Débil
	4+12	10.611 (P0.389)	0.230	Moderada
	1+13	1.149 (P0.284)	0.107	Débil
	2+22	12.604 (P0.013)	0.355	Moderada
	4+22	11.389 (P0.023)	0.337	Moderada
	7+20	12.118 (P0.007)	0.348	Moderada
	5+21	35.491 (P0.001)	0.596	Moderada
Valorar el compromiso docente con la calidad y la equidad educativa mediante la creación de materiales y pruebas propios.	17+18	29.356 (P<0.001)	0.542	Moderada
	18+19	18.650 (P<0.001)	0.432	Moderada
	19+21	24.284 (P<0.001)	0.493	Moderada
	18+23	13.404 (P0.001)	0.366	Moderada
	18+24	19.526 (P<0.001)	0.442	Moderada
	21+23	29.077 (P<0.001)	0.539	Moderada
	19+24	43.359 (P<0.001)	0.658	Fuerte
	23+24	80.485 (P<0.001)	0.634	Fuerte
Conocer cómo interfiere el modo de entender la igualdad de oportunidades en la priorización de la equidad y la crítica hacia el sistema educativo.	29+30	H de Kruskal-Wallis 88.071 (P<0.001)		Fuerte
	19+28	43.918 (P<0.001)	0.663	Fuerte
	24+28	51.962 (P<0.001)	0.510	Moderada

5. CONCLUSIONES

Han sido muchos los aspectos a evaluar mediante esta investigación, por un lado, la equidad y, por otro lado, la calidad para poder observar si existe conexión entre ambos conceptos. Para ello, se desarrollaron cuatro dimensiones integradas en esos dos conceptos y los datos obtenidos han sacado a la luz algunas sombras a tener en cuenta y en las cuales trabajar para conseguir que la equidad sea un factor de calidad.

Es necesario recalcar que esta prueba es piloto y los resultados obtenidos pueden o no ser un reflejo de la realidad. Esto se debe a que la muestra ha sido muy reducida lo cual ha limitado la variedad de respuestas provocando, incluso, la aparición de resultados poco determinantes. Esto no implica que los datos o las relaciones halladas entre ellos sean insulsas, puesto que han sido cotejados mediante un análisis estadístico que muestra la tendencia en las interacciones de diversos apartados, como ha quedado reflejado en el apartado anterior.

Martínez García (2017) sostiene que la educación debe pertenecer a los docentes, ello implica que todo lo relativo a las decisiones, metodológicas, pedagógicas y de evaluación sean tomadas por los/las encargados/as de la educación. Resulta curioso cómo a medida que la experiencia aumenta también lo hace la independencia, pero no debería ser de este modo puesto que se corre el riesgo reproducir el modo de enseñanza de otro/a docente y no desarrollar el propio.

La mayoría del conjunto de la muestra aboga por el currículo común y por la elaboración propia tanto de materiales como de pruebas, lo cual supone un paso hacia delante en calidad educativa. Por el contrario, son muy pocos los sujetos que están dispuestos a crear variedad, en invertir tiempo y esfuerzo para conseguir la equidad.

Arana Sáenz (2015) observaba la integración de las minorías como factor de calidad, la educación es un derecho inalienable que los docentes mediante sus acciones han de

perseguir la inclusión. Crear materiales propios significa atender y comprender la realidad del aula en la que se imparte docencia, pudiendo explotar los puntos fuertes del alumnado, así como mejorar las desventajas.

Asimismo, resulta reconfortante conocer que para la mayoría de los centros educativos la evaluación formativa impera sobre la sumativa, debido a la importancia que depositada en la interiorización de los contenidos y en el aprendizaje significativo más allá de la nota numérica que se obtenga. No obstante, los/las docentes muestran una tendencia a evaluar en contenidos dejando de lado las competencias básicas y lo que estas implican con la creación de unos niveles mínimos que todo alumnado debe conseguir para poder desarrollarse no solo a nivel académico, sino social y en un futuro laboral.

La evaluación como último paso a dar en la metodología es de suma importancia, puesto que no sirve de absolutamente nada integrar a las minorías (cultural, socioeconómica, funcional, etc.) si en el proceso de evaluación no son tenidas en cuenta. Bourdieu hace una crítica sobre cómo la cultura oprime a quienes no la tienen impidiéndoles que la adquieran, y esto se debe en gran parte a que no se tiene en cuenta a la diversidad.

La adquisición de gran parte del capital cultural se hace a través de las escuelas, todo lo que suceda en ellas influirá en la relación que el alumnado establezca con la educación, si no se sienten parte del conjunto, si el sentimiento de pertenencia no se desarrolla se acaban desvinculando de la misma. Para ello, no solo es importante incluirlos en las aulas, sino integrarlos, Rawls lo plasma de manera muy concisa mediante sus esferas, ya que los resultados académicos influyen en el ámbito social y viceversa.

Bolívar (2005) citando a Sen aportó luz sobre la importancia de apreciar las diferencias y tenerlas en cuenta, porque escondiéndolas o no prestándoles la atención que requieren puede conllevar, para aquellas personas que se encuentran en una posición

desfavorecida por dicha diversidad, que sean tratadas de manera poco igualitaria. Por ello, resulta primordial que los/las docentes sean capaces de actuar eficazmente ante la pluralidad existente en las aulas.

En este sentido, las competencias básicas juegan un papel importante en la erradicación de las desigualdades, puesto conforman una base centrada en habilidades que el alumnado ha de conseguir y desenfocada de los contenidos. Promoviendo un cambio de escenario, puesto que hasta hace unos años el foco estaba situado sobre el contenido y, si se sigue esta vertiente, ese foco pasa a ponerse sobre el alumnado.

Tal y como expresan Gómez Ocaña y Calatayud Salom (2002) la sociedad actual tan versátil, rica en variedad y en continuo avance supone un gran reto para el equipo educativo, puesto que conllevan una continua actualización de las metodologías. Esa actualización inevitable implica la adaptación a la diversidad en las aulas, lo cual lleva intrínseco en su proceso una implicación profunda con el alumnado y con el progreso académico de este. Los y las docentes son los responsables de la educación, y por ello han de estar formados para ello y tener la capacidad de adaptar, adquirir y desechar conocimientos según el contexto en el cual se estén desarrollando.

Resulta significativo que todos los votos como primera opción que obtuvo la igualdad compensatoria fueran dados por sujetos que, a su vez, eligieran la equidad por encima de la igualdad. Observando los datos, La gran parte de los/las encuestados/as no se sienten identificados con este tipo de igualdad de oportunidades, lo cual guarda relación con la preferencia de la igualdad sobre la equidad e, incluso, la no diferenciación entre ambas. Seibold (2002) relacionaba la calidad educativa con el trato que recibían las minorías, la justicia con la cual se las trataba para vencer esas desventajas, dicha idea u objetivo es el mismo que persigue tanto Rawls con su principio de diferencia, como Sen con su aceptación

de las desigualdades si estas surgen tras amparar a los desfavorecidos y, por ende, el sistema de igualdad de oportunidades compensatorias.

Todo esto implica que la igualdad de oportunidades universal sea la que mayor puntuación ha recibido, debido a que la muestra sí observa este tipo de igualdad como un factor de calidad. Por el contrario, hay un gran desconocimiento sobre la igualdad equitativa de oportunidades del cual se desconoce su procedencia, podría deberse a la falta de formación del profesorado respecto a esto, o al trabajo tan costoso que supondría atender a las características individuales del alumnado. El desconocimiento producido sobre este aspecto se debe a que no se contempló como objeto de estudio conocer el motivo que determina la escasez de apoyo otorgado a la igualdad equitativa de oportunidades.

Comparando con Bourdieu y los neoweberianos o funcionalistas con el análisis de los resultados se pueden establecer los bandos, por un lado, los defensores de la equidad y críticos con el sistema están conectados con la corriente de pensamiento del primero de ellos, poniendo el foco de atención en la repercusión de las actuaciones y políticas sobre el progreso académico del alumnado y la calidad de la enseñanza; por otro lado, los que no son capaces de percibir la importancia de la equidad están conectados con los últimos, puesto que sitúan como responsable único de sus logros, progreso y méritos al alumnado.

Una gran parte del total de la muestra afirma no hacer distinciones de ningún tipo entre el alumnado y tratarlos a todos por igual, tal y como se ha expresado con anterioridad son muchos los/las autores/as los que defienden la visibilización de la divergencia como medio para paliar las desventajas que provocan.

La diversidad es aquello que aporta sentido a lo que realmente importa, como docentes deben ser conscientes de la responsabilidad y de las posibilidades de generar un cambio tan necesario como lo es la inclusión de la diversidad en las aulas. Ser docentes es

comprometerse con el alumnado, no solo con sus calificaciones sino con sus logros y derrotas, lo cual significa buscar, encontrar y adaptar la práctica docente para sacar el mayor partido de todo el alumnado independientemente de las diferencias que existan.

Asimismo, rememorando algunos de los pros y contras del sistema educativo expresados por los/las docentes: los pros más destacados son el aprendizaje que les aporta tratar con el alumnado de manera tan cercana, la riqueza con la cual la diversidad nutre a las aulas, al alumnado y al aprendizaje de estos y los avances e innovación en TIC, así como la incorporación de esta en las aulas de manera armoniosa. Por otro lado; los contras más destacados son los relativos al currículo, en este caso se bifurcan, por un lado, los que creen necesaria la creación de varios tipos de currículums diferenciados según las características de los individuos; por otro lado, los que opinan que el currículum actual no les facilita las herramientas necesarias para lidiar con la diversidad. Tanto la ratio como la falta de profesorado se retroalimentan, debido a que si se contratara a más docentes la ratio descendería y la atención al alumnado resultaría de mayor eficacia.

Sostengo que la equidad es un factor de calidad, una educación justa es aquella que posee una finalidad, la finalidad de esta es llegar a todos puesto que es un derecho fundamental de los seres humanos. Para conseguirlo hay que tomar en consideración la divergencia y actuar desde la equidad para que todos los niños y niñas obtengan una educación de calidad.

"La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo".

Nelson Mandela.

6. LIMITACIONES DE ESTUDIO Y PROPUESTA DE MEJORA

Una de las limitaciones de mayor relevancia en esta investigación ha sido el tamaño de la muestra, debido a la escasez de respuestas y el tiempo que se han tardado en recibir las mismas. Resultaría necesario que en futuras investigaciones se reconsiderara el instrumento en la recogida de información o se compaginara con otro tipo, como las entrevistas a los docentes.

No obstante, el instrumento en sí tiene aspectos a mejorar, un aspecto negativo del que se ha sido consciente en el análisis de los datos ha sido la variedad en la tipología de respuesta. Esto ha sido un problema, por lo que para próximas investigaciones sería conveniente el empleo de respuestas ordinales o de escala, puesto que facilitarían mucho el análisis posterior de los datos y resultados obtenidos.

Asimismo, para investigaciones de mayor alcance es necesario una revisión de los ítems, con el fin de hacerlos más concretos y fáciles de interpretar. Por ejemplo, los ítems de pros y contras podrían ser suprimidos o planteados de una manera diferente.

Por último, mi falta de experiencia en diseños de investigación y análisis de datos ha limitado en gran medida la posibilidad de extraer el máximo partido de los datos recabados. Por ello, he tenido que hacer uso de JASP y no del SPSS, ya que la complejidad del último no me hubiera permitido realizar la investigación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arana Sáenz, I. (9 de diciembre de 2015). Calidad educativa, justicia y bienestar. *Revista Educación y Ciudad*, 14 (2357-6286), 94-114.
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/134>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2) (1696-4713), 42-69. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55103205.pdf>
- Cabrera, F. J. (1 de mayo de 2016). La influencia del capital socioeconómico y cultural en el acceso a las instituciones de educación superior en Chile. *Estudios Sociológicos XXXIV*, 34 (100) (2448-6442), 107-143.
<https://doi.org/10.24201/es.2016v34n100.1395>
- Gómez Ocaña, C. y Calatayud Salom, M.A. (2002). La evaluación de la formación permanente del profesorado como variable de calidad educativa. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1) (1575-0965), 1-6.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031418>
- INE. (2020). Abandono temprano en la educación-formación. *Instituto Nacional de Estadística*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888

INEE. (s.f.). *Instituto Nacional de Evaluación Educativa.*

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/portada.html>

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. (2018). *Boletín Oficial del Estado*, 294, 06 de diciembre de 2018, 1-67. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>

López López, E. (2006). Educación compensatoria: efectos recientes de un estudio clásico (High/Scope). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. RELIEVE*, 12 (1), 3-31. <https://doi-org.accedys2.bbtk.uill.es/10.7203/relieve.12.1.4245>

Martínez García, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Madrid: Catarata.

OCDE. (s.f.). Pisa. *Programme for International Student Assessment.*

<https://www.oecd.org/pisa/>

Real Academia Española. (España). Equidad. *En el diccionario rae.es.*

<https://dle.rae.es/equidad>

Real Academia Española. (España). Igualdad. *En el diccionario rae.es.*

<https://dle.rae.es/igualdad>

Sánchez Matito, M. (2017). Michael Walzer y las esferas de la justicia. *El Buzo: Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, 15 (1138-3569), 10-22.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5843792>

San Segundo, M.J. (1998). Igualdad de oportunidades educativas. *EKONOMIAZ, Revista vasca de economía*, 40 (0213-3865), 82-103. [https://www.euskadi.eus/web01-](https://www.euskadi.eus/web01-a2reveko/es/k86aEkonomiazWar/ekonomiaz/abrirArticulo?idpubl=35®istro=497)

[a2reveko/es/k86aEkonomiazWar/ekonomiaz/abrirArticulo?idpubl=35®istro=497](https://www.euskadi.eus/web01-a2reveko/es/k86aEkonomiazWar/ekonomiaz/abrirArticulo?idpubl=35®istro=497)

- Seibold, J. R. (1 de mayo de 2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23 (1681-5653), 215-231.
<https://doaj.org/article/120b19443e3a4709a693de005cc5d673>
- Vial, A. (2013). Una alternativa al Principio de Diferencia de Rawls a partir de la crítica de G. A. Cohen. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, 15, 80-88.
<https://raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/275039/363027>
- Zafra, I. (18 de junio de 2021). El creador del informe PISA: “La educación en España prepara a los alumnos para un mundo que ya no existe”. *EL PAÍS*.
<https://elpais.com/educacion/2021-06-18/el-creador-del-informe-pisa-la-educacion-espanola-prepara-a-los-alumnos-para-un-mundo-que-ya-no-existe.html>

