

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 15, n.º 3, septiembre 2022

<http://ojs.uv.es/rase>

Artículos

ÀNGELS TORRELLES MONTANUY. Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI: legislación y planes de las comunidades autónomas

ELISA VELASCO, MAR VENEGAS Y KIKO SÁNCHEZ. La formación inicial del profesorado de Secundaria: vacíos y retos para trabajar los problemas sociales del alumnado. El caso de Andalucía

FRANCISCO CASTILLO-ESLAVA, SERGIO MOLDES-ANAYA, NAYLA FUSTER, MARIANO SÁNCHEZ, JOSE MARÍA GARCÍA DE DIEGO Y HENAR BALDÁN. In the Face of Uncertainty, Peer-Training: Lessons from a Group Strategy Undertaken by Sociology Faculty During the Pandemic

RICARD CALVO PALOMARES, JULI ANTONI AGUADO HERNÁNDEZ, ENRIC SIGALAT SIGNES Y RAÚL PAYÁ CASTIBLANQUE. Importancia de la regulación oficial en la vinculación académico-profesional: el caso de las técnicas de auditoría (primeros resultados)

LORENA VALENCIA-GÁLVEZ, RAYNIER HERNÁNDEZ-ARENCEBIA, CARLOS ANDRADE-GUZMÁN Y FRANCISCA FLORES-FUENTES. Maternidad y educación superior en Chile: explorando los significados de las experiencias estudiantiles en la Universidad Tecnológica Metropolitana

Misceláneo Miscellaneous

Coord. Equipo Editorial RASE

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 15, n.º 3, septiembre 2022

<http://ojs.uv.es/rase>

Consejo Editorial Asesor

- PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.
ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.
MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE. UU.
STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.
ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.
ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.
LINDOMAR WESSLER BONETI, *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, Brasil.
JULIO CARABAÑA*, *Universidad Complutense de Madrid*.
BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.
MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.
JEAN-LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*, Francia.
FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.
INÉS DUSSEL, *FLACSO*, Argentina.
ANTHONY GARY DWORKIN, *University of Houston*, EE UU.
JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.
MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA*, *Universidad Complutense de Madrid*.
FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES*, *Universidad de Granada*.
JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS*, *Universidad de Almería*.
GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.
- GAUDÊNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.
PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.
AMADOR GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.
BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.
ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.
MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasil.
EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.
BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Brasil.
JUAN CARLOS TEDESCO, *UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Argentina.
EMILIO TENTI FANFANI, *UNESCO, IIPE, Universidad de Buenos Aires*, Argentina.
ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.
DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.
AGNÈS VAN ZANTEN, *CNRS, Institut d'Etudes Politiques de París*, Francia.
JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.
MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.
MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

* Miembros del Comité de Sociología de la Educación

Comité Editorial Ejecutivo

- ALÍCIA VILLAR AGUILÉS, *Universitat de València* (Directora)
MAR VENEGAS, *Universidad de Granada* (Vicedirectora)
FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON, *Universitat de València*
BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.
LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.
MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO—SOTO, *Universidad Complutense de Madrid*.
- ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide, Sevilla*.
XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.
JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de Madrid*.
MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de Barcelona*.
JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Almería*.

Diseño y maquetación

Amelia Fernández Valledor

Revista electrónica del Comité de Sociología de la Educación

<http://ojs.uv.es/rase>

Email: raserevista@gmail.com

ISSN 2605-1923

Tabla de contenidos

Presentación

EQUIPO EDITORIAL RASE	313
-----------------------------	-----

Artículos

ÀNGELS TORRELLES MONTANUY: Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI: legislación y planes de las comunidades autónomas	315
---	-----

ELISA VELASCO, MAR VENEGAS Y KIKO SÁNCHEZ: La formación inicial del profesorado de Secundaria: vacíos y retos para trabajar los problemas sociales del alumnado. El caso de Andalucía	337
---	-----

FRANCISCO CASTILLO-ESLAVA, SERGIO MOLDES-ANAYA, NAYLA FUSTER, MARIANO SÁNCHEZ, JOSE MARÍA GARCÍA DE DIEGO Y HENAR BALDÁN: In the Face of Uncertainty, Peer-Training: Lessons from a Group Strategy Undertaken by Sociology Faculty During the Pandemic	360
---	-----

RICARD CALVO PALOMARES, JULI ANTONI AGUADO HERNÁNDEZ, ENRIC SIGALAT SIGNES Y RAÚL PAYÁ CASTIBLANQUE: Importancia de la regulación oficial en la vinculación académico-profesional: el caso de las técnicas de auditoría (primeros resultados)	383
---	-----

LORENA VALENCIA-GÁLVEZ, RAYNIER HERNÁNDEZ-ARENCIBIA, CARLOS ANDRADE-GUZMÁN Y FRANCISCA FLORES-FUENTES: Maternidad y educación superior en Chile: explorando los significados de las experiencias estudiantiles en la Universidad Tecnológica Metropolitana	399
--	-----

Reseña

JHOANA CHINCHURRETA SANTAMARÍA: VV. AA. (2021). <i>Miradas desde el encuentro. Homenaje al profesor Tomás Fernández García</i> . Madrid: Legados Ediciones	414
--	-----

Presentación

Equipo Editorial RASE

Se cierra un nuevo año en la *Revista de Sociología de la Educación. RASE*, el 15, y lo hace con su tercer número que engloba cinco artículos y una reseña. Un número misceláneo con trabajos que abordan diferentes temáticas que están presentes en *RASE* y son claves para el desarrollo de aspectos de la Sociología de la Educación y de la Educación en su conjunto.

Àngels Torrelles Montauny, de la Universitat de Lleida, presenta un artículo sobre interculturalidad en las políticas educativas españolas, tanto a nivel estatal como autonómicas, en el siglo XXI. Partiendo de una metodología cualitativa, a través del análisis documental y de sesenta entrevistas en profundidad, a representantes políticos y técnicos de los organismos educativos de las Comunidades Autónomas y del Estado, se concluye cómo han ido evolucionando las políticas de atención y trabajo de la diversidad cultural, el peso de la perspectiva intercultural y las diferentes orientaciones entre los territorios.

Elisa Velasco y Mar Venegas (Universidad de Granada) y Kiko Sánchez (UNIR) se centran en la formación inicial del profesorado en Secundaria, concretamente a través del Máster que habilita al acceso a la docencia en esa etapa educativa. Concretamente, el objeto de estudio de los autores se concreta en las nueve universidades públicas andaluzas, analizando los currículos del Máster de Secundaria en cada una de ellas, así como el empleo de técnicas cualitativas a través de un grupo de discusión y de diez entrevistas semiestructuradas con diferentes agentes cualificados. Los resultados muestran los vacíos existentes en esta formación inicial para que los futuros docentes puedan abordar los problemas sociales de los alumnos y alumnas en el día a día, así como la necesidad de reforzar esa formación inicial, fundamentalmente en las dimensiones sociológicas.

También desde la Universidad de Granada, con Francisco Castillo-Eslava, Sergio Moldes-Anaya, Mariano Sánchez, Jose María García de Diego y Henar Baldán, junto a Nayla Fuster, de la Universidad de Málaga, llega un artículo también vinculado a la formación, aunque en este caso de los docentes universitarios. Los autores y autoras abordan la formación entre pares en el Departamento de Sociología a raíz de las circunstancias y necesidades surgidas con la pandemia Covid-19. Esta formación entre pares fue determinante para abordar la situación, generándose dinámicas de colaboración que mejoraron el bienestar general, así como contribuyeron a reducir sentimientos de aislamiento e inseguridad. Igualmente, también se constatan diferencias intergeneracionales entre el profesorado más experimentado y el más novel.

Ricard Calvo Palomares, Juli Antoni Aguado Hernández, Enric Sigalat Signes y Raúl Payá Castiblanque, todos ellos de la Universitat de València, han analizado el efecto de la normativa oficial en una propuesta de innovación educativa en Ciencias Laborales, en el contexto de la existencia de una regulación normativa oficial es clave para el éxito de cualquier propuesta docente que se quiera articular. A través de una metodología cuantitativa, concretamente mediante la realización de encuestas a estudiantes de la materia *Técnicas de Auditoría* de Tercero del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia, se confirma la hipótesis de partida señalada por los autores.

Finalmente, Lorena Valencia-Gálvez, de la Universitat de Barcelona (España), junto a Raynier Hernández-Arencibia de la Universidad de Las Américas (Chile), Carlos Andrade-Guzmán de la Universidad Alberto Hurtado (Chile) y Francisca Flores-Fuentes de la Universidad Tecnológica Metropolitana (Chile), realizan una investigación sobre maternidad y educación en Chile, concretamente a través de las experiencias de veintiséis madres estudiantes en los tres campus de la Universidad Tecnológica Metropolitana. Teniendo en cuenta que la maternidad es uno de los factores determinantes en el abandono de los estudios universitarios, los autores y autoras encontraron los puntos fuertes y débiles de esta experiencia, entre ellos el ser una situación transformadora, que incide en la responsabilidad y la motivación por los estudios, y los obstáculos que se generan por falta de apoyo y de tiempo, siendo necesaria una mayor profundización en las políticas institucionales para apoyar el acompañamiento de estas madres y estudiantes.

La reseña de este número hace referencia a la obra colectiva *Miradas desde el encuentro. Homenaje al profesor Tomás Fernández García*, que en 2021 publicó Legados Ediciones. Realizada por Jhoana Chinchurreta Santamaría, de la Universidad de La Rioja, este libro aborda la carrera profesional y personal de Tomás Fernández García, uno de los referentes del Trabajo Social tanto en España como en América Latina, que también ha tenido a la Educación como uno de sus campos de trabajo más relevantes. Cuarenta y tres personalidades de diferentes ámbitos recogen sus experiencias en relación a Fernández García.

En *Revista de Sociología de la Educación*. RASE iniciamos una nueva etapa, la cual pretende ser una continuación de la anterior. Nuestras compañeras Alicia Villar-Aguilés (Universitat de València) y Mar Venegas Medina (Universidad de Granada), cierran un periodo exitoso para RASE, como directora y subdirectora respectivamente. Durante los años que han estado a la cabeza de la revista, RASE ha ido consolidándose entre las principales revistas de Sociología de la Educación, logrando el sello de la FECYT o consiguiendo situarse en el primer cuartil en Google Scholar, Dialnet Métricas, etc. Un periodo de intenso trabajo que ha ido ganando visibilidad científica y social a través de los monográficos y números publicados. Desde el Equipo Editorial de RASE solo nos queda dar las gracias a Alicia Villar-Aguilés y Mar Venegas Medina y recoger el testigo de su trabajo, con el objetivo de avanzar en la senda seguida por ambas, que se vincula con los orígenes de la revista desde la Asociación de Sociología de la Educación (ASE) y que continúa vinculada al Comité de Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología (FES). Muchas gracias de nuevo a Alicia y Mar, sabéis que la RASE sigue siendo vuestra casa, como para todas las personas implicadas y concienciadas en la proyección de la Sociología de la Educación.

Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI: legislación y planes de las comunidades autónomas

Interculturality in Spanish Educational Policies in the 21st Century: Legislation and Plans of the Autonomous Communities

Àngels Torrelles Montanuy¹

Resumen

La educación intercultural en el siglo XXI se ha definido como un enfoque prioritario en las políticas educativas de los países europeos. Esta consideración se ha visto influenciada por el incremento de alumnado extranjero, que ha propiciado contextos educativos más diversos culturalmente. Este estudio se centra primero en el desarrollo del marco político de la educación intercultural en el ámbito europeo, para concretizar luego este discurso en el contexto educativo español a través del análisis de sus políticas educativas: legislación y planes implementados por las administraciones de las diferentes comunidades autónomas, con la finalidad de identificar y reconocer los enfoques que sustentan la educación intercultural. Se ha utilizado una metodología cualitativa, mediante dos instrumentos: el análisis documental y la realización de sesenta entrevistas en profundidad a representantes técnicos y políticos de administraciones educativas de todas las comunidades autónomas. Los resultados muestran que la educación intercultural en España a nivel de discurso está vinculada a la perspectiva intercultural europea. Además, dichos resultados indican que a través de los años y por territorios existen una variedad de orientaciones que están comunicadas entre sí, situándose actualmente la mayoría de ellas en una educación intercultural ligada al modelo inclusivo y dentro de los planes de convivencia.

Palabras clave

Educación intercultural; políticas de la educación; legislación educativa; planificación educativa.

Abstract

Intercultural education in the 21st century has been defined as a priority focus of educational policies in European countries. This consideration has been influenced by the increase of foreign students, which has led to more culturally diverse educational contexts. This study focuses first on the development of the political framework of intercultural education in the European sphere and afterward concretizes this discourse in the Spanish educational context through the analysis of its educational policies: legislation and plans implemented by the administrations of the different autonomous communities, to identify and recognize the approaches that support intercultural education. The qualitative methodology has been used, through two instruments: documentary analysis and sixty in-depth interviews with technical and political representatives of educational administrations of all autonomous communities. The results show that intercultural education in Spain at the level of discourse is linked to the European intercultural perspective. They also expose that through the years and by territories there is a variety of orientations that are communicated with each other, most of them currently standing in an intercultural education linked to the inclusive model and within the coexistence plans.

Keywords

Intercultural education; education policies; educational legislation; educational planning.

Cómo citar/Citation

Torrelles Montanuy, Àngels (2022). Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI: legislación y planes de las comunidades autónomas. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15 (3), 315-336. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>.

Recibido: 18-11-2020
Aceptado: 08-08-2022

¹ Àngels Torrelles Montanuy, Universitat de Lleida, angels.torrelles@udl.cat.

1. Introducción

Desde principios del siglo XXI, el discurso de la educación intercultural ha experimentado un resurgimiento en el contexto de la política educativa europea (Sikorskaya, 2017), teniendo hoy día un sólido reconocimiento institucional. Durante estos años, la educación intercultural se ha promovido desde organismos e instituciones oficiales europeas, especialmente el Consejo de Europa; a la vez que internacionales, como la UNESCO. Estos han marcado las principales líneas de actuación en relación con la educación intercultural mediante directrices o recomendaciones (UNESCO, 2006; Parlamento Europeo, 2016; Council of Europe, 2006, 2008, 2014, 2016).

El empuje de la educación intercultural coincide en el tiempo con el incremento de la llegada de población extranjera en muchos países europeos y su repercusión correspondiente en los contextos escolares aumentando la diversidad cultural. Según la OECD (2019), entre el año 2000 y 2018 el crecimiento de la población nacida en el extranjero representó más de las tres cuartas partes del aumento de la población total en los países que la componen.

En el contexto educativo español, el modelo intercultural desplegado por parte de las administraciones educativas ha seguido las orientaciones europeas (Garreta, 2014; Rodríguez, 2009). Sin embargo, durante el siglo XXI este despliegue de legislación a nivel estatal y autonómico se ha caracterizado por su cantidad y heterogeneidad, alcanzando su máxima producción en los años de inicio de mayor presencia de alumnado inmigrante en las escuelas (Grau & Fernández, 2016); unido al aprendizaje de la lengua como aspecto prioritario de las políticas educativas interculturales (Fernández, 2015).

2. Marco teórico

2.1. La interculturalidad en el contexto educativo europeo e internacional

Una de las primeras referencias a destacar en relación con el enfoque intercultural en educación aparece en 1994, en un informe de la Comisión de la Unión Europea sobre educación de los hijos migrantes. Sin embargo, no es hasta inicios del nuevo siglo cuando se fija el postulado de la misma. Uno de los proyectos que primero destacaron los principios de la educación intercultural fue sobre educación para niños romaníes en el marco de la Recomendación N.R (2000). El año siguiente, se reconoció el Año Europeo de las Lenguas, que ha seguido celebrando la diversidad lingüística anualmente. La puesta en marcha del proyecto *The new challenge of intercultural education: religious diversity and dialogue in Europe (2002-2005)* situó la importancia en la necesidad de influir en el diálogo interreligioso como elemento de educación intercultural (Council of Europe, 2006; Parlamento Europeo, 2016; Llevot & Bernad, 2018). En 2003, los ministros de educación europeos elaboraron la *Declaration on intercultural education in the new European context*, donde se reconoció el rol de la educación intercultural como componente clave de reforma educativa. Recomendaron el relanzamiento de la investigación sobre el marco conceptual y contextual de la misma, fomentando en sus estados miembros la introducción de la dimensión intercultural en políticas educativas y planes de estudios, así como el desarrollo de programas de diversidad lingüística, para impulsar un adecuado diálogo entre culturas e interreligioso.

En un plano más internacional, en estos primeros años de siglo, desde la UNESCO lo más relevante fue la declaración en noviembre del año 2001 del establecimiento de un plan de acción dirigido a la concienciación del valor positivo de la diversidad cultural a través de la educación (OECD, 2019).

Hasta ese momento, según Aguado *et al.*, (2006), tanto los programas y acciones de la Unión Europea, como los documentos legislativos contemplan escasos contenidos interculturales, los cuales se dirigen en la mayoría de casos a favorecer la cohesión y alcanzar un nuevo concepto de ciudadanía europea.

Sin embargo, en los años siguientes se publican documentos de relevancia que orientan el enfoque intercultural educativo. Por un lado, la guía *Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural*, donde se plasma los principios de la misma (UNESCO, 2006). Por otro lado, el Consejo de Europa recoge su discurso teórico a nivel político europeo en el *Libro blanco sobre el diálogo intercultural: vivir juntos en igualdad y dignidad* (Council of Europe, 2008). Este va dirigido a la creación de sociedades «inclusivas» basadas en el diálogo intercultural y el aprendizaje de competencias interculturales. Mientras, este mismo año, la UNESCO publica *World Report on Cultural Diversity*. Según Mijares (2009), se estaba tratando en ese momento de superar la fase de diseño de medidas exclusivamente dirigidas al alumnado perteneciente a las minorías étnicas para dirigirlos al conjunto de la escuela.

El año siguiente, la UNESCO edita *Review of Education for Sustainable Development Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue Perspective*, donde se defiende el desarrollo de las competencias interculturales y resalta el valor del diálogo intercultural (Tilbury & Mulà, 2009).

Volviendo a Europa en 2016, se publica un instrumento de referencia, la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Council of Europe, 2016). Por otra parte, se presenta el Plan estratégico de educación y cultura (2016-2020) (European Commission, 2016). Este resalta el desarrollo de la educación inclusiva y equitativa, así como la realización de actividades de valorización del diálogo intercultural para combatir la discriminación y promover la cohesión social y, por último, la promoción de la competencia intercultural en todo el alumnado.

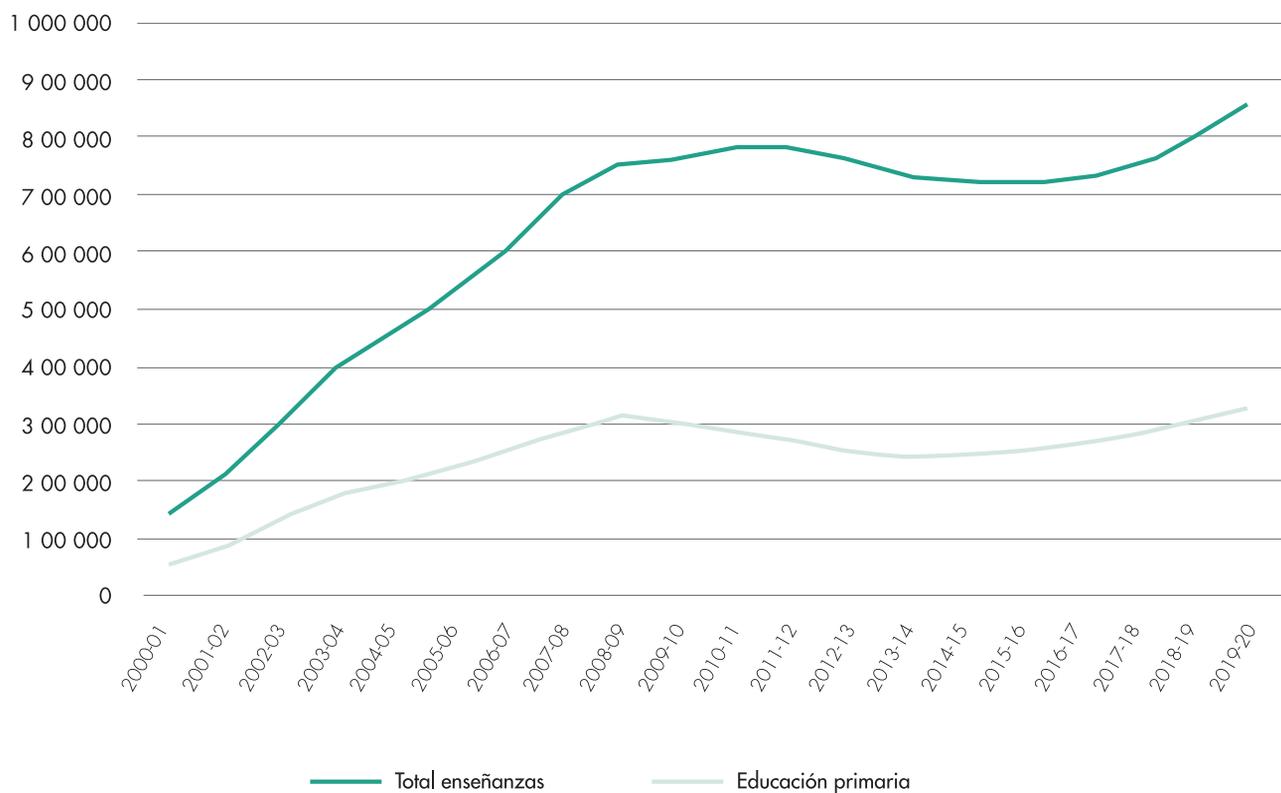
Por consiguiente, durante estos últimos años ha habido un gran avance a nivel europeo en el discurso teórico referente a la educación intercultural, así como en las políticas educativas específicas, destacando el papel decisivo que ha tenido en la mejora de la cohesión social, así como llamada a la unificación para lograr esta dimensión intercultural (Faas *et al.*, 2014; Martínez, *et al.*, 2016; Sikorskaya, 2017). Sin embargo, todos los países europeos han actuado con autonomía en el campo de la educación editando leyes educativas propias con modelos de educación intercultural variados (Faas *et al.*, 2014).

2.2. Evolución de la educación intercultural en el contexto español

En cuanto al contexto español, cabe destacar la variedad de visiones en el modo de entender la educación intercultural en sus diferentes regiones (Garreta, 2014) y en la implementación de las políticas educativas. En consonancia con el marco europeo, las referencias iniciales a la educación intercultural en España se establecen a partir de principios de los años noventa, cuando empieza a convertirse en tema de estudio a través de encuentros científicos, publicación de trabajos e investigaciones desde las administraciones públicas (CIDE, 2005; Rodríguez, 2009; Castaño *et al.*, 2009). El primer informe institucional que ejemplifica este interés por la educación intercultural fue editado en 1992 con el título *La educación intercultural en España*, llevado a cabo por el entonces llamado ministerio de Educación y Ciencia (MEC), a través de su Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Es así como el interés por la perspectiva intercultural en educación cobra más relevancia a mediados

de 1990 coincidiendo con el aumento de la llegada de alumnado de origen extranjero a España. Estas referencias teóricas y prácticas se combinan con los programas de compensación educativa que ya existían (Garreta 2012; Rodríguez, 2009), para luego progresar hacia una valoración positiva de la diversidad cultural y la interculturalidad dentro de las clases (Garreta, 2012). La diversidad cultural es un rasgo que siempre ha caracterizado el contexto social y educativo español, por la presencia de alumnado de etnia gitana (Garreta, 2012; Mijares, 2009), aunque se ve acentuada a inicios del siglo XXI con la incorporación de alumnado inmigrante extranjero en los centros educativos (Rodríguez, 2009; Garreta, 2014). Esta tesitura ha continuado hasta día de hoy, tal como lo confirman los datos que se muestran a continuación.

Gráfico 1. Evolución del alumnado extranjero matriculado en todas las enseñanzas y en educación primaria en los centros escolares de España

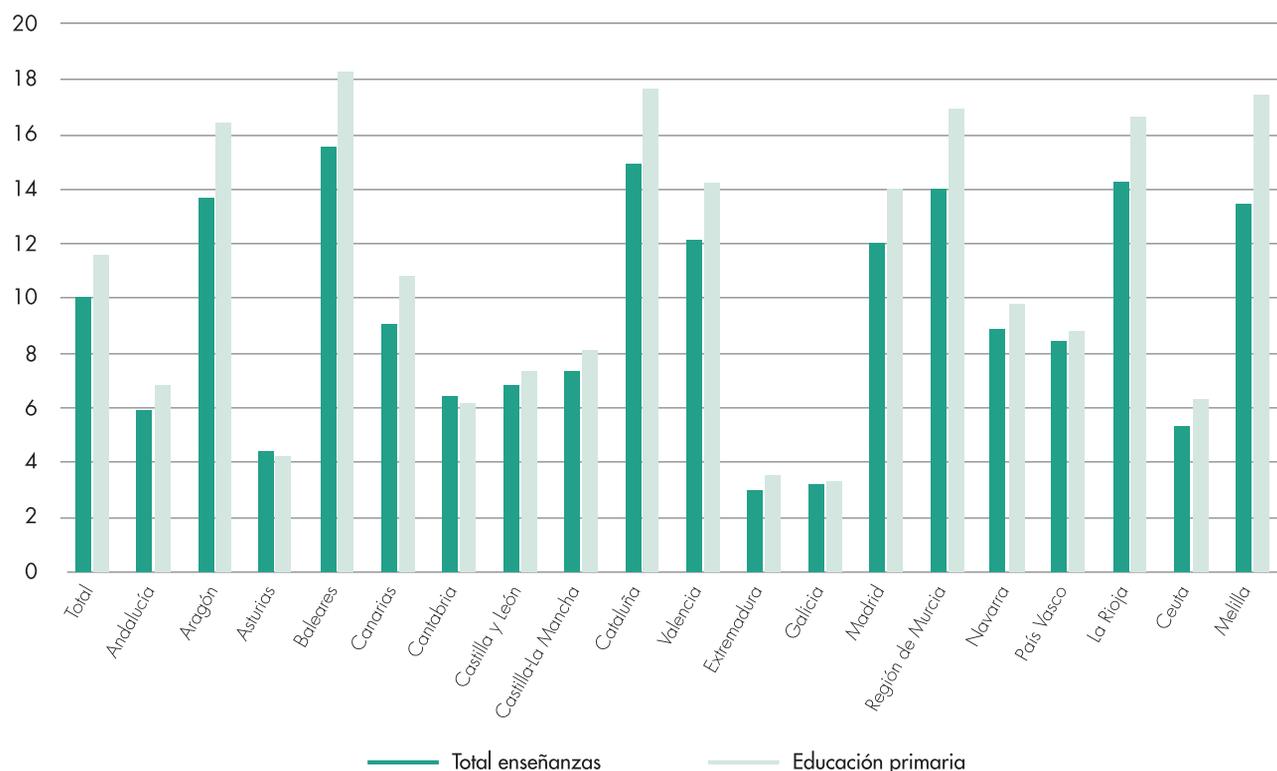


Fuente: elaboración propia con base en las estadísticas del ministerio de Educación y Formación Profesional.

La cifra de alumnado matriculado en España que no posee nacionalidad española referente a la etapa de educación primaria, en el curso 2019-2020, corresponde a una proporción del 11.60% del alumnado total de primaria. En relación con todas las enseñanzas generales, la proporción del alumnado matriculado extranjero alcanza un 9.9%.

A continuación, se muestra la distribución desigual acerca de la concentración de alumnado de origen extranjero en las diferentes comunidades en el curso 2019-2020. Así las regiones que concentran un número mayor de este alumnado son Aragón, Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid, Murcia, La Rioja, y Melilla. Y las comunidades con menor concentración de alumnado de origen extranjero son Extremadura y Galicia.

Gráfico 2. Porcentaje de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general y en educación primaria por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2019/20



Fuente: elaboración propia con base en las estadísticas del ministerio de Educación y Formación Profesional.

En síntesis, para dar respuesta desde el modelo intercultural en el contexto educativo se fueron originando nuevos enfoques y dimensiones enmarcados en la construcción europea y para la ciudadanía democrática intercultural (Rodríguez, 2009) junto con la dinámica interna seguida por las administraciones educativas que han apostado por este modelo siguiendo orientaciones europeas (Garreta, 2014), hasta hoy en día.

3. Metodología

El presente trabajo expone un análisis a nivel macro de la presencia de interculturalidad en el sistema educativo español en referencia al marco europeo, desde el ámbito estatal hasta las comunidades autónomas, centrándose en la etapa de educación primaria. Para tal efecto, los principales objetivos que guían el análisis son identificar la concreción del discurso intercultural político educativo europeo en el contexto español, describir la presencia de la interculturalidad en la legislación educativa española y determinar el enfoque mayoritario referenciado de educación intercultural en los planes y programas generales de las administraciones autonómicas (comunidades autónomas) y el ministerio de Educación.

Las hipótesis de partida del trabajo son por un lado, la existencia de una disparidad de enfoques de las políticas educativas de ámbito intercultural, debido a la variedad de contextos socioeducativos y la gestión descentralizada en cuanto a competencias educativas por comunidades autónomas; y por otro lado, la presencia de una influencia en el desarrollo de las políticas educativas de óptica intercultural en relación a la existencia de alumnado extranjero (Garreta *et al.*, 2020; Maiztegui *et al.*, 2019).

3.1. Procedimientos

Para esta finalidad, se utilizó un enfoque metodológico de investigación cualitativo, usando dos técnicas de producción de datos: el análisis documental y las entrevistas en profundidad.

En la primera fase, se realizó una recogida de datos sobre el objeto de la investigación desde las consejerías de educación de todas las comunidades autónomas y ministerio, a partir de documentos normativos y discursivos. Más concretamente, se analizó: legislación educativa, documentos publicados en la página web, otros documentos orientativos o de consulta de las administraciones educativas, bibliografía relacionada con la temática (artículos y libros) y datos estadísticos. Toda la información concluyó en un informe por comunidad y otro de ámbito estatal, que incluyeron todos aquellos aspectos relevantes al tema de estudio, a partir de un mismo índice general diseñado por el equipo de investigación del proyecto². Estos informes fueron el punto de partida para la realización de este trabajo, a partir de los cuales se realizó una selección y categorización de la información de acuerdo con los objetivos de análisis definidos. Concretamente el criterio de selección de los documentos consultados de carácter legislativo analizados y citados en este trabajo ha sido la identificación sobre la regulación de aspectos acerca del objeto de estudio de la investigación, desde un ámbito estatal hasta las comunidades autónomas.

En una segunda fase, se realizaron entrevistas en profundidad durante el periodo de junio de 2018 a febrero de 2019. Se definió un guion de preguntas abiertas con el objetivo de comprender lo que sucede en el campo de la educación intercultural en los contextos político-educativos españoles (Taylor & Bogdan, 1987; Flick, 2007). La mayoría de las entrevistas, basadas en una conversación profesional con una o varias personas (Ruiz, 2012), fueron realizadas a través de contacto directo y en aquellos casos que no fue posible, a través de herramientas de comunicación virtual o teléfono. Fueron transcritas completamente todas ellas, asignando un acrónimo para garantizar el anonimato. Tras la transcripción de las entrevistas, se procedió con la reducción y categorización de las manifestaciones recogidas en relación con el objeto del presente estudio, por medio de la técnica de análisis de contenidos (Basulto, 2016) a través de la cual se analizó la presencia de conceptos de interculturalidad. De modo que de cada entrevista se seleccionaron los fragmentos correspondientes a las dimensiones de análisis previstas en los objetivos de este informe.

3.2. Participantes

En la fase de entrevistas, el equipo de investigación del proyecto decidió centrarse como mejor perfil de informantes en los profesionales técnicos (definidos como responsables de la aplicación de políticas respecto el tema de estudio) y representantes políticos (a nivel de direcciones generales o similares que conocieran y tuvieran responsabilidad directa en el tema de investigación) de las diferentes administraciones educativas. El total de entrevistas realizadas fueron sesenta (un mínimo de dos en cada comunidad), que presentaron el perfil siguiente: treinta y siete informantes ocupaban cargos técnicos y veintitrés, cargos políticos; por otra parte, veintinueve fueron hombres y treinta y una, mujeres.

2 El proyecto donde se enmarca este trabajo corresponde a *La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas* (CSO2017-84872-R) financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad a través de la convocatoria de ayudas a proyectos de I+D+i «Retos investigación» correspondientes al Programa Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020.

3.3. Instrumentos

El guion básico de las entrevistas fue diseñado por el equipo de investigación del proyecto, pudiéndose adaptar al perfil de cada entrevistado/a, y se estructuró en preguntas abiertas orientadas al proceso de investigación. Los grandes bloques que siguieron fueron, en primer lugar, el perfil sociodemográfico de la población y alumnado (evolución) y perfil de los profesionales dedicados a atender la diversidad cultural en primaria; en segundo lugar, la evolución en la comunidad autónoma sobre la atención a la diversidad cultural, principal legislación vigente de consulta, definición breve de conceptos usados en la administración educativa en los discursos y políticas respecto a la diversidad cultural (donde se incluyó la educación intercultural) y, por último, los planes y programas que se llevaban a cabo para gestionar la diversidad cultural, contextualizado en educación primaria.

4. Resultados y discusión. La interculturalidad en las políticas educativas españolas

A continuación, se realizará un análisis de la interculturalidad en el sistema educativo, desde el ámbito estatal al regional (comunidades autónomas), para comprender la dirección estratégica de la política educativa. Primero se centrará en el marco legislativo, en el que según Mijares (2009) es más difícil encontrar una plasmación concreta de la presencia de la educación intercultural tal y como se encuentra en el discurso. Luego se concretizará el enfoque general de los planes y programas educativos interculturales desarrollados desde las diferentes administraciones.

Cabe señalar que, en España, debido a la descentralización de las competencias educativas, cada comunidad tiene normas jurídicas propias, aunque estas tengan su referente en las normas estatales. Esta situación ocasiona como resultado una multiplicidad de políticas educativas en relación con la educación intercultural adoptada desde las distintas comunidades autónomas (Garreta, 2014), lo cual guarda coincidencia con la diversidad de políticas educativas adoptadas a nivel europeo en las leyes educativas propias de cada uno de los países (Peñalva, 2009).

4.1. La interculturalidad en la legislación educativa

En el contexto legislativo español, el primer planteamiento para una educación intercultural a nivel curricular queda recogido en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), 1/1990 (Garreta, 2014; Bernabé, 2013; Peñalva, 2009; Castaño *et al.*, 2018), siguiendo una propuesta de compensación de desigualdades y coincidiendo así en el tiempo con la aparición de la educación intercultural en los discursos teóricos y estudios. Esta ley quedó derogada con la Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, la cual hace referencia explícita a la interculturalidad, teniendo como principio básico del sistema educativo la atención a la diversidad como norma escolar estatal. Entre los fines del sistema educativo español, en su artículo 2 declara: «La formación y el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad» (LOE, 2006: 23). En tal sentido, hubo un importante avance, aunque como destaca Bernabé (2013) se precisaban directrices formativas para los docentes y las familias, y orientaciones metodológicas de cómo conseguir garantizar una cierta competencia intercultural. La siguiente ley, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 8/2013, marca la atención a la diversidad de todo tipo basada en principios de heterogeneidad, equidad y calidad. No hace mención alguna a la interculturalidad y destaca la pluralidad cultural del país, pero sin ninguna concreción. Como se recoge en uno de los informantes:

«El problema de la LOMCE es que es ambiciosa y recoge en su preámbulo un concepto que según se desarrolle..., por eso en la LOMCE, la LOE, la LOGSE, no es tanto la filosofía que subyace detrás sino la aplicación que le vamos a dar por parte de los actores educativos en la propia aula». (MP1).

En diciembre de 2020 se aprueba una nueva ley que deroga la anterior, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006. En la vigente ley, se alude a la educación intercultural dentro de su preámbulo, en uno de los enfoques de desarrollo sostenible de acuerdo con la Agenda 2030.

A continuación, dentro del primer nivel de concreción curricular del sistema educativo nacional, se analizará el vigente Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo oficial básico de primaria, que regula los planes de estudios, así como los objetivos y las competencias específicas a adquirir, incluyendo los contenidos mínimos y comunes. Cabe matizar que el currículo intercultural es uno de los ámbitos en los que se centran los discursos reflexivos europeos y españoles sobre educación intercultural, encontrándose además esta referenciada dentro del currículo de la mayoría de países de Europa (Colombo, 2007; Bernabé, 2013; Council of Europe, 2016; European Commission, 2019). Esta cuestión queda refrendada también en la siguiente manifestación:

«[...] y ahora estamos más allá y hablamos de competencia intercultural... y el tema del currículo intercultural es básico». (CATP1).

En el actual currículo, se refuerza la formación en «competencias sociales y cívicas personales, interpersonales e interculturales para participar de una manera eficaz y constructiva en sociedades cada vez más diversificadas» (Real Decreto, 126/2014: 67). Además, en un enfoque hacia el pluralismo cultural, indica la aceptación de las diferencias culturales como factor enriquecedor y desarrollo de la comprensión, tolerancia y valoración de otras identidades culturales. Esta orientación de valoración positiva del pluralismo cultural ya fue indicada por CIDE (2005) como el enfoque intercultural predominante en todas las comunidades autónomas. Actualmente, sigue siendo un aspecto común en todas las normativas que regulan los currículos oficiales de educación primaria, los cuales apuntan como objetivos generales del área de valores sociales y cívico el conocimiento, la comprensión y el respeto por las diferencias culturales, personales, religiosas, destacando la igualdad de derechos y oportunidades para el enriquecimiento cultural.

Situándonos a continuación en el marco autonómico, las conclusiones derivadas del análisis de los documentos legislativos españoles de rango diverso (desde leyes a instrucciones) de inicios del siglo XXI muestran como resultado una pluralidad de orientaciones sobre interculturalidad en educación. Así pues, dependiendo del territorio y el momento, se ha dado más valor a unos aspectos u otros. Igualmente, existe una mezcla de modelos variados que conviven a la vez en el mismo territorio y tiempo. Si bien es cierto que en todas las comunidades la educación intercultural ha sido incluida en la legislación dentro de los modelos o programas siguientes: compensación de necesidades, atención a la diversidad, inclusión y convivencia.

En virtud de los resultados, temporalmente primero encontramos una educación intercultural unida a la compensación de necesidades, concepto que, aunque ha desaparecido de las normas jurídicas

de la mayoría de las comunidades autónomas, todavía está presente en la concreción de algunas de las medidas y actuaciones reguladas recientemente, así como en las manifestaciones de algunos de los profesionales entrevistados:

«Incidencias sobre el tema de la diversidad cultural, de la interculturalidad, puede tener una resolución que regula, las necesidades de apoyo [...] educación compensatoria por incorporación tardía, desconocimiento del idioma y desfase curricular, y esa la hemos sacado en julio de 2018 [...] aporta porque actualiza el lenguaje, habla de trabajo individualizado, pero tiene la estructura de los apoyos de compensatoria que se han venido llevando a cabo tradicionalmente aquí». (MUT2).

«La diversidad, la cultural, es la de educación compensatoria que está tendiendo a desaparecer» (LRT3).

Por otro lado, también encontramos la interculturalidad incluida en la atención a la diversidad, aspecto regulado en muchas comunidades siguiendo el marco nacional. Algunos ejemplos son el Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en Baleares, el cual dio un acento positivo a la diversidad, considerando la normalización de las diferencias culturales; el Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en Extremadura; el Decreto 229/2011 de 7 de diciembre de Galicia, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado, incluyendo la diversidad cultural; la Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, que incluyó como línea de actuación prioritaria en su artículo 3.2. la potenciación de la perspectiva intercultural en la atención a la diversidad del alumnado, etc.

Tal como se recogen en algunas de las manifestaciones de las entrevistas:

«En la normativa actual se intenta poner más el acento en entender la diversidad como la norma. Y yo creo que ese es el gran cambio que hemos dado. Antes nos centrábamos en el déficit y ahora justo es entender que lo diverso es la norma». (ART3).

«Desde la publicación del decreto de atención a la diversidad (2011) [...], se da a la diversidad un acento mucho más positivo y se empiezan a considerar las diferencias culturales como algo normal» (IBT).

«Sobre el plan estratégico de atención a la diversidad, que realmente parte en el 2016/17, lo que ponemos sobre la mesa es que la normativa nos está hablando de inclusión y que realmente la respuesta que nosotros estamos dando no es inclusiva. Entonces, es necesario establecer un proceso de transformación de los centros para que la respuesta pueda llegar a ser inclusiva». (NAV2).

Así, junto a este enfoque se encuentra el modelo de inclusión —donde se incluye en diferente grado la educación intercultural—, el cual está reglamentado en muchas comunidades a través de decretos recientes que reflejan cambios importantes en modelos de actuación educativos que posibilitan la eliminación de modelos más compensadores. Algunos ejemplos son el Decreto 85/2018 de 20 noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado de Castilla-La Mancha; el Decreto

150/2018, de 17 de octubre, de la atención al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo en Cataluña; el Decreto 104/2018, de 27 de julio, por el que desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano; el Decreto 188/2017 de 28 de noviembre de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas; el Decreto 150/2017 de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo en Canarias, etc.

Tal como recogen los informantes:

«Es verdad que todavía conviven dos modelos, hay centros que viven muy anclados en ese modelo de compensación educativa y en dirigir los recursos a esos colectivos que son diferentes, pero luego también se va a ese modelo más inclusivo donde los programas se dirigen a todos los alumnos, en el aula ordinaria, porque todos son diversos». (ET1).

«[...] Este decreto de equidad e inclusión educativa (2018) cambia de planteamiento educativo y escolar respecto a la interpretación de la diversidad (también la cultural). No obstante, actualmente y entre el colectivo docente, e incluso en la propia administración, el sentido de la inclusión educativa todavía está implícitamente asociada a alumnado NESE y NEE sin tener en cuenta la diversidad cultural como un elemento al cual es necesario dar una respuesta educativa equitativa e inclusiva. A nivel práctico, se sigue con criterios de compensación educativa». (CVP1).

«Ahora mismo tendríamos la última (norma), se sigue respondiendo a la interculturalidad, pero no como algo aparte. No son niños con los que trabajar aparte, sino que tenemos que incorporar». (CT2).

«La inclusión es un paso más de la integración. La integración es que el niño se integra dentro del grupo que existe y la inclusión es que el grupo incluye al niño». (LRT6).

Por último, contemplado en las regulaciones más recientes, encontramos la interculturalidad dentro de la normativa de convivencia, con diferente grado de concisión. Algunos ejemplos son la orden 62/2014, de 28 de julio, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunidad Valenciana que tienen en cuenta los contextos interculturales y la mediación intercultural; la resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo, por la cual se establece la elaboración y la implementación del proyecto de convivencia en Cataluña que incluye un ámbito de actuación concreto en educación intercultural; el decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de Canarias, donde destaca la interculturalidad en el artículo 43, etc.

Tal como se recoge en alguna de las entrevistas:

«La educación intercultural es uno de los temas del proyecto de convivencia. Pero aparte la convivencia es mucho más amplia...». (CATP1).

«[...] el objetivo último es llegar a la interculturalidad, a la convivencia, a la aceptación de que mi vecino no es...». (CEP1).

Por consiguiente, en el análisis de las normas jurídicas se evidencia el avance del modelo educativo compensatorio al inclusivo, predominando en la actualidad la inclusión y la convivencia como enfoques de la perspectiva intercultural en la legislación educativa. Tal como señalan en alguna de las entrevistas:

«Inclusión sería la clave porque luego hablamos mucho de convivencia positiva». (AST2).

«Nosotros a través de CNIIE lo que hacemos siempre es hacer referencia a LOE, LOMCE y el plan estratégico de convivencia escolar, que tiene como ejes fundamentales la inclusión educativa. Creo que una coordinación con las comunidades autónomas para conocer las políticas educativas que se estaban llevando a cabo en el ámbito de la inclusión y de la convivencia es fundamental». (EST1).

Por otra parte, volviendo al análisis específico de los currículos oficiales de primaria, se identifica la aparición del término «educación intercultural» solo en tres comunidades. En el decreto de la Comunidad Valenciana se cita «... con objeto de hacer efectivos los principios de inclusión y no discriminación, se promoverá en los centros educativos la educación intercultural, el respeto a las diferencias y la pluralidad cultural...» (Decreto 108/2014: 14). En Castilla y León, de forma específica dentro de la educación artística, y en el País Vasco se exponen planteamientos educativos de interculturalidad de forma general, y más concretos dentro del apartado de educación física. Sin embargo, en todos los currículos se reconocen otros términos orientados hacia la interculturalidad, que están incluidos dentro de las áreas de aprendizaje del currículo presentados en la tabla siguiente:

Tabla I. Áreas de conocimientos del currículo oficial donde se incluye la interculturalidad por comunidades autónomas

ÁREAS DEL CURRÍCULO QUE INCLUYEN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	VALORES CÍVICOS Y SOCIALES (COMPETENCIA)	CIENCIAS SOCIALES	LENGUAS EXTRANJERAS (1º Y 2º)	LENGUAS Y LITERATURA (CASTELLANA Y OTRAS PROPIAS DE LAS REGIONES)	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	MATEMÁTICAS	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS	COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN VERBAL, NO VERBAL Y PRÁCTICA DIGITAL
Andalucía									
Aragón									
Asturias									
Baleares									
Canarias									
Cantabria									
Castilla y León									
Castilla-La Mancha									
Cataluña									
Valencia									
Extremadura									
Galicia									
Madrid									
Murcia									
Navarra									
País Vasco									
La Rioja									

Fuente: elaboración propia.

Tal como se evidencia en la tabla, las áreas mayoritarias del currículo donde se incluye el enfoque intercultural son, por un lado, las ciencias sociales y valores cívico-sociales; y por otro, las de trabajo de lenguas (sobre todo extranjeras), en relación con su dimensión plurilingüe e intercultural, coincidiendo con las señaladas por Colombo (2007).

Dentro de los contenidos de lengua y literatura, encontramos que en Castilla y León se incluyen textos literarios de culturas diversas. En Asturias, Baleares, Galicia y Cataluña se incluye la interculturalidad en el área de lengua y literatura catalana, asturiana, gallega y castellana. Además, en Cataluña, señala el desarrollo del plurilingüismo como competencia haciendo alusión a las actitudes interculturales cuando se promueve el desarrollo simultáneo del plurilingüismo y la interculturalidad; perfil que se potencia también en Extremadura como competencia a adquirir, siguiendo totalmente en ambos casos el marco de referencia europeo. En el País Vasco, se incluye la comunicación intercultural en el área de comunicación lingüística y literaria, y en la verbal. Por último, en los contenidos de esta área se suman Navarra y La Rioja, que acentúan la importancia de desenvolverse en contextos crecientes pluriculturales y plurilingües.

Por otra parte, en el área de ciencias sociales, el currículo de Baleares valora «... el enriquecimiento que supone el contacto entre diversas culturas y la posibilidad de convivir con compañeros de origen diverso» (Decreto 32/2014:29). Por otro lado, en el área de valores sociales y cívicos en Castilla-La Mancha se menciona «si los alumnos desarrollan competencias sociales, y cívicas, personales, interpersonales e interculturales, su razón de ser se llena de sentido» (Decreto 54/2014:383). En Aragón también se resalta la adquisición de las mismas competencias con la finalidad de participar de una manera eficaz y constructiva en sociedades cada vez más diversificadas.

Finalmente, otro aspecto destacado dentro del área de lengua o valores cívicos y sociales es el establecimiento de objetivos y contenidos alrededor de la competencia intercultural, que guarda relación directa con el marco teórico. Un ejemplo se encuentra en el currículo de Canarias, que en el aprendizaje de la lengua extranjera acentúa el componente cultural señalando «... las habilidades y actitudes interculturales como empatía, aproximación cultural, comprensión y respeto...» (Decreto 89/2014: 509).

Otros ámbitos que incluyen objetivos de interculturalidad son el de educación artística (en cinco comunidades) y educación física (en cuatro). En la primera área, se destaca en Andalucía un acercamiento a danzas de otros países potenciando la interculturalidad, y en la segunda, en el País Vasco, los juegos y expresiones corporales de otras culturas y los juegos internacionales. En esta misma comunidad, en el área de matemáticas se apunta el análisis y valoración de la diversidad cultural.

Al mismo tiempo, en el currículo de algunas de las comunidades se evidencia el hecho de que cuanto más diversidad cultural existe en los contextos educativos, más necesidad hay de trabajar para una convivencia y educación intercultural, como es el caso de Extremadura, que señala en su decreto que «el aumento progresivo del alumnado procedente de otras culturas nos obliga a trabajar de manera más activa la necesaria sensibilidad hacia una convivencia intercultural, basada en la tolerancia y rechazo a la discriminación por motivos culturales, étnicos, religiosos...» (Decreto 103/2014:3).

No obstante, realizando una valoración global sobre los resultados, en relación con la comunidad que ha incluido la perspectiva intercultural en más áreas del currículo, destaca el País Vasco (con un

8% de alumnado extranjero), y en las que menos se ha incorporado esta perspectiva está Madrid (con un 12.9% de alumnado extranjero) y Cantabria (con un 5.5% alumnado extranjero). Por lo tanto, de acuerdo con estos resultados se sugiere que no existe una correlación directa entre el número de alumnado extranjero y la presencia del enfoque intercultural en el currículo oficial.

4.2. La interculturalidad en los planes y programas educativos de las administraciones autonómicas

A continuación, se hará referencia a la integración de la perspectiva intercultural en planes y programas de las administraciones autonómicas de España. Con el incremento y valoración positiva de la multiculturalidad en las aulas, la dirección más habitual de la educación intercultural fue la atención al alumnado diverso a través de la elaboración de protocolos de acogida (años 2002 y 2003), unidos a la continuidad de programas de compensación educativa (CIDE, 2005). Actualmente en España, a través del CNIE, se perfilan las líneas de trabajo a impulsar en las comunidades autónomas, que disponen de autonomía propia para gestionar sus modelos educativos. Como resultado existe una variedad de planes y programas en los que se incluye la educación intercultural, los cuales se han organizado por categorías según el enfoque de los mismos, y se presentan a continuación.

Tabla II. Enfoques predominantes de la educación intercultural en planes y programas

ENFOQUE PREDOMINANTE DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL	1. ACOGIDA DE ALUMNADO (AULAS DE ACOGIDA VARIAS)	2. ATENCIÓN A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO	3. TRABAJAR LA INCLUSIÓN (MÁS INTEGRACIÓN)	4. TRATAR A TODOS POR IGUAL (TRATO SIN DIFERENCIAS)	5. FAVORECER LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO	6. TENER EN CUENTA LA DIVERSIDAD CULTURAL EN TODAS LAS ACCIONES (TRANVERSAL)
TOTAL	13	17	14	10	19	6
Andalucía						
Aragón						
Asturias						
Baleares						
Canarias						
Cantabria						
Cataluña						
Ceuta						
Castilla y León						
Castilla-La Mancha						
Madrid						
Extremadura						
Galicia						
La Rioja						
Melilla						
Murcia						
Navarra						
País Vasco						
Valencia						
España						

Fuente: elaboración propia.

En la actualidad, la educación intercultural tiende a estar integrada en los planes y programas de convivencia escolar que se muestran en todas las comunidades. De igual manera, continúan los planes destinados a atender las necesidades específicas del alumnado con refuerzos varios (en alguna comunidad todavía denominándose «de compensación educativa»), y no hay tanta tendencia a la acogida del alumnado, intentando programar hacia un enfoque más inclusivo. Así queda corroborado a través de las manifestaciones de los informantes:

«Y sí que todavía tenemos más enfoque compensatorio que inclusivo, pero también es alentador ver muchos centros con proyectos de innovación mucho más inclusivos, que han entendido que los recursos son para todos y que la diversidad está en todos los sitios...». (ET1).

«Programas específicos de diversidad cultural, no. Lo que nosotros estamos haciendo es trabajar la convivencia en los centros, lo que está estrechamente relacionado». (IBP1).

«Yo creo que desde el ministerio lo que se hace es establecer unas prioridades. Ahora se está hablando de inclusión y creo que la línea es clara: trabajar para favorecer una inclusión plena». (EST1).

En cuanto al análisis de la primera categoría de la tabla, aparecen un total de doce comunidades que tienen planes o programas de acogida de alumnado en los centros educativos. Estos se orientan hacia la integración lingüística, uno de los terrenos más ampliamente desarrollados en la normativa comunitaria europea relativa a la educación intercultural y a su aplicación (Mijares, 2009). Se concretan en planes o programas generales de acogida del alumnado en la Comunidad Valenciana, especificando alumnado recién llegado en Cataluña, o en un enfoque más inclusivo en Canarias. También en Baleares con el programa PAIRE (programa de acogida y refuerzo educativo), en Navarra con un programa de acogida al alumnado inmigrante o en Melilla con un programa de acción tutorial de acogida o acción integral. Dentro de esta categoría también se incluye toda la tipología diversa de aulas con denominaciones distintas según el territorio y según pongan hincapié en un aspecto u otro. Se destacan las aulas de inmersión lingüística en Ceuta y Melilla, y en Asturias (con el adjetivo «intensivas»); las de adaptación lingüística y social en Castilla León; las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) en Andalucía; las aulas enlace en Madrid, y las de acogida y acceso al currículum en Asturias. Por último, con un enfoque más amplio están las aulas de dinamización intercultural en Cantabria y las de acogida en Murcia y Cataluña. No obstante, en algunas comunidades estas aulas hace ya unos años que se cuestionan, y se tiende a una progresiva eliminación, tal como destacan los informantes:

«[...] las ATAL tienen que cambiar la filosofía. Hasta ahora, es verdad que siempre han luchado por la inclusión del alumnado en el centro educativo, que yo creo que es un nivel de socialización? muy bueno pero las cosas están cambiando...». (AT1).

«Cuando hablábamos de interculturalidad no solo veíamos que era importante hablar de las necesidades del alumnado extranjero, de ahí que rechazásemos elementos como las aulas de enlace, o las aulas de transición lingüística. Veíamos que era importante referirnos también a las necesidades del profesorado y de las familias». (CAT2).

En la segunda categoría encontramos aquellas acciones de educación intercultural dirigidas a la atención de las necesidades específicas del alumnado (culturales, socioeconómicas y educativas), señalando modelos de actuación dirigidos a la diferencia de algún alumnado y no a la inclusión de cada alumno/a. Uno de los aspectos que contemplan algunos planes y programas es la compensación; otros, el refuerzo y acompañamiento al alumnado como el programa PROA (plan de refuerzo, orientación y apoyo) que se desarrolla en varias comunidades. También todos aquellos planes y programas de prevención del abandono escolar, y otros varios de apoyo a la lectoescritura, enfocados sobre todo al alumnado no hispanohablante. Estos programas de línea compensatoria, tal como destacó CIDE (2005), son impulsados por la consideración que la educación intercultural facilita la igualdad de oportunidades para el alumnado perteneciente a minorías culturales desfavorecidas y con alumnado frecuentemente de origen extranjero.

Dentro de la tercera categoría, se encuentra la educación intercultural en un enfoque inclusivo. Algunas comunidades tienen planes específicos para la escuela inclusiva, como es el caso de Castilla-La Mancha y el País Vasco con su *Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020*. Otras comunidades tienen planes específicos como Cataluña, Extremadura, Galicia o Aragón. Asimismo, y con carácter más aplicado, se destaca un programa educativo basado en el arte llamado MUS-E, presente en la mayoría de las comunidades, sobre todo en aquellas con alumnado de etnia gitana.

A continuación, tenemos la inclusión de la educación intercultural dentro de un enfoque de convivencia. Los planteamientos y directrices de la educación intercultural desde el ministerio están inmersos en el *Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016-2020*, que entiende la convivencia como medio que favorece la cohesión social, el entendimiento intercultural y el respeto a la diversidad y los derechos humanos (CNIIE, 2017). Todas las comunidades tienen presente este enfoque, no obstante, desde diferentes grados de apertura. Tal y como se recoge en una de las entrevistas:

«La interculturalidad forma parte de este proyecto de convivencia como tema, pero evidentemente también se trabaja aparte. Es dentro cuando esta perspectiva intercultural es básica para el clima de centro escolar. Ahora también la trabajamos fuera porque hay un tema que es curricular, es más amplio». (CATP1).

Por último, se destacan aquellos planes transversales basados en la promoción y desarrollo de la educación intercultural, como son el *Plan integral para la gestión de la diversidad cultural 2018-2021*, en Aragón, y el *Plan de Interculturalidad* de Cantabria, donde se encuentra el programa de dinamización cultural, que es similar en el País Vasco; en el caso de Cataluña y Valencia, los planes para el plurilingüismo e interculturalidad; por último, en Galicia, existe el programa *Conecta cultura* con un enfoque más aplicado. En algunas comunidades, la implementación de estos programas viene dada por la aparición de alumnado extranjero tal como se recoge en una de las entrevistas:

«[...] Aunque es verdad que aquí los planes de interculturalidad surgen a partir de tener que atender la escolarización e integrar con ese concepto de inclusión al alumnado que nos viene de otros países, con habla hispana o no». (CAP1).

5. Conclusiones

En el curso del siglo XXI, la diversidad cultural conforma una de las características estructurales presentes en las sociedades europeas. Este hecho, unido a otros aspectos desarrollados, favorece la necesidad de un impulso de la educación intercultural desde los contextos político-educativos, ámbito de análisis de este trabajo, definiéndose desde discursos teóricos y legislación, hasta su aplicación en planes y programas educativos destinados a la etapa de educación primaria.

De los resultados expuestos, se identifican elementos de vinculación entre el contexto educativo español y el marco de referencia teórico y político europeo. Los orígenes y el realce de la educación intercultural coinciden en ambos contextos a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, convergiendo con el aumento del alumnado extranjero en los contextos educativos.

Es así como en sus inicios el discurso de la educación intercultural fue desarrollado fundamentalmente en torno al alumnado inmigrante (en el caso de España, se partió de un modelo de compensación de desigualdades) para pasar más tarde a definirse como una educación destinada a todo el alumnado, así como extensible a toda la comunidad educativa, como se defiende en la actualidad (Colombo, 2007; Garreta, 2014; Garreta *et al.*, 2020; European Commission, 2019).

El primer plano hacia el que se dirigió la educación intercultural fue el lingüístico, incidiendo en el reconocimiento de la diversidad lingüística, cultural y religiosa. En esta etapa, desde Europa se dio consideración a las lenguas maternas y a la vez, desde España, a la acogida del alumnado extranjero o recién llegado a través de planes que todavía perduran. Más tarde se enfocó hacia una finalidad de cohesión social y se dio importancia a la interrelación basándose en el diálogo intercultural, destacando a su vez el desarrollo de la competencia intercultural. Contextualizando en España, hoy día nos encontramos mayoritariamente ante una interculturalidad en educación englobada dentro de la inclusión y sobre todo en la convivencia, en una línea de más apertura de los centros escolares y de mirada hacia toda la comunidad educativa. No obstante, en el análisis del discurso y políticas educativas interculturales expuestas, todavía están presentes actuaciones compensatorias, coincidiendo con Llevot & Bernad (2019). Así pues, se puede afirmar que conviven una multiplicidad de enfoques de interculturalidad en las políticas educativas en relación con las diferentes comunidades e incluso en el mismo territorio, un aspecto influenciado por la autonomía en la gestión de modelos educativos y también por la realidad de los contextos socioeducativos. La relevancia que se da a la educación intercultural en las políticas educativas de algunas comunidades va relacionada con la presencia de alumnado de origen extranjero, tal como se indica explícitamente en Extremadura. Mientras tanto, los resultados del análisis de las áreas del currículo oficial revelan que no siempre existe esta relación correlativa. Sin embargo, es necesario señalar que en las comunidades con menor porcentaje de alumnado extranjero como son Extremadura, Asturias y Galicia se encuentra una regulación en cuanto a la interculturalidad más tardía y puede que minoritaria; en contraste con otras regiones, con mayor presencia desde hace años de alumnado de origen extranjero como Murcia, donde existe muchísima legislación; o Baleares y Cataluña, donde la presencia de la interculturalidad en planes y programas llegó mucho antes.

Por último, según los resultados del estudio, se establece que el auge de la educación intercultural en las políticas educativas de algunas comunidades tuvo su punto álgido a mediados de la primera década del siglo XXI, para luego quedar englobada en otros enfoques, y volver a resurgir en los últimos años dentro de la convivencia y teniéndose en cuenta en el modelo de inclusión, lo que se corresponde exactamente

con los datos de evolución del alumnado extranjero en los centros escolares de primaria. Ejemplos de este hecho fueron la puesta en marcha de centros de recursos de educación intercultural en Castilla y León y Aragón, que han tenido un cambio de denominación u organización. Por otro lado, los programas de educación intercultural que contaban con profesionales específicos desarrollados en la comunidad de Canarias han quedado incorporados dentro de la convivencia positiva. Finalmente, una de las comunidades donde todavía persisten los planes específicos de interculturalidad sería Cantabria.

De este modo, derivado del análisis y reflexiones expuestas, se puede concluir que se han dado grandes pasos en el desarrollo de la educación intercultural, a nivel de discursos teóricos y políticas educativas, pero todavía hay retos pendientes como son la concreción de la educación intercultural en los currículos oficiales, tal como propone *Council of Europe* (2016), entre otros; el desarrollo e implementación de planes de acción de interculturalidad dirigidos a todo el alumnado, así como a toda la comunidad educativa, como factor de convivencia positiva y la ampliación de la visión reducida que todavía se aprecia por parte de docentes sobre el concepto (Maiztegui *et al.*, 2019); y el desarrollo de la competencia intercultural en toda la comunidad educativa a fin de coexistir en una sociedad culturalmente diversa, tal como se propone y se desarrolla desde diferentes ámbitos (Barrett, 2018; Portera, 2019; UNESCO, 2013; Council of Europe, 2016).

Referencias bibliográficas

- Aguado Odina, Teresa; Mata, Patricia; Álvarez, Beatriz; Pinto, Maria; Leitao, Susana Tipans, Olgerts; Porina, Viñeta; Schaumberger, Gerhard; Vetter, Johannes; Baumgartl, Bernd; Laubeova, Laura; Browne, Alan; Morken, Ivar; Buli, Jorun; Moya, Asunción; García Rodríguez, Pilar; Olmo, Margarita del; Hernández, Caridad; Téllez, José Antonio; Sánchez García, Marifé; Malik, Beatriz; Cuevas, Liselotte; Castellano, José Luis; Ballesteros, Belén; Gil Jaurena, Inés (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Barrett, M. (2018): "How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People". *European Psychologist*, 23 (1), 93-104.
- Basulto, Oscar (2016): "Investigación social. Una aproximación reflexiva a los análisis de contenido y discurso desde una perspectiva cualitativa con diversos enfoques". *THEUTH Revista de Humanidades*, 2, 95-115.
- Bernabé, María del Mar (2013): "Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios". *Revista Educativa Hekademos*, 13, 65-75.
- Castaño, Francisco Javier; Granados, Antolín y García-Cano, María (2009): "De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español". *Laboratorio de Estudios Interculturales*.
- Castaño, Francisco Javier; Rubio, María y Fernández, Pepe (2018): "Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela". *Gazeta de Antropología*, 34(1). EMyRI y Laboratorio de Antropología Social y Cultural.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo de España*. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) (2017). *Plan estratégico de convivencia escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Colombo, Maddalena (2007). *Guida ai progetti di educazione interculturale. Come costruire buone pratiche*. Fondazione Ismu.
- Council of Europe (2006). *Religious Diversity and Intercultural Education. A Reference Book for Schools*.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue "Living together as equals in dignity"*.
- Council of Europe (2014). *Developing Intercultural Competence Through Education*.
- Council of Europe (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*.
- Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de educación primaria para la comunidad autónoma de Extremadura, DOE, 114.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana, DOCV, 7311.
- Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, DOCM, 132.
- Decreto 32/2014, de 19 de julio, por el cual se establece el currículo de la educación primaria en las Islas Baleares, BOIB, 97.
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la comunidad autónoma de Canarias, BOC, 156.
- European Commission (2016). *Strategic Plan. Education and Culture (2016-2020)*.
- European Commission (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Publications office of the European Union.
- Faas, Daniel; Hajisoteriou, Chritina y Panayiotis, Angelides (2014): "Intercultural Education in Europe: Policies, Practices and Trends". *British Educational Research Journal*, 40 (2), 300-318.
- Fernández, José (2015). *Estudio comparado de las legislaciones sobre escolarización de población inmigrante extranjera en el estado español*. Universidad de Granada.
- Flick, Uwe (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Garreta, Jordi (2012): "La scolarisation des élèves d'origine étrangère en Espagne". *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31 (1), 13-29.
- Garreta, Jordi (2014): "La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos". *Gazeta de Antropología*, 30 (2). CEMyRI y Laboratorio de Antropología Social y Cultural.
- Garreta, Jordi; Macia, Monica y Llevot, Núria (2020): "Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of discourses and practices (2000-2016)". *Estudios sobre Educación*, 38, 191-215.

- Grau, Claudia y Fernández, María (2016): “La educación del alumnado inmigrante en España”. *Arxius de Ciències Socials*, 34, 141-156.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106.
- Llevot, Núria y Bernad, Olga (2018). “La diversidad religiosa y cultural en la escuela pública de Cataluña” en José Jesús Gázquez Linares, María del Mar Molero Jurado, María del Carmen Pérez Fuentes, África Martos Martínez, María del Mar Simón Márquez, Ana Belén Barragán Martín; María Sisto (eds.): *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar*. Volúmen 3. Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).
- Llevot, Núria y Bernad, Olga (2019): “Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos”. *Educazione Interculturale*, 17 (2), 76-92. DOI: <https://doi.org/10.14605/EI1721906>.
- Maiztegui, Concepción; Villardón, Lourdes; Navarro, Miguel Ángel y Santibáñez, Rosa (2019): “Hacia un enfoque de justicia social: La percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero”. *Educar*, 55 (1), 119-40.
- Martínez, María Jesús; Yanes, Cristina y Llevot, Núria (2016): “Analysis of Spanish Policies for the Integration of Immigrant Schoolchildren”. *Intercultural Education*, 27 (3), 307-319. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1150031>.
- Mijares, Laura (2009). *Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante. Una mirada comparativa*. FEE-UGT.
- OECD. (2019). *International Migration Outlook 2019*. OECD Publishing.
- Parlamento Europeo. (2016, 10 de enero). Resolución sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE (2015/2139 (INI)).
- Peñalva, Alicia (2009): “Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: un recorrido histórico”. *Migraciones*, 26, 85-114.
- Portera, Agostino (2019): “Dal multiculturalismo all’educazione e alle competenze (realmente) interculturali”. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17 (2), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.14605/EI1721901>.
- Rodríguez, Rosa María (2009): “La investigación sobre la educación intercultural en España”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. BOE, 52.
- Ruiz, José Ignacio (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sikorskaya, Irina (2017). *Intercultural Education Policies Across Europe as Responses to Cultural Diversity (2006-2016)*. Centro Studi Europei.

Taylor, Steven J. y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós Básica.

Tilbury, Daniella y Mulà, Ingrid (2009). *Review of Education for Sustainable Development Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: Gaps and Opportunities for Future Action*. UNESCO.

UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural*.

UNESCO (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*.

La formación inicial del profesorado de Secundaria: vacíos y retos para trabajar los problemas sociales del alumnado. El caso de Andalucía

The Initial Training of Secondary School Teachers: Gaps and Challenges to Work with Students' Social Problems. The Case of Andalusia

Elisa Velasco, Mar Venegas y Kiko Sánchez¹

Resumen

Este artículo analiza la formación inicial del profesorado de Secundaria. El objetivo es conocer si dota al profesorado de las herramientas necesarias para abordar los problemas sociales de su alumnado. Se ha empleado una metodología mixta: análisis documental para conocer el currículo del Máster de Secundaria en las 9 universidades públicas andaluzas que lo ofertan; y varias técnicas cualitativas para conocer los discursos del profesorado sobre su formación inicial: una autoetnografía en el contexto escolar; un grupo de discusión y 10 entrevistas semiestructuradas en profundidad con un/a coordinador/a de máster y profesorado de centros de titularidad pública, concertada y privada de toda Andalucía. Los datos muestran los vacíos y retos en formación inicial del profesorado de Secundaria para afrontar los problemas sociales del alumnado en la cotidianidad del aula y permiten concluir poniendo el énfasis en la necesidad de reforzar la formación inicial del profesorado en este ámbito, eminentemente sociológico.

Palabras clave

Profesorado de secundaria, alumnado adolescente, problemas sociales, formación inicial del profesorado.

Abstract

This article analyzes the initial training of secondary school teachers. The objective is to know if it provides teachers with the necessary tools to address the social problems of their students. A mixed methodology has been used: documentary analysis to know the curriculum of the Master's Degree in Secondary Education in the 9 Andalusian public universities that offer it; and several qualitative techniques to know the discourses of teachers about their initial training: an autoethnography in the school context; a focus group and 10 semi-structured in-depth interviews with a coordinator of the Master's Degree and teachers from public, subsidized and private schools throughout Andalusia. The data show the gaps and challenges in initial training of secondary school teachers to address the social problems of students in the daily life of the classroom and allow us to conclude by emphasizing the need to strengthen the initial training of teachers in this eminently sociological field.

Keywords

Secondary school teachers, youth, social problems, student teacher relationship, secondary teacher education, preservice teacher education.

Cómo citar/Citation

Velasco, Elisa; Venegas, Mar y Sánchez, Kiko (2022). La formación inicial del profesorado de Secundaria: vacíos y retos para trabajar los problemas sociales del alumnado. El caso de Andalucía. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15 (3), 337-359. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.24306>.

Recibido: 19-04-2022
Aceptado: 21-04-2022

¹ Elisa Velasco, Universidad de Granada, elisav@correo.ugr.es; Mar Venegas, Universidad de Granada, mariter@ugr.es y Kiko Sánchez, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), franciscojavier.sanchez@unir.net.

1. Introducción

En un mundo altamente complejo y cambiante como el nuestro, informes recientes sobre adolescencia y juventud ponen el foco en los problemas sociales de este grupo etario y sus dificultades para avistar un futuro que se les muestra incierto (Ballesteros *et al.*, 2020; Megías Quirós & Rodríguez San Julián, 2018; Palazzi, 2021; Sanmartín *et al.*, 2019). Problemas sociales emergentes, propios de la sociedad digital, se suman a los problemas sociales que han sido objeto de estudio clásico en Sociología de la Educación, relacionados con la desigualdad social. La incidencia de estos problemas, de muy diversa índole, se hace especialmente evidente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las dinámicas sociales en Secundaria. Ésta es la tesis de la que parte este artículo, como ha podido constatar el equipo de investigación que lo escribe, entre quienes hay dos docentes de Secundaria que se encuentran realizados sus tesis doctorales (Muñiz-Rodríguez *et al.*, 2016). Ahora bien, ¿resulta suficiente la formación que ofrece el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en adelante MAES, como etapa de formación inicial profesionalizante, para que el futuro profesorado pueda abordar los problemas sociales de su alumnado? Para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, este artículo se propone investigar la Formación Inicial del profesorado de Secundaria a través de dos objetivos específicos:

1. Analizar el currículum del MAES en las 9 universidades públicas que lo ofertan en Andalucía (región más al Sur de España), para identificar si incluye contenidos que doten al profesorado de herramientas para abordar la problemática social que presenta el alumnado adolescente de Secundaria.
2. A partir de ello, analizar los discursos del profesorado sobre su propia formación inicial y la valoración que hacen sobre el objeto de este artículo.

El artículo comienza delimitando el marco teórico de la investigación, sobre la formación inicial del profesorado y los problemas sociales del alumnado en Secundaria en Andalucía. Partimos de una doble consideración de los problemas sociales del alumnado adolescente: por un lado, problemas estructurales que han sido tradicional y ampliamente investigados en Sociología de la Educación; por otro lado, generacionales, como analiza la Sociología de la Juventud. Ambas áreas de la Sociología nos permiten delimitar nuestro objeto de estudio. A continuación, se explica la metodología empleada en el estudio: análisis documental y técnicas empleadas para la producción de datos cualitativos de la investigación (autoetnografía, entrevistas semiestructuradas en profundidad y grupo de discusión). Seguidamente, se analizan los resultados de la investigación, tanto el currículum oficial del MAES, como los discursos del profesorado al respecto. A partir de los resultados de la investigación, el artículo concluye con una discusión crítica sobre los vacíos existentes en la formación inicial del profesorado sobre el tema que nos ocupa.

2. Marco teórico

En la revisión teórica se han diferenciado tres aspectos:

1. La formación inicial del profesorado de secundaria en España, con una contextualización breve sobre la historia, la legislación y el estado actual de la formación inicial.

2. La Identidad Profesional Docente como parte fundamental de la profesionalización del profesorado, que comienza a construirse durante la formación inicial, e influye directamente en la capacidad de respuesta a la problemática social del alumnado.
3. Una síntesis de los principales problemas sociales que pueden hallarse en las aulas andaluzas de secundaria en la actualidad.

2.1. La formación inicial del profesorado de Secundaria en España

En España, las competencias educativas están cedidas, en gran medida, a las Comunidades Autónomas. El Real Decreto 3936/1982 de 29 de Diciembre, sobre Traspaso de Funciones y Servicios de La Administración Del Estado a La Comunidad Autónoma de Andalucía En Materia de Educación (1983), regula el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado en materia de educación. Las directrices generales se marcan a nivel ministerial desde el gobierno central, a través de leyes educativas orgánicas; pero cada región tiene sus propios instrumentos legislativos para regular las competencias cedidas desde el Ministerio.

Desde una perspectiva histórica, la Formación Inicial del Profesorado en España ha sido regulada por diversas políticas educativas que se han ido sucediendo desde la década de 1830 hasta la actualidad. El modelo actual de formación inicial del profesorado de Secundaria en España supone el paso de calidad del anterior CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) al Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en lo que sigue MAES), desde 2009; al que se accede tras cursar una titulación universitaria de Grado (4 años de duración).

Finalmente, el MAES se introduce con la Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, 2006), que establece que para poder acceder al examen de oposición a la administración educativa, es requisito imprescindible haber realizado el máster que habilite profesionalmente. En España, el Real Decreto 1393/2007 (Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, 2007) regula este cambio para todo el territorio nacional, aunque las competencias sobre el mismo son también regionales. La primera promoción del nuevo modelo es el curso 2009/10.

Así, el MAES queda regulado en Andalucía por la Orden ECI/3858/2007 (Orden ECI/3858/2007, de 27 de Diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, 2007), que establece los requisitos para verificar los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión docente en toda la educación Secundaria. Esta orden establece los aspectos más relevantes para la profesionalización docente en la etapa de formación inicial, tales como la adquisición de competencias sobre los contenidos didácticos y curriculares de las materias a impartir. Establece las condiciones de acceso al máster, destacando la obligatoria acreditación del nivel B1 en una lengua extranjera oficial de la Unión Europea. Tener ese título de máster es la única vía de acceso a la profesión docente. Asimismo, esta formación supone el inicio de la construcción de la Identidad Profesional Docente (IPD).

El MAES está compuesto por 60 créditos, incluyendo el *prácticum*, con un 80% de clases de forma presencial. El Máster se estructura en tres módulos (Molina-Luque, 2012), como muestra la tabla I:

1. Módulo Genérico: comprende tres materias correspondientes a las tres disciplinas sobre las que se fundamenta la educación:
 - a. Pedagogía, en la materia «Procesos y Contextos Educativos»;
 - b. Psicología, en «Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad»;
 - c. Sociología, en «Sociedad, Familia y Educación».
2. Módulo Específico: trabaja las didácticas específicas de cada especialidad docente.
3. Módulo de Libre Designación: da a cada universidad la libertad para elegir la especialización de sus estudiantes en estas materias. Este módulo contiene el mayor contenido formativo sobre problemas sociales del alumnado adolescente.

Tabla I. Estructura del MAES

GÉNÉRICO (12 ECTS)	ESPECÍFICO (24 ECTS)	LIBRE DESIGNACIÓN (8 ECTS)
Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (4 Ects)	Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa (8 Ects)	
Procesos y Contextos Educativos (4 Ects)	Complementos para la Formación Disciplinar (8 Ects)	Cada universidad propone las materias que considera oportunas y los Ects correspondientes
Sociedad, Familia y Educación (4 Ects)	Aprendizaje y Enseñanza de las Materias Correspondientes (8 Ects)	

Fuente: elaboración propia a partir de la Orden ECI/3858/2007.

El módulo genérico de «Sociedad, Familia y Educación» es el único en el que a priori se da cabida a la formación en el ámbito de lo social. Sin embargo, la formación del profesorado en éste ámbito es uno de los grandes retos educativos de la formación inicial actual, ante la heterogeneidad social creciente (Rayou & Van Zanten, 2004). La velocidad y profundidad de los cambios sociales recientes y su impacto sobre la educación y la escuela, implican la necesidad de un nuevo profesorado, frente a un nuevo alumnado con viejos y nuevos problemas sociales. En este sentido, resulta fundamental formar docentes en una actitud reflexiva y crítica (Anonimizado, 2012), que defina al profesorado cada vez más como un profesional comprometido con una práctica reflexiva (Altet, 2008; Tondreau & Robert, 2011).

Es cierto que la enseñanza de disciplinas sociales al profesorado, tales como sociología o trabajo social, no cubre ninguna competencia específica en la escuela. Sin embargo, se trata de un conocimiento básico sobre la sociedad, que sirve de base y refuerzo para el trabajo con los problemas sociales del alumnado. La entrada de la Sociología de la Educación en la formación inicial del profesorado de secundaria, a través de la materia «Sociedad, Familia y Educación», dota al profesorado de elementos de análisis para la comprensión del contexto escolar, y de recursos y herramientas para la práctica de su ejercicio docente, defendiendo el principio de autonomía en el alumnado (Tey & Cifre-Mas, 2011).

Sin embargo, el profesorado asiste desde hace décadas a la fragilización de su posición como grupo profesional, lo que supone una importante crisis de identidad para la profesión (Esteve Zarazaga, 2009). Quienes la ejercen ven aumentada la reducción del tiempo y el espacio para la reflexión, y la falta de apoyo institucional. A ello se suman las tendencias a la responsabilización social del profesorado desde las políticas de rendición de cuentas que activan procesos de redefinición de la profesión

docente (Maroy, 2006; Usategui Basozabal & Del Valle Loroño, 2009; Anonimizado *et al.*, 2017), y una «deconstrucción y reconstrucción» de la propia profesión docente (Tardif, 2010).

2.2. La Identidad Profesional Docente (IPD)

A esa formación inicial del profesorado, curricular, cabe añadir la dimensión emocional. Ambas definen la construcción de la IPD: un conjunto de necesidades, valores, experiencias, sentimientos y habilidades que se forman desde la Formación Inicial del profesorado (Korthagen, 2004), y a lo largo de la experiencia personal y profesional de cada docente, creando su sentido de identidad profesional como docente (Bolívar, 2006).

De esta manera, podemos entender que la IPD variará a lo largo de la carrera profesional, según un proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción (Tardif, 2010). En cualquier caso, la IPD se construye en paralelo a la profesionalización docente desde la formación inicial misma. En este proceso, será fundamental la resolución personal, como profesional docente, sobre el eterno debate entre instruir o socializar al alumnado (Dubet & Martuccelli, 1998).

La formación inicial es el comienzo de la construcción de la IPD y de la profesionalización docente. Este momento es clave para implicar al profesorado en la enseñanza (Marcelo & Vaillant, 2009), y mantener su implicación a pesar de las actuales políticas de rendición de cuentas que pueden hacer peligrar la motivación (Cabrera & Córdoba, 2011), y llevar a una crisis de identidad de la profesión docente (Bolívar, 2009).

Como acierta a señalar Bolívar (2006), enfrentarse diariamente a los problemas sociales de Educación Secundaria puede desmotivar al profesorado. Entre esos problemas están los que surgen en el aula en la interacción con el alumnado. Por ello, autores como Yen (2018) destacan la necesidad de una formación donde el profesorado novel sepa analizar los problemas prácticos ligados a los contextos educativos actuales (Marcelo García, 2009; Yen, 2018). Es en el ejercicio de la práctica docente en centros educativos donde la IPD cobra pleno sentido (Korthagen, 2004).

Según la OCDE (2011), el profesorado es el principal agente que puede hacer posible el cambio educativo, mediante una profesionalización basada en la formación y la construcción de la IPD que permita al futuro profesorado responder a los nuevos retos y demandas (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2011). De ahí la centralidad de abordar el análisis de la formación del profesorado de Secundaria para hacer frente a los problemas sociales del alumnado, lo que constituye el objeto de estudio de este artículo.

Elliott y Calderhead (1993) dan un paso más, y proponen el trabajo de las variables de *Support and Challenge*, para explicar que en la formación inicial del profesorado es necesaria la motivación, pero también lo es el desafío de trabajar en el ámbito escolar, con unas características y problemas concretos.

Una vez superada la formación inicial por parte del profesorado, la importancia del apoyo al profesorado recién cualificado durante su primer año de práctica profesional es fundamental para que puedan desarrollar competencias y habilidades, y puedan poner a funcionar en la práctica profesional todos los conocimientos (didácticos y sociales) adquiridos durante su formación inicial (Haggarty *et al.*, 2011). La transición de la formación al primer empleo provoca un «baño de realidad» en el profe-

sorado pues a su trabajo docente se suman aspectos contextuales de su alumnado y la problemática social que les acompaña, estructural y generacionalmente (Haggarty *et al.*, 2011).

En algunos países de Europa, como Reino Unido, existen programas para apoyar el desarrollo de la profesionalización docente mediante la tutorización en los primeros momentos de ejercicio de la profesión, para ayudarles a adquirir estándares profesionales básicos que se irán reforzando con la experiencia diaria (Haggarty *et al.*, 2011). En España no existen estos programas de tutorización, pero existen los Centros de Profesorado, que ofrecen formación permanente para mejorar la cualificación y la práctica profesional en temáticas de diversa índole. Asimismo, es importante la influencia de los equipos directivos sobre las oportunidades de aprendizaje del profesorado novel (Billett, 2001).

2.3. Los problemas sociales del alumnado adolescente de Secundaria

La tercera dimensión que delimita el objeto de estudio de este artículo es el concepto de problemas sociales del alumnado adolescente desde una perspectiva sociológica. Para ello, es necesario tener en cuenta este grupo social en su doble condición: como categoría escolar (alumnado), y como categoría social (adolescentes). Como categoría escolar, el alumnado presenta una potencial problemática que es clásica en el estudio desde la Sociología de la Educación, y viene definida por su situación social, especialmente el alumnado en situación de desventaja educativa y social. Como categoría social, el alumnado de Secundaria pertenece a la generación más joven, la adolescente, comprendida entre los 12-18 años, de manera que se enfrenta a problemáticas sociales generacionales propias de su edad.

Si la infancia se corresponde con la lógica de la socialización, la adolescencia lo hace con la lógica de la subjetivación (Dubet & Martuccelli, 1998). La subjetivación es un proceso complementario a la socialización en el devenir del sujeto en términos de resistencia y de agencia, de construcción de la subjetividad propia, diferenciada del resto de personas pero con un fuerte sentimiento de pertenencia a los colectivos de los que se forma parte (Anonimizado, 2017). Esta consideración resulta crucial para comprender la forma en que el alumnado adolescente gestiona sus problemas sociales tanto estructurales como generacionales. Formar al profesorado en ello resulta fundamental para dotarlo de herramientas clave para trabajar y atender esos problemas sociales.

En esta investigación, entendemos como problema social del alumnado cualquier situación que afecte negativamente a un número significativo de estudiantes, y que puede impedir el progreso de dicho alumnado en los ámbitos escolar, personal y social. Para delimitar el alcance de estos problemas sociales del alumnado adolescente en la sociedad andaluza actual, se han consultado fuentes primarias y secundarias, además de la observación participante autoetnográfica en el entorno escolar por parte del equipo de esta investigación (dicha técnica quedará explicada en el apartado de Metodología).

El abandono escolar prematuro y el fracaso escolar del alumnado de Secundaria han sido vistos históricamente por la sociedad como un problema pedagógico, técnico, del que se ha responsabilizado, en gran medida, al profesorado. Por otro lado, el profesorado se suele quejar con facilidad de que «no es un trabajador social», y que no tiene suficiente formación (Fernández Enguita, 2012). Este hecho puede deberse, más bien, a la tesis de partida de este artículo, la falta de formación para atender y trabajar los problemas sociales del alumnado. En cualquier caso, desde el profesorado existe una tendencia a situar el origen y las causas de los problemas sociales fuera de la escuela, en la familia y en la sociedad (Fernández

Enguita, 2012). Pero la raíz última de esos problemas es social, estructural, a la vez que generacional, y localizada en las aulas, por lo que requiere una respuesta «situada».

Los principales problemas que actualmente se pueden encontrar en los centros educativos de secundaria son:

1. A nivel estructural:

- Pobreza y Exclusión Social: posición socioeconómica familiar (Blanco Laserna, 2008; Longás Mayayo & Cussó i Parcerisas, 2018).
- Desestructuración familiar: Violencia familiar, problemas parentales, familias monomarentales o monoparentales (Blanco Laserna, 2008; Longás Mayayo & Cussó i Parcerisas, 2018).
- Movimientos Migratorios: Diversidad cultural y religiosa (Blanco Laserna, 2008; Longás Mayayo & Cussó i Parcerisas, 2018; Sanmartín *et al.*, 2019).

2. A nivel generacional

- Convivencia y conflictividad escolar, con el bullying y el ciberacoso como punto álgido (Blanco Laserna, 2008; Sanmartín *et al.*, 2019).
- Adicción temprana a las drogas con o sin sustancias, puesto que se está dando un repunte en las adicciones sin sustancia (juego) en adolescentes (Blanco Laserna, 2008).
- Medios de comunicación y tecnologías: peligro del uso de redes sociales (Megías Quirós & Rodríguez San Julián, 2018): Ciberadicción, *Sexting*, *vamping*, nomofobia².
- Trastornos alimenticios: anorexia, bulimia (Ballesteros *et al.*, 2020).
- Necesidades Educativas de Apoyo Específico (NEAE): Diversidad funcional, TDAH, TEA, o incorporación tardía al centro por escolar por migración, etc. (Tudela *et al.*, 2020).
- Violencia sexual y de género, ausencia de educación afectivosexual (Sanmartín *et al.*, 2019; Anonimizado, 2010, 2021).

3. Metodología

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia sobre la Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Secundaria para atender y trabajar los Problemas Sociales de su alumnado. Por un lado, se ha llevado a cabo un análisis documental, de forma pormenoriza, de cada uno de los *currícula* de los 9 MAES analizados a través de las webs de esos másteres. La técnica de recopilación documental es un instrumento o técnica de investigación general cuya finalidad es obtener datos e información a partir de fuentes documentales (documentos escritos, estadísticas, etc.) con el fin de ser utilizados dentro de los límites de una investigación. Andalucía está formada por 8 provincias. Cada una tiene una universidad pública que oferta el MAES, excepto Sevilla que tiene 2. También existe una universidad pública andaluza que ofrece formación principalmente online y de posgrado, que no lo oferta hasta el momento. Para la investigación se han analizado, de manera exhaustiva, los currículos correspondientes a los 9 MAES de las 9 universidades andaluzas públicas que lo ofrecen. Concretamente, se ha ido desgranando el plan académico, y la programación de cada universidad. Se ha hecho un ejercicio de análisis crítico de la programación curricular de cada asignatura por universidad, buscando exhaustivamente qué contenidos curriculares

² **Sexting:** Difusión de imágenes de contenido sexual o erótico a través de dispositivos móviles; **Vamping:** Uso obsesivo y excesivo de los dispositivos móviles; **Nomofobia:** Miedo irracional a estar o salir de casa sin un dispositivo móvil.

conectan con la definición de problemas sociales del alumnado de la que parte esta investigación. Este análisis se recoge en el siguiente apartado, de análisis de resultados.

Por otro lado, se han empleado dos técnicas de producción de datos cualitativas: el grupo de discusión y la entrevista etnográfica con profesorado de secundaria y el/la coordinador/a de un máster de profesorado de una universidad andaluza. El grupo de discusión se llevó a cabo con 6 docentes con experiencia profesional en distintas provincias de la comunidad autónoma andaluza y pertenecientes a centros de naturaleza pública, concertada y privada. Esta técnica persigue la producción de un discurso compartido o colectivo de grupo mediante la interacción, estableciendo unas condiciones que potencian la conversación entre los participantes (Ruiz, 2016). Las diferencias entre los miembros del grupo dejan de ser un problema o un inconveniente, para convertirse en un recurso o un mecanismo para la producción del discurso grupal. Su propuesta es más radical, ya que pretende intencionalmente provocarlos y potenciarlos (Ruiz, 2016), estimulando las interacciones entre los miembros del grupo. Esto implica asegurar que los participantes hablen entre sí. Para ello, es necesaria la preparación (1) de una guía con los temas a llevar a cabo, y la selección del material de estímulo para la animación del grupo; y (2) las decisiones tomadas a la hora de la composición del grupo (Barbour, 2016).

Para las entrevistas, se ha contactado con docentes distintos a los del grupo de discusión con el objetivo de ampliar la muestra, pero con las mismas características.

La entrevista nos permite acceder a la parte vital de las personas, a través de la cual descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen (López Estrada & Deslauriers, 2011). Estimula el flujo de los datos y que ofrece una información personal que, de otro modo, sería imposible conocer. La entrevista etnográfica se caracteriza por ser una conversación cómoda y bien dirigida donde el informante, y también el investigador, se relajan, y todo toma la forma de un acercamiento y un encuentro natural. En la entrevista etnográfica se busca el significado profundo e implícito del discurso del entrevistado. Las preguntas de la entrevista son indirectas y abiertas, donde el entrevistador asume un papel pasivo para evitar que las respuestas se vean condicionadas. A su vez, el entrevistador se encarga de controlar la dirección de la entrevista, redirigiéndola con el fin de alcanzar los objetivos marcados (Hammersley & Atkinson, 1994). la diferencia entre la entrevista etnográfica (entrevista elegida para la realización de nuestra investigación), y otro tipo de entrevista, como el cuestionario, «estriba en que unas son entrevistas reflexivas y otras son estandarizadas» (Hammersley & Atkinson, 1994). La tabla II muestra el perfil sociodemográfico del profesorado participante:

Tabla II. Tabla de sujetos participantes en la investigación

ACRÓNIMO	SEXO ASIGNADO AL NACER	TÉCNICA	NATURALEZA DEL CENTRO	ESPECIALIDAD	EDAD	AÑOS DE EXPERIENCIA	PROVINCIAS	TERRITORIO
EMPUPV1	Mujer	Entrevista	Centro Público y Privado	Economía	33	8	Granada, Cádiz, Málaga	Rural, Urbano
EHPU2	Hombre	Entrevista	Centro Público	Geografía, Historia y Ética	42	14	Granada, Sevilla	Rural, Urbano
EMPUPVC3	Mujer	Entrevista	Centro Público y Privado	Biología, Inglés	28	5	Granada, Sevilla, Cádiz	Urbano
EMC4	Mujer	Entrevista	Centro Concertado	Tecnología	40	12	Granada	Urbano
EMPU5	Mujer	Entrevista	Centro Público	Educación Física	31	8	Málaga, Granada	Rural, Urbano

ACRÓNIMO	SEXO ASIGNADO AL NACER	TÉCNICA	NATURALEZA DEL CENTRO	ESPECIALIDAD	EDAD	AÑOS DE EXPERIENCIA	PROVINCIAS	TERRITORIO
EMPU6	Mujer	Entrevista	Centro Público	Música	55	28	Málaga, Granada	Rural, Urbano
EHC7	Hombre	Entrevista	Centro Concertado	Matemáticas, Física	53	24	Granada	Urbano
EHPU8	Hombre	Entrevista	Centro Público	Matemáticas	41	15	Almería	Rural, Urbano
EMC9	Mujer	Entrevista	Centro Concertado	Lengua, Francés	64	44	Granada	Urbano
EHPU10	Hombre	Entrevista	Centro Público	Lengua y Literatura, Latín	66	43	Granada	Urbano
ECHPU11	—	Entrevista coordinador/a	Coordinador/a MAES	—	—	—	—	—
GDMC1	Mujer	Grupo de discusión	Centro Concertado	Informática	36	11	Huelva, Cádiz	Rural, Urbano
GDHC2	Hombre	Grupo de discusión	Centro Concertado	Matemáticas	31	6	Córdoba	Urbano
GDMPU3	Mujer	Grupo de discusión	Centro Público	Biología	40	14	Almería, Granada	Rural, Urbano
GDHPU4	Hombre	Grupo de discusión	Centro Público	Música, Tecnología	43	17	Granada	Rural, Urbano
GDHC5	Hombre	Grupo de discusión	Centro Concertado	Lengua, Literatura	35	10	Granada	Rural, Urbano
GDHPU6	Hombre	Grupo de discusión	Centro Público	Física, Química	36	5	Granada	Rural, Urbano

Fuente: elaboración propia.

Finamente, y durante los últimos 7 años, se ha elaborado una autoetnografía escolar. La autoetnografía es el método de investigación cualitativa caracterizado por enlazar la experiencia personal de quien investiga con los conceptos sociales, políticos y culturales investigados (Street, 2003). Presenta la originalidad de hacer ciencia desde la propia experiencia, y a su vez, supone un distanciamiento personal, una «metap Praxis» desde una visión crítica que no pretende una representatividad estadística, sino ejemplos razonables del contexto educativo (Dubet & Martuccelli, 1998).

4. Análisis crítico del Currículum de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria desde la perspectiva de los Problemas Sociales del alumnado adolescente

En este apartado se da cobertura a los objetivos de investigación recogidos en este artículo a partir de los datos procedentes tanto del análisis documental como de las técnicas cualitativas empleadas.

El artículo 5 del Real Decreto 1393/2007 (Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, 2007) establece que el máster de formación del profesorado está formado por un total de 60 créditos, debiendo impartir al menos el 80% de los créditos de manera presencial, incluido el *prácticum*. El plan de estudios está formado por los tres módulos teóricos citados más arriba: Genérico, Específico y de Libre Designación. El cuarto módulo es el Práctico, formado por un período de prácticas en centros escolares (10 ECTS, 250 horas), y el trabajo fin de máster (6 ECTS). Estos últimos no se desarrollarán específicamente en este apartado por no tener contenido *ad hoc*, pero se tratará de manera transversal durante esta sección y en las conclusiones.

La formación del MAES debería ser, *a priori*, suficiente, más aún si tenemos en cuenta el gran paso que supone al reemplazar al antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Así lo percibe el profesorado de nuestra investigación:

«Las capacidades que se desarrollan en el Máster comparado con todo el historial de los diseños de formación inicial que ha habido en España en los últimos 40 años, obviamente está bien». (ECHPU11).

Sin embargo, el profesorado de este estudio, desde la perspectiva de los problemas sociales, da muestra de seguir necesitando una mayor formación al respecto:

«Contenidos, duración y prácticum eran totalmente insuficientes». (EHPU2).

Incluso, se cuestiona el hecho de que haya estudiantes en el MAES cuyo objetivo no sea formarse para la profesión docente, sino para acceder a un empleo fijo:

«Un porcentaje alto de estudiantes que consideran que el máster de secundaria hay que hacerlo porque es una una obligación y no una necesidad». (ECHPU11).

4.1. Módulo Genérico

El plan de estudios del MAES en su módulo Genérico viene definido por tres asignaturas, a saber: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, Procesos y Contextos Educativos, Sociedad, Familia y Educación. Cada materia cuenta con un mínimo de 4 créditos, sumando un total de 12 ECTS. Estas tres materias están centradas en tres ámbitos disciplinares fundamentales para el desarrollo madurativo del alumnado adolescente: psicología, pedagogía y sociología, respectivamente (Molina-Luque, 2012). Supone el módulo más valorado positivamente por el profesorado novel:

«Sería interesante guiar más en la didáctica, la orientación, la pedagogía, los problemas sociales, psicología... más en profundidad. Porque hay que tratar seres humanos, no a placas de Petri, que es lo que aprendemos nosotros en la carrera». (EMPUPVC3).

Es decir, la sociología sustenta la parte troncal y común de la formación del profesorado de secundaria, junto a la pedagogía y la psicología. Esta formación básica representa un 8% de los 60 ECTS del MAES (Molina-Luque, 2012). A pesar de la valoración positiva comentada anteriormente, los datos muestran que la formación es buena pero insuficiente para la formación que demanda el propio profesorado:

«La formación en problemas sociales es fundamental. La materia ya la controlas, pero las personas no. Yo no necesito que me den clases de mi especialidad». (EMPUPVC3).

«No tenemos las herramientas suficientes para enfocar los problemas sociales que pueden tener los alumnos. Yo no recuerdo ninguna formación para los problemas sociales que hay en el aula». (EMPU5).

Según la Orden ECI/3858/2007, la asignatura Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad pretende:

«Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje». (ECI/3858/2007, p. 53753).

Por tanto, esta materia está diseñada para dar una visión general al profesorado de las bases del proceso madurativo del alumnado, centrándose en la adolescencia, las etapas de su desarrollo, las diferencias individuales, el desarrollo socio-emocional, y el desarrollo de la personalidad. Se centra en aspectos cognitivos necesarios, como es propio de la psicología (Molina-Luque, 2012), pero no aplica esos contenidos a la resolución de problemas sociales en el aula: *bullying*, pertenencia a familias vulnerables, violencia de género, trastornos alimenticios, diversidad cultural y/o religiosa, o intervención en drogodependencias. Es decir, analiza los procesos cognitivos (las antiguas NEE³, y no las NEAE⁴) que experimenta el alumnado de secundaria, pero no forma en la consecuencia que pueden tener en los y las menores esos procesos:

«La formación inicial por muy perfecta que sea, no completa lo que te vas a encontrar en el aula. Si faltan otras variables: valores, experiencias... no va a haber la transmisión, el entusiasmo necesario para ser un buen docente». (EHPU10).

La asignatura **Procesos y Contextos Educativos** tiene la pretensión de formar al profesorado, según la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, en:

«Los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro para abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia». (ECI/3858/2007, p. 53753).

Esta materia, fundamentada en la pedagogía, tiene el objetivo de formar al profesorado novel en metodologías docentes que posibiliten el desarrollo de su práctica profesional a nivel pedagógico, atendiendo a la diversidad, la convivencia y la ciudadanía; pero con el acento puesto en el buen desarrollo de la clase más que en conseguir el éxito holístico del alumnado. Por ejemplo, no trabaja la diversidad en sus múltiples dimensiones social, cultural, religiosa, étnica, sexual, corporal y de género, funcional, etc.; centrándose más en el aspecto educativo. Tampoco aborda la convivencia en situacio-

3 Necesidades Educativas Especiales.

4 Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

nes problemáticas como el *bullying*, sino que plantea la formación en relación a la buena marcha de la clase, poniendo su atención en las habilidades del profesorado para «salir airoso» del aula, y no tanto en poner la pedagogía al servicio del acompañamiento del alumnado:

«Hasta que yo no me enfrente a ello y vea lo que es, esa diversidad en el aula, esa diversidad familiar, esa diversidad en todos los sentidos, yo no voy a saber nada. Entonces yo creo, que sería necesario algo de tipo práctico, más que teórico». (GDMC1).

Por último, la propuesta para la materia de **Sociedad, Familia y Educación** es según la orden mencionada,

«Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar». (ECI/3858/2007, p. 53753).

Esta materia, de naturaleza sociológica, presenta mayor contenido curricular sobre problemas sociales del alumnado de secundaria, como es propio de su objeto de estudio. Se abordan temas como subculturas juveniles, nuevas formas de familia, reproducción social y cultural en la escuela, desigualdades sociales y estratificación social, monoparentales, desigualdad sexual y de género, desigualdad racial y étnica, servicios sociales, modelos de familia, profesión docente o transición de la escuela al trabajo. Por tanto, la formación teórica que ofrece es la que mejor cualifica al profesorado para atender y trabajar los problemas sociales —estructurales y generacionales— del alumnado adolescente. Sin embargo, por su duración limitada (4 ECTS), porque la problemática social no está completa en el currículo, y por la especificidad que se requiere en el docente para impartir esta asignatura correctamente, resulta una formación insuficiente en la mayoría de los másteres.

«La asignatura de sociedad, familia y educación necesita, para estar bien, ser impartida por alguien que haya conocido la secundaria y tenga formación en problemas sociales. Entre otras cosas, porque es bien complicado que una persona de fuera de éste ámbito lo conozca bien». (ECHPU11).

El análisis documental de los currículos del MAES en las 9 universidades analizadas en este estudio permite observar que, aunque las tres materias del módulo genérico abordan los problemas sociales del alumnado, su dedicación es sucinta y no lo suficientemente aplicable a la futura práctica profesional docente:

«Yo lo que sé prácticamente es por haber estado en contacto desde muy joven haciendo voluntariado con adolescentes. Es como he aprendido a afrontar ese tipo de problemas [sociales] con el alumnado». (GDHC5).

Y aunque las directrices normativas son comunes para todas las universidades andaluzas, cada universidad tiene cierta autonomía para componer su currículum:

«El BOE lo que dice es el mínimo número de créditos que tienen que tener los bloques genéricos, específicos y prácticos. El mínimo número. Si observas, hay cincuenta y dos créditos ahí establecidos, en el BOE. Hay 8 ECTS para jugar tú como quieras». (ECHPU11).

Ahora bien, no se puede dejar de señalar, y valga para todos las asignaturas del módulo genérico, que lógicamente la formación inicial no puede cubrir toda la formación necesaria para hacer frente a los problemas sociales del alumnado adolescente en el aula.

4.2. Módulo Específico

Para el módulo específico, la Orden ECI/3858/2007 propone:

«Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares». (ECI/3858/2007, p. 53753).

Este módulo, propone, como mínimo tres asignaturas obligatorias a cursar por cada una de las especialidades. El contenido de ellas está centrado normalmente en establecer propuestas pedagógicas y metodológicas de las materias propias de la especialidad en cuestión, recogiendo las didácticas específicas. Este módulo incluye la asignatura «Innovación docente e Iniciación a la Investigación Educativa», que tiene una parte común a todas las especialidades. El resto de asignaturas del módulo son propias según cada especialidad, y según cada universidad, aunque la revisión de los currículos analizados muestra poca variedad al respecto, ya que el objetivo de este módulo es la formación didáctico-pedagógica en cada especialidad docente en Secundaria.

El total de las materias del módulo específico de cada especialidad debe sumar 24 ECTS. Las tres materias obligatorias a todas las especialidades son: Complementos para la Formación Disciplinar; Aprendizaje y Enseñanza de las materias correspondientes; Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa.

La materia «Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa» no aborda ningún aspecto relacionado con la problemática social del alumnado adolescente, a pesar de que la innovación docente en el ámbito educativo es fundamental no sólo para la consecución del éxito escolar, sino para el desarrollo personal y social del alumnado. La innovación se limita aquí a lo didáctico-pedagógico pero no al área social de la educación Secundaria. Algunos docentes, insisten en esta idea, afirmando que no necesitan tener más conocimientos sobre su especialidad, sino más bien otro tipo de contenidos relacionados con la intervención en el aula.

«Yo omitiría asignaturas que van relacionadas a contenidos de materias». (GDHPU6).

«Yo no necesito que me den clases de Biología, ni de cómo tengo que explicarla». (GDMPU3).

Las otras dos materias obligatorias de este módulo tampoco tienen ninguna relación con la problemática social del alumnado adolescente, excepto el abordaje de la diversidad. La diversidad aparece de modo marginal y orientada al éxito escolar del alumnado. Sin embargo, no se plantea desde la necesidad de resolver los problemas sociales —estructurales y/o generacionales, como se han definido en esta investigación— que para el alumnado pueda suponer esa diversidad, ya sea cultural, religiosa, sexual o de género (Longás Mayayo & Cussó i Parcerisas, 2018; Sanmartín *et al.*, 2019).

El resto de materias optativas tampoco proporciona formación en relación a los problemas sociales estructurales, y en lo que a los generacionales se refiere. No existe ningún contenido en relación a adicciones, redes sociales y su peligro, o los trastornos alimenticios por ejemplo. Sí se trabajan las NEAE, aunque de manera muy específica en el ámbito educativo. De igual modo, la breve referencia a convivencia y diversidad de género está centrada en la buena marcha de la clase y no a los problemas sociales del alumnado.

«Prefiero que me guíen más en la didáctica, en la orientación, en la pedagogía, en psicología, más en profundidad. El factor humano tuyo ya lo tienes, ahora tienes que saber cómo aplicarlo a seres humanos». (GDHPU4).

4.3. Módulo de Libre Designación

El módulo de libre designación es el tercero de los que integran el MAES, y se corresponde con la optatividad, cuya concreción corresponde a cada universidad. Es el módulo que da mejor cabida al objetivo de este artículo:

«Me parece una decisión acertada aumentar los créditos de libre disposición, porque eso da juego, primero... A que estudiantes puedan complementar su formación en asignaturas que les interesen, y no necesariamente lo que nosotros ofrecemos». (ECHPU11).

La revisión curricular de este módulo en las 9 universidades analizadas muestra una polarización con respecto a los problemas sociales del alumnado adolescente. Algunas están próximas a esta temática, pero otras no mantienen ninguna relación. Los contenidos curriculares teóricos próximos a los problemas sociales del alumnado son el trabajo con la conflictividad en el aula y cultura de paz, la prevención de la exclusión, el sexismo, la igualdad en el hogar, alguna sobre las teorías de las migraciones, las drogodependencias, o el trabajo con las familias. Las pocas materias centradas en la problemática social no cubren la necesidad de formación para que el profesorado novel pueda atender y trabajar los problemas sociales del alumnado adolescente.

Se echa de menos una mayor formación en relación al resto de problemas que se han ido presentado durante los distintos apartados del artículo. Los problemas sociales que aparecen lo hacen de forma sintética, siendo una parte pequeña de la asignatura total. Además, el que algunos problemas

aparezcan en alguna materia de alguna universidad, eso no implica que ni siquiera se trabajen en las 9 universidades, sino que se trabajan de manera independiente solo en algunas.

«Cuando hay un alumno con un problema, no sabes cómo solventarlo. Lo primero que haces es coges al niño y te lo llevas a dirección, pero no eres capaz de solucionar tú el problema. Todas estas cosas las hubiese metido en el currículum para que te den herramientas para afrontar estas cosas en el aula». (EMC9).

4.4. Valoración general del profesorado sobre su formación inicial para trabajar los problemas social de su alumnado adolescente

El análisis realizado permite confirmar la tesis de partida y concluir que existen vacíos y retos importantes en la formación inicial del profesorado de Secundaria, relacionados con la formación del MAES en torno a la problemática social del alumnado, adolescente, de Secundaria. El MAES se ha visto considerado como un avance importante en la formación y profesionalización docente de este colectivo (Anonimizado, 2012), y así lo valora el profesorado entrevistado. De hecho, el MAES ha acercado a España a la UE, dando respuesta a los nuevos modos de gestión del sistema educativo desde esa necesidad por una mayor profesionalización docente:

«Europa había exigido hacer algo porque que se supone que lo que estaba fallando era la formación inicial del profesorado, y había que hacer algo... y se hizo, y en ese hacer algo pues surgieron estos másteres que yo viví en primera persona, desde mi experiencia como docente del mismo». (EHPU10).

Sin embargo, según ponen ampliamente de manifiesto los resultados de nuestra investigación, esta mejora parece no ser suficiente para cualificar al profesorado en el abordaje de los problemas sociales:

«El profesorado de secundaria lo es de matemáticas, de historia, de lengua, etc. Pero no hemos recibido una preparación como tal para afrontar estos problemas sociales salvo algunos cursos que hayamos podido realizar de manera voluntaria». (EHPU2).

«Hubiese añadido una asignatura de la realidad social en el aula, lo que te puedes encontrar, perfiles de alumnado, problemáticas en familias que puede haber, que te den las herramientas para poder afrontarlo de alguna manera y que no tengas que ir a ciegas totalmente». (EMPU5).

«Las capacidades que se desarrollan en el Máster comparado con todo el historial de los diseños de formación inicial que ha habido en España en los últimos 40 años, obviamente está bien. Si lo comparamos con hacia dónde vamos y sobre todo... eh... Lo rápido que se mueve todo y... lo lento que se pueden cambiar las cosas en un plan educativo pues... francamente es mejorable». (ECHPU11).

Ahora bien, pese a estos resultados de la investigación, cabría preguntarse si es la formación inicial la que debería dotar al profesorado de unos contenidos amplios y en profundidad sobre los problemas

sociales del alumnado. Es decir, ¿debe ser el máster de profesorado la única, o la más importante vía de formación para el profesorado novel en problemas sociales? La duración que presenta el máster según legislación, para empezar, no lo hace posible.

«Las expectativas del máster hay que ponerlas hasta donde se puede llegar, es decir, esto es formación inicial del profesorado y ya está». (ECHPU11).

«Te pueden formar en el MAES, pero cuando realmente vas aprendiendo a afrontar dichos problemas es cuando comienzas tu labor como docente, que es cuando te encuentras con ellos». (EHPU2).

5. Discusión y conclusiones

Este artículo ha pretendido investigar la Formación Inicial del profesorado de Secundaria a través de dos objetivos específicos:

1. Analizar el currículum del MAES en las 9 universidades públicas que lo ofertan en Andalucía (región más al Sur de España), para identificar si incluye contenidos que doten al profesorado de herramientas para abordar la problemática social que presenta el alumnado adolescente de Secundaria.
2. A partir de ello, analizar los discursos del profesorado sobre su propia formación inicial y la valoración que hacen sobre el objeto de este artículo.

La primera conclusión de nuestra investigación desde el análisis documental, deja ver la existencia de importantes vacíos en la formación en problemas sociales del profesorado de secundaria. No se abordan todos los problemas, y los que se abordan, no se hace en profundidad. Es decir, no existe una formación en relación a una comprensión adecuada de esta cuestión, que se hace tan urgente dominar en el contexto actual de los centros educativos.

La segunda conclusión es que no cualquier docente del MAES puede impartir contenidos relacionados con los problemas sociales con el rigor que se requiere para que tengan un soporte teórico y su aplicación práctica y real en el aula. Por ello se entiende que es importante cuidar el perfil del profesorado que imparte en el Máster. Sería muy positivo que entre el profesorado que imparte docencia en el MAES existieran personas con la adecuada formación académica y con experiencia de trabajo en secundaria. Así los conocimientos teóricos que aportaran sobre los problemas sociales del alumnado iría refrendado por su práctica docente. Si el grupo de docentes de este Máster fuera heterógeno en sus procedencias e itinerarios formativos, se podría generar un más que productivo lugar de encuentro entre la Universidad y las realidades de los Centros Educativos. Dando así la necesaria permeabilidad entre el ámbito académico universitario y la realidad docente del día a día de la enseñanza secundaria.

En tercer lugar, el análisis de los discursos del profesorado participante nos permite deducir la clara necesidad que tiene de ser formado en la problemática social del alumnado adolescente de secundaria. Prácticamente todos los/as docentes lo reclaman, y la mayoría de ellos lo hace como una urgencia muy necesaria. Piden en general menos teoría y menos contenidos relacionados con su especialidad, para dedicar más tiempo a temas sociales y pedagógicos, prácticos en el día a día del aula... La formación

inicial tiene sus límites legislativos y temporales, y es inevitable el «golpe de realidad» en la incorporación laboral. Pero seguramente esto se podría mitigar con unas prácticas intercaladas con tiempos de docencia, propuesta hecha por varios de los docentes entrevistados. Apostar por un «modelo dual» que compagine tiempos de docencia y tiempos de práctica en los centros educativos, vinculando los contenidos trabajados con la realidad de las aulas de secundaria. Esto hará más fructífero el trabajo del MAES.

Habría que cuidar especialmente la figura del tutor/a de prácticas, favoreciendo que los contenidos impartidos teóricamente tengan su correspondencia en los momentos de estancia en los centros educativos. Igualmente, las experiencias que vayan teniendo los alumnos, podrán ser llevadas al ámbito académico de las aulas del MAES, enriqueciendo la reflexión teórica que se realice en las mismas. De esta manera, se generaría otro vínculo más entre el ámbito universitario y los centros de enseñanza.

En último lugar, el futuro profesorado también reclama una formación específica sobre las herramientas necesarias para poder ejercer la función de tutoría en los centros de secundaria. Aunque son los Equipos de Orientación los que normalmente abordan en profundidad la problemática social del alumnado en los centros escolares, son normalmente los tutores y tutoras quienes primero los detectan, tanto del propio alumnado como de sus familias. Además, en muchas ocasiones son ellos quienes tienen que hacer las intervenciones con alumnado y núcleo familiar. Por este motivo, el profesorado reclama la formación necesaria para llevar a cabo la función de la tutoría en el aula, función en la que entendemos que entra principalmente el abordaje de los problemas sociales del alumnado.

6. Transferencia de resultados de la investigación: propuestas de mejora en la formación inicial del profesorado de Secundaria

Desde un sentido aplicado de los resultados de nuestra investigación, hemos querido terminar el artículo con algunas consideraciones finales a modo de transferencia de los resultados de la investigación a la mejora de la formación inicial del profesorado de Secundaria.

El análisis de los datos de esta investigación parece evidenciar que el MAES no puede ser la única vía de formación del profesorado sobre esta temática, o ni siquiera la más importante. Sin embargo, los datos confirman la posición preferente del MAES para dotar al futuro profesorado de esa formación para la práctica profesional docente. Partiendo de esta constatación empírica, queremos terminar el artículo ofreciendo algunas reflexiones finales a modo de propuestas que entendemos que podrían ser aplicables a otros contextos y circunstancias similares en el Estado español.

En primer lugar, sabemos bien que el MAES no puede centrarse exclusivamente en dar formación al profesorado sobre los problemas sociales del alumnado adolescente. Sin embargo, sería conveniente un contenido curricular específico relativo a los problemas sociales que se pueden presentar en el aula, con unas nociones básicas de cómo comenzar a atenderlos, o dónde acudir para poder hacerlo. Este contenido curricular debería tener cabida en una materia obligatoria como Sociedad, Familia y Educación o, tal vez, de forma transversal a lo largo del Módulo Genérico, para dotar al profesorado de la comprensión del contexto social, y de los recursos y herramientas para el trabajo diario. Esto es algo reclamado en prácticamente todas las entrevistas realizadas.

«Incluiría temas para saber cómo tratar los problemas sociales: de mediación de conflictos, de la problemática de igualdad, y... tema bullying, redes sociales, juegos online». (EHPU8).

Teniendo en cuenta el contexto social actual, obviar la formación en el conocimiento y abordaje de los problemas sociales del alumnado, puede resultar perjudicial para la tarea educativa, el éxito escolar, personal y social del alumnado, y la propia realización de la IPD y la profesionalización docente.

«Si no hay educadores con valores, con inquietudes y motivados, ¿qué vamos a aprender de los propios alumnos?». (GDHPU4).

En definitiva, nuestra primera y principal aportación es la urgencia, conveniencia y necesidad de aumentar en calidad y cantidad la formación del futuro profesorado de Secundaria en la problemática social del alumnado adolescente. Esto les capacitaría mejor para su futura incorporación laboral y para un enriquecimiento positivo de su IDP. Por otro lado, permitirá un mayor y mejor trabajo interdisciplinar en los centros de secundaria, donde la cualificación del profesorado para trabajar los problemas sociales de su alumnado adolescente puede ser el primer paso para la necesaria atención interprofesional de esos problemas, sobre todo, en el marco de la actual descomposición y recomposición del trabajo docente (Tardif & Maurice, 2010). Desde este artículo, se invita a hacer una seria reflexión al respecto y para la posterior toma de las decisiones basadas en la evidencia empírica.

La segunda aportación se centra en el profesorado del MAES. Aunque entendemos que no se trataría de un requisito indispensable, y que depende de factores estructurales propios de la ordenación docente de los departamentos implicados, los datos muestran la pertinencia de que el profesorado que imparta docencia en el MAES tuviera experiencia de contacto con el alumnado de la etapa de secundaria. Especialmente a la hora de abordar los temas relacionados con los problemas sociales del alumnado en el ámbito escolar, se requeriría no solo un conocimiento teórico por parte del profesorado, sino también una experiencia en el terreno educativo que apoyara el trabajo que se realiza con el alumnado del MAES.

«La asignatura de sociedad, familia y educación necesita para estar bien, ser impartida por alguien que haya conocido la secundaria y tenga formación en problemas sociales. Entre otras cosas, porque es bien complicado que una persona de fuera de éste ámbito lo conozca bien». (ECHPU11).

Por otro lado, tras el análisis del trabajo de campo de la investigación, hemos detectado un número considerable de opiniones centradas en el descontento del módulo practicum del MAES, sobre todo en lo que a horas prácticas en centros se refiere.

«Fue una formación incompleta en la que prácticamente no impartí clases y tampoco aprendí nada, entre otras cosas, porque al final del MAES ya había olvidado lo que ví al principio». (EHPU2).

«Tengo un mal recuerdo... no hice nada. No tuve ningún problema con nadie pero di 0 clases. Me sentaba al final, observaba al profesor, pasó el tiempo y me volví a casa». (EHPU8).

Resultaría interesante intercalar teoría y práctica, estableciendo períodos alternantes entre las clases teóricas y las visitas a los centros educativos. De manera que todo lo visto durante las clases en el aula, pudiese ser constatado, aprendido y reflexionado también en la práctica.

«Es necesario que el prácticum sea más largo, pero no garantiza que se vayan a hacer bien las prácticas. Porque, en mi opinión, para que las prácticas estén bien hechas, tienen que ser unas prácticas reflexivas». (ECHPU11).

En relación a esto, la figura del tutor de prácticas se hace fundamental para que el *practicum* sea de calidad. Aún más, si tenemos en cuenta lo expuesto anteriormente, esto es, que las prácticas sean una constante durante la formación inicial. Por otro lado, esto supone un vínculo muy interesante entre los centros educativos y la universidad.

Por último, sería conveniente una formación concreta para llevar a cabo la tutoría en el aula. Aunque actualmente el grueso de los problemas sociales se lleve desde el departamento de orientación de los centros, los tutores y tutoras deberían tener formación en el ámbito de los problemas sociales del alumnado adolescente, ya que suelen ser quienes primero detectan y atienden los problemas sociales del alumnado y su familia.

«A mí nadie me preparó en ningún sentido para ser tutora. Tú puedes ser tutora o no, pero desde luego será difícil que no te toque alguna vez, y no tienes ni idea de cómo enfrentarte más de cerca de los problemas de los alumnos». (GDMPU3).

«Que se añada algo, en esa línea, de tutoría, de tutores, de problemáticas y de no estar en una clase de Tecnología, que me corresponde, sino pues eso, de una tutoría de hablar con los padres y de ver las dificultades reales que hay. Dificultades o diversidad, o como lo queramos llamar». (EMC4).

Es cierto que no existen verdades absolutas en este tema. La responsabilidad de la falta de formación para el profesorado novel en problemas sociales no tiene una única o mayor causa. Pero se trata de un aspecto más que destacable en la formación del futuro profesorado. La legislación vigente, la universidad, el profesorado que lo imparte, la motivación de quien lo recibe, los centros que reciben profesorado en prácticas... todos las partes implicadas somos parte del problema, pero también de la solución. La creación de espacios de convergencia entre distintos agentes implicados en el asunto podría abrir caminos de entendimiento y mejora de la calidad del futuro profesorado, y con ello, del alumnado, miembro de nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

- Altet, Marguerite (2008): “Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires” en Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, Claude Lessard y Léopold Paquay (eds.): *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 91–105). París: De Boeck.
- Ballesteros, Juan Carlos; Sanmartín, Anna; Tudela, Patricia y Rubio, Ana (2020). *Barómetro juvenil sobre Salud y Bienestar 2019*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3768432>.
- Barbour, Rosalina S. (2016). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa* (2nd ed.). Las Rozas: Morata.
- Billett, Stephen (2001): “Learning Through Work: Workplace Affordances and Individual Engagement”. *Journal of Workplace Learning*, 13 (5), 209-214. DOI: <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548>.

- Blanco, Luis (2008): “Menores en riesgo social en España”. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, 10, 8-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2691775>.
- Bolívar, Antonio (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, Antonio (2009): “La gestión integrada e interactiva” en Claudia Romero (ed.): *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cabrera Pérez, Lidia y Córdoba Mendoza, Miriam (2011): “Evaluación de un procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales”. *Revista de Investigación En Educación*, 9(2), 51-75. <http://reined.webs4.uvigo.es/index.php/reined/article/view/114>.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *Dans quelle société vivons-nous?* París: Éditions Seuil.
- Esteve Zarazaga, José Manuel (2009): “La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial”. *Revista de Educación*, 350, 15-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3038838&info=resumen&idioma=ENG>.
- Fernández Enguita, Mariano (2012): “La sociología de la educación en el debate público” en María del Mar Venegas Medina (ed.): *La sociología y los retos de la educación en la España actual: XV Conferencia de Sociología de la Educación*. Alcira: Editorial Germania. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7262975>.
- Haggarty, Linda; Postlethwaite, Keith; Diment, Kim y Ellins, Jean (2011): “Improving the Learning of Newly Qualified Teachers in the Induction Year”. *British Educational Research Journal*, 37(6), 935-954. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.508513>.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994): “Etnografía: métodos de investigación” (1st ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2011). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011*. Informe español. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde/2011.html>.
- Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación, 1663 (1983) (testimony of Jefatura del Estado). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-2324>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 17158 (2006) (testimony of Jefatura del Estado). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, (2007) (testimony of Jefatura del Estado). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idio-

- mas, 53751 (2007) (testimony of Jefatura del Estado). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22450.
- Korthagen, Fred A.J. (2004). “In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education”. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77-97. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2003.10.002>.
- Longás Mayayo, Jordi y Cussó i Parcerisas, Irene (2018). Educación y pobreza infantil: razones para la exigibilidad de un derecho fundamental. *Educació Social: Revista D'intervenció Socioeducativa*, 68, 45–63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7056883&info=resumen&idioma=SPA>.
- López Estrada, Raúl Eduardo y Deslauriers, Jean-Pierre (2011): “La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social”. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3756178>.
- Marcelo García, Carlos (2009): “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro”. *Sísifo: Revista de Ciências Da Educação*, 8, 7-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2951760>.
- Marcelo García, Carlos y Vaillant, Denise (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Maroy, Christian (2006): “Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire”. *Revue Française de Pédagogie*, 155 (2), 1-32. DOI: <https://doi.org/10.4000/RFP.273>.
- Megías Quirós, Ignacio y Rodríguez San Julián, Elena (2018). *Jóvenes en el mundo virtual: usos, prácticas y riesgos*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Molina-Luque, Fidel (2012). “La sociología de la educación en el debate público” en María del Mar Venegas Medina (ed.): *La sociología y los retos de la educación en la España actual: XV Conferencia de Sociología de la Educación*. Alcira: Editorial Germania. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7262976>.
- Muñiz-Rodríguez, Laura; Velázquez, Pedro Alonso; Rodríguez, Luis J. y Valcke, Martin (2016): “¿Hay un vacío en la formación inicial del profesorado de matemáticas de Secundaria en España respecto a otros países?”. *Revista de Educación*, 372, 111-132. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-317>.
- Palazzi, Cristian (2021). *El futuro es ahora. 40 propuestas de futuro dirigidas a los representantes políticos españoles*. <https://elfuturoesahora.org/survey-results.html>.
- Rayou, Pratick y Van Zanten, Agnès (2004): “Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?”. París: Bayard.
- Ruiz, Jorge (2016): “Focus Group y grupo de discusión: similitudes y diferencias”. *XII Congreso Español de Sociología. España: FES*, 1-9. <https://studylib.es/doc/1807677/focus--group-y-grupo-de-discusion--similitudes-y-diferenc...>

- Sanmartín, Anna; Tudela, Patricia; Ballesteros, Juan Carlos y Rubio, Ana (2019). *Barómetro Juventud y Género 2019. Violencia y acoso*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/barometro-2019-violencia-acoso/>
- Street, Susan (2003): “Representación y reflexividad en la (auto)etnografía crítica: ¿voces o diálogos?” *Nómadas*, 18, 72-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3991991&info=resumen&idioma=SPA>.
- Tardif, Maurice (2010): “Influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l’espace francophone”. *Recherche & Formation*, 65, 105-107. DOI: <https://doi.org/10.4000/RECHERCHEFORMATION.163>.
- Tey, Amelia y Cifre-Mas, Joana (2011): “El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa ‘Barcelona, Aula de Ciudadanía’”. *Revista de Educación*, Número extra (1), 225-242. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3735747&info=resumen&idioma=SPA>.
- Tondreau, Jac y Robert, Marcel (2011). *L’école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*. Quebec: Éditions CEC.
- Tudela, Patricia; Ballesteros, Juan Carlos; Rubio, Ana & Sanmartín, Anna (2020). *Barómetro Juvenil 2019. Discriminación y tolerancia hacia la diversidad*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/barometro-juvenil-2019-tolerancia/>.
- Usategui Basozabal, Elisa y Del Valle Loroño, Ana Irene (2009): “Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 12 (2), 19–37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039089&info=resumen&idioma=SPA>.
- Venegas, Mar (2010): “Educar las relaciones afectivosexuales, prevenir las diferentes formas de violencia de género”. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 2 (1), 162-182. <https://doi.org/10.30827/TSG-GSW.V1I2.909>.
- Venegas, Mar (2012a): “Sociología y formación del profesorado: aportaciones y balance en el nuevo paradigma universitario”. *Educatio Siglo XXI*, 2 (30), 403-422. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160901>
- Venegas, Mar; Dutercq, Yves y Maroy, Christian (2017): “El profesorado frente a las políticas de rendición de cuentas: ¿qué redefinición(es) de su profesionalismo y de su responsabilidad social?” (presentación disponible en español, francés e inglés). *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 10 (3), 313-329. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.10754>.
- Yen, Pham Hai (2018): “Teaching Selves: Identity, Pedagogy and Teacher Education”. *VNU Journal of Foreign Studies*, 4 (34). DOI: <https://doi.org/10.25073/2525-2445/VNUFS.4290>.

Webgrafía

Sistema Integral de Información Universitaria, 2020. Estudiantes matriculados en Grado y Ciclo. Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ministerior de Ciencia, Innovación y Universidades. Gobierno de España. Recuperado de: [http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/Alumnado/Nueva_Estructura/GradoCiclo/Matriculados//10/&file=Mat_Grad-Ciclo_Sex_Edad\(1\)_Rama_CA.px&type=pcaxis](http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/Alumnado/Nueva_Estructura/GradoCiclo/Matriculados//10/&file=Mat_Grad-Ciclo_Sex_Edad(1)_Rama_CA.px&type=pcaxis).

Sistema Integral de Información Universitaria, 2020. Estudiantes matriculados en Máster. Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ministerior de Ciencia, Innovación y Universidades. Gobierno de España. Recuperado de: [http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/Alumnado/Nueva_Estructura/Master/Matriculados//10/&file=Mat_Master_Sex_Edad\(2\)_Rama_CA.px&type=pcaxis](http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/Alumnado/Nueva_Estructura/Master/Matriculados//10/&file=Mat_Master_Sex_Edad(2)_Rama_CA.px&type=pcaxis).

In the Face of Uncertainty, Peer-Training: Lessons from a Group Strategy Undertaken by Sociology Faculty During the Pandemic

Ante la incertidumbre, la formación entre pares: lecciones de una estrategia de grupo emprendida por el profesorado de Sociología durante la pandemia

Francisco Castillo-Eslava, Sergio Moldes-Anaya, Nayla Fuster, Mariano Sánchez, Jose María García de Diego y Henar Baldán¹

Abstract

The training offered to university teaching staff tends to be scant, voluntary and heavily oriented toward novice teachers. With the arrival of Covid-19 and the sudden switch to online teaching, training became an urgent need for teachers. In this context, some faculty members of the University of Granada's Sociology Department created a multi-cohort faculty peer-training group for collaborative learning in multimodal teaching methods. This paper describes the initiative and analyses the impact of the training on participating faculty members. The authors used a mixed methods research strategy with a sequential approach. Results indicate that training action's collaborative dynamics contributed to the general well-being of the participants, bringing about a reduction in their feelings of isolation, insecurity and lessening their perception that they lacked the skills required for the new situation. Also, intergenerational differences were detected in the effects the training had on more novice and more experienced teachers.

Keywords

Sociology, peer training, teaching staff, intergenerational, Covid-19.

Resumen

La formación ofrecida al profesorado universitario suele ser escasa, voluntaria y muy orientada a los profesores noveles. Con la llegada de Covid-19 y el cambio repentino a la enseñanza en línea, la formación se convirtió en una necesidad urgente para los profesores. En este contexto, algunos profesores del Departamento de Sociología de la Universidad de Granada crearon un grupo de formación entre pares del profesorado para el aprendizaje colaborativo en métodos de enseñanza multimodal. Este artículo describe la iniciativa y analiza el impacto de la formación en los profesores participantes. Los autores utilizaron una estrategia de investigación de métodos mixtos con un enfoque secuencial. Los resultados indican que la dinámica de colaboración de la acción formativa contribuyó al bienestar general de los participantes, provocando una reducción de sus sentimientos de aislamiento, inseguridad y disminuyendo su percepción de que carecían de las habilidades necesarias para la nueva situación. Asimismo, se detectaron diferencias intergeneracionales en los efectos que la formación tuvo sobre los profesores más noveles y los más experimentados.

Palabras clave

Sociología, Formación entre pares, personal docente, intergeneracional, Covid-19.

Cómo citar/Citation

Castillo-Eslava, Francisco; Moldes-Anaya, Sergio; Fuster, Nayla; Sánchez, Mariano; García de Diego, Jose María y Baldán, Henar (2022). In the Face of Uncertainty, Peer-Training: Lessons from a Group Strategy Undertaken by Sociology Faculty During the Pandemic. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15 (3), 360-382. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.24592>.

Recibido: 03-06-2022
Aceptado: 22-08-2022

¹ Francisco Castillo-Eslava, Universidad de Granada, fceslava@ugr.es; Sergio Moldes-Anaya, Universidad de Granada, smoldes@ugr.es; Nayla Fuster, Universidad de Málaga, naylafuster@ugr.es; Mariano Sánchez, Universidad de Granada, marianos@ugr.es; Jose María García de Diego, Universidad de Granada, jmgdediego@ugr.es y Henar Baldán, Universidad de Granada, henarbl@ugr.es.

1. Introduction

The impact of Covid-19 on universities has led to a sudden change in teaching dynamics and has brought with it uncertainty, stress, fear and even feelings of guilt among university faculty (Cunningham, Cunningham, and Boyd, 2021). At the individual level, there have been faculty members who have reacted by attempting to apply whatever digital know-how they might have, using a strategy of trial-and-error. At the institutional level, some universities have dashed to offer training to their teachers in new pedagogical methods or in the use of specific tools, such as software programmes designed to facilitate virtual or semi-virtual teaching. What have been the results of these efforts? Currently little information is available about the impact this training has had on the faculty.

In this context, a number of teachers at the Sociology Department of the University of Granada, in Spain, a faculty group to engage in horizontal, peer-based training — bringing together individuals with different professional profiles in terms of category and seniority. This paper presents and analyses some of the results of this initiative, which shows that times of crisis can lead to a break with the processes and practices usually found in university teaching.

1.1. Faculty Development at Universities

One of the more striking aspects of faculty development programmes is that in such programmes teacher training tends to be overshadowed by research training (DeCesare, 2003). In terms of professional practice, balancing these two tasks can be quite difficult (Rodríguez Espinar, 2020; Tight, 2016). Particularly, because research activity tends to be more highly valued when it comes to evaluating the careers of faculty members (Zabalza, 2009), not just in Spain (Daza and Elias, 2013; Troiano-Gomà *et al.*, 2010) but in the academic sphere in general (Henkel, 2005; Greaves, 2021; Malcolm and Zukas, 2009). In fact, a comparative study on university teaching in Europe concluded that faculty members devote more time to research than they do to teaching (Höhle and Teichler, 2013). The study also showed that preferential dedication to research is more pronounced among more novice faculty.

Furthermore, helping university faculty learn to teach has never been a widespread practice in most European countries (EUA, 2019; ICED, 2014; Rodríguez Espinar, 2020). Generally, when addressing teacher education the point of departure is usually the «erroneous assumption» (Zabalza, 2011) that this academic staff learn to teach by teaching, in other words, it is up to faculty to train themselves based on their own professional experience and their observation of those who taught them (Greaves, 2021). When training does take place — in the form of courses, workshops, seminars — it is usually in the hands of faculty members, of limited duration and participation is low (Blouin and Moss, 2015; Fernández and Medinabeitia, 2020; Rodríguez Espinar, 2020). In Spain, for example, this type of training tends to be voluntary, highly focused on the individual and, in most cases, fragmented and unsystematic (Cruz Tomé, 2000).

It is also worth noting that teacher education is usually aimed mainly at novice teachers, especially doctoral students (Blouin and Moss, 2015). Examples include the one-year seminars for the training and preparation of university *teaching assistants* in the U.S. (Pelton, 2014); the four-year Israeli model, which entails final evaluation and licensing (Schatz-Oppenheimer, Maskit and Zilbershtrom, 2011); or the Spanish programme for the training of university teaching staff, also four years in length, designed for doctoral students (Rodríguez Espinar, 2020). Teacher education is generally understood not as an

ongoing process but rather as a short period, usually at the beginning of a person's career, with a highly individual focus and in which teachers develop their skills by means of trial-and-error (Caballero, 2013; Montes and Suárez, 2016). Experimentation strategy that is not exclusive to university teachers (Chadha, 2021).

In the specific case of Spain, faculty development regarding teaching, besides being occasional and not designed for all types of faculty members, seems in recent years to be stagnating. According to Fernández and Medinabeitia (2020), from 2013 to 2019 the number of training initiatives that were focussed on class planning, evaluation and improved teaching skills/accompanying students in the learning process, fell from 55% to 48% while calls for innovative teaching projects fell from 67% to 49%. The tendency seems to be to move toward shorter training activities, such as day-long conferences, and the giving of awards for teaching innovation, which did increase considerably in this period.

Similarly, how teacher training opportunities are received varies considerably, depending on the stage the university teachers are at in their career. While the more novice faculty members view the training positively both in terms of acquiring professional skills and at the emotional level (Meanwell and Kleiner, 2014), more experienced faculty perceive it with a sense of dissatisfaction (Montes and Suárez, 2016). In addition, the fact that such training tends to be designed with novice instructors in mind can cause an unreal «ceiling» sensation (Woolfolk Hoy and Burke-Spero, 2005) in more experienced instructors, who feel that this training would not be very useful to them. In fact, in contrast with novice instructors — for whom the training has a positive impact on self-esteem, anxiety and self-perception of their level of knowledge (Fabriz *et al.*, 2021; Pelton 2014) —, more seasoned instructors can display a certain lack of interest and even resistance to taking part in training that entails learning new teaching dynamics or acquiring tools for e-learning (Hanson, 2009).

However, studies evaluating the impact of different teacher education activities coincide that they have a beneficial effect on the quality of university teaching (Sadler and Reinman, 2018), despite the fact that the training offered is still usually conceived from a vision anchored in self-learning rather than collaborative learning (Cruz Tomé, 2000). As Teräs (2016) points out, though, when it does exist, collaborative training offers the opportunity to create a space in which colleagues can share and reflect on their experiences and impressions regarding teaching (Löfström and Nevgi, 2007; Rienties, Brouwer, and Lygo-Baker, 2013; Chadha, 2021).

1.2. Teacher Education in Times of Crisis

The Covid-19 pandemic changed very suddenly and brusquely the entire scenario of university education. Eighty-five percent of European universities chose, at the time of greatest restrictions, to replace in-person with online teaching and only 3% decided to cancel classes completely (Marinoni, Van't Land and Trine, 2020). It quickly became apparent that, generally speaking, teachers have very little preparation in the realm of digital technology and online teaching (Dvir and Schatz-Oppenheimer, 2020; Rashid and Singh-Yadav, 2020;). Faculty members saw that they, and their students as well, had considerable shortcomings when it came to using technological tools and the need for training in these areas became evident (Sales, Cuevas-Cerveró and Gómez-Hernández 2020; MacIntyre *et al.*, 2020). The need to improve teaching skills among the faculty became an absolute necessity.

Universities immediately had to set up different courses in which faculty could learn about digital tools for virtual teaching (Adedoyin and Soykan 2020; Kidd and Murray, 2020). Members of the faculty found themselves forced to restructure their subjects and reconceive the evaluation systems (Dvir and Schatz-Oppenheimer, 2020; Hadar *et al.*, 2020; Sales, Cuevas-Cerveró and Gómez-Hernández, 2020), which led to a larger workload and, as a result, an increase in exhaustion, anxiety, fear, insecurity and stress among university teachers (MacIntyre *et al.*, 2020; Marek, Chew, and Wu, 2021).

Additionally, the short training courses that were supposedly going to facilitate a speedy transition from an in-person teaching model to one of virtual or semi-virtual teaching at times ended up overwhelming the teaching staff more than helping it (Kozimor, 2020). Moreover, this training should have covered not just the use of digital tools but also pedagogical approaches that could be helpful in virtual teaching (Greaves, 2021).

The Covid-19 crisis seems to have sparked new interest in teacher education, as indicated by the recent increase in research in this area (Sepulveda-Escobar and Morrison, 2020). Periods of crisis are also times for reflection and an opportunity for development (Rodríguez Espinar, 2020; Smith and Riley, 2012; Zabalza, 2011). Thus, in the current crisis situation brought about by Covid-19, much of the literature has focussed on analysing new challenges and how they can be an opportunity to rethink higher education (Greaves, 2021; Kozimor, 2020; Neuwirth, Jović and Mukherji, 2020; Rashid and Singh-Yadav, 2020; Zawacki-Richter, 2020). However, there are still few studies focussing on the training of university teachers in the present context of Covid-19 (Fabríz *et al.*, 2021), a deficit this paper seeks to mitigate.

1.3. The Initiative of a Sociology Department

In this context, and to contribute to research about effective strategies for training university teaching staff, a group of faculty members in the Sociology Department of the University of Granada (Spain) organised, at the end of 2020, a group-based peer-training initiative to help them respond to the new situation. The entire academic staff of the Sociology Department was invited to participate and finally 21 of them formed a group in which to reflect on, analyse and improve their teaching practices, skills and the way they were tackling pandemic-related contingencies. The group followed a multi-cohort model that put both novice and experienced faculty together in an ambience of dialogue and collaboration amongst peers at a time of urgent demand for them to learn.

This training action sought to address four basic needs that were identified through a process that will be explained below. The needs identified were: (1) to break with the feeling of isolation and being alone whilst finding the best way to adapt to unexpected teaching scenarios such as the current one; (2) to learn to replace the trial-and-error method with the systematic application of methodologies, procedures and tools appropriate for work situations affected by crisis; (3) to make evaluation systems and instruments more flexible in order to respond to the growing heterogeneity of learning situations amongst the students; (4) to gain competence in the combined and efficient use of both technological and non-technological resources in the hybrid teaching forced by the pandemic.

The present study aims to use this case to analyse some potential changes associated with a group-based self-organised training action undertaken by university faculty in a context of crisis due to the expansion of Covid-19.

2. Method and Hypothesis

The research was structured around two stages, one prior to the self-training and one following the self-training, and it took place in an 8-month period, from November 2020 to June 2021.

2.1. First Stage: Qualitative Design

To begin, a two-fold qualitative strategy was used to assess the situation at the outset and decide on the possible content of the training. On the one hand, the participating faculty members individually completed a form in which they specified their needs, existing knowledge and expectations (Annex 1). In addition, each participant built two strategic planning tools: a SWOT matrix (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) and a CAME matrix (Correct, Address, Maintain, Exploit) (Hervás *et al.*, 2006; Rúa *et al.*, 2021) (Annex 2). The first tool focussed on the weaknesses and threats of that person's teaching activity, to be addressed during the training, and also on the strengths and opportunities that could be exploited during this difficult situation; the second tool specified the actions the participants considered most appropriate for correcting the weaknesses, addressing the threats, maintaining the strengths and exploiting the opportunities glimpsed prior to the training.

2.2. Second Stage: Quantitative Design

Studying the contents of the SWOT and CAME matrices made it possible to formulate the following ten hypotheses (H) about possible changes after the designed training intervention had taken place. They were to be tested by means of the quantitative analysis of a pre-post questionnaire (Annex 4):

- H1. Decrease in the subjective feeling of isolation and being alone in the new teaching scenario.
- H2. Decrease in the use of the trial-and-error strategy.
- H3. Reduction of the pessimistic attitude regarding the quality of one's virtual teaching compared to one's in-person teaching.
- H4. Increase in the feeling of having the skills to respond to the variability and heterogeneity of the new learning situations.
- H5. Greater competence in effectively combining technological and other types of resources related to virtual and hybrid teaching.
- H6. Greater knowledge of work strategies that are effective in the new teaching scenario.
- H7. Improved capacity to design strategies that promote active participation by students.
- H8. More effective methods for personalised attention and accompaniment of students in contexts of virtual or hybrid teaching.
- H9. Better command of strategies for evaluating student progress in situations of virtual or hybrid teaching.
- H10. Increased need for contact and collaboration with other faculty in the department to share resources and experiences.

In addition, given the varying lengths of the teaching careers of the participating faculty it was decided that attention should also be paid as well to a transversal question: the possible variation in the intervention's impact on novice faculty members (with up to 4 years of experience in university teaching) as compared to more experienced ones (with 14 or more years of experience in university teaching).

2.3. The Training Action

Table I shows the characteristics of the 21 faculty members participating in the peer-training faculty group:

Table I. Faculty participating in the project

SOCIODEMOGRAPHIC AND TEACHING CHARACTERISTICS		N	%
Gender	Female	9	42.9
	Male	12	57.1
Age	25-34 years	6	28.6
	35-44 years	9	42.8
	45-55 years	6	28.6
Teaching experience (undergrad and/or postgrad level)	Under 6 years	7	33.3
	Between 6 and 10 years	6	28.6
	Over 10 years	8	38.1

Source: authors.

The training action was structured to facilitate horizontal learning and exchange amongst peers, in the form of a practice community of limited duration (Laksov, 2008) and with a *participatory action research* approach (Chevalier and Buckle, 2019). Specifically, there were eight 3-hour sessions of virtual training based on a process of mutual assistance, exchange, evaluation, and joint and reflective knowledge-building. The training also involved individual work outside the sessions and time spent in small groups, to prepare the sessions. All together, the training entailed about 50 hours of learning for each participant. The list of contents appears in Annex 3.

2.4. Analysis

In the case of the SWOT and CAME matrices a thematic content analysis was performed, as is appropriate when there is a very well-defined structure of issues in the information gathering tools. The analysis was conducted following standard criteria (Abela, 2002; Herrera, 2018): a process of qualitative inference based on the application of deductive categories and subsequent detection of the presence and frequency of units of meaning in which the themes established by the categories appeared.

As for the pre-post questionnaire, given the lack of normality in the ordinal variables and the small sample size, non-parametric tests were used. All items were examined, one by one, using the Wilcoxon Z-test for related samples. To check for a possible cohort effect in the intervention, specific analyses were conducted separately on the questionnaires of the novice faculty cohort (up to 4 years of experience) and the most experienced faculty cohort (14 or more years of experience). The effect size was calculated and the statistical power threshold was set at the conventional value of 0.8 (Cárdenas and Arancibia, 2016).

3. Results

3.1. Qualitative Analysis

Analysis of the 21 SWOT matrices (M) showed that faculty members perceived, before the training, that the first *threat* was the feeling of isolation and being alone (H1), and at the same time they ac-

knowledged they had not, up to that time, received sufficient institutional support in the process of switching abruptly to a virtual teaching context as a result of the pandemic:

«Feeling alone and isolated». (M21. Threats)².

«A combination of flexibility without guidance that exponentially multiplied the feeling of being alone» (M13. Threats).

The combined analysis of the SWOT and CAME matrices made it possible to confirm that participating faculty members were open to incorporating and trying out new teaching practices in their classes (H2), while at the same time recognising they had a somewhat negative attitude toward virtual teaching (H3) because it seemed incapable of achieving the levels of quality attained in in-person teaching:

«Making changes through a process of trial-and-error». (M14. Exploiting opportunities).

«Lack of confidence in my ability to maintain the high quality of in-person teaching in a virtual setting». (M3. Weaknesses).

The qualitative analysis also identified a concern related to lack of skills and low self-confidence both in dealing with the highly variable and heterogeneous situations generated by the scenario arising from the pandemic (H4) and in combining technological and other types of resources in teaching practices (H5). Yet, at the same time, it is evident that for some participants the handling and use of technologies was viewed as a strength and/or opportunity:

«Insecurity regarding my capabilities in teaching online classes». (M15. Threats).

«Insufficient experience in handling the advanced technological tools to be able to use them in teaching». (M17. Weaknesses).

«Ability to adapt and use new technologies and feeling comfortable in an online setting (thanks to experience in preceding academic year)». (M4. Strengths).

«Multiplication of web-based teaching resources (we now have more videos than ever, more talks, conferences, classes... that we can use in our own classes)». (M9. Opportunities).

In the *correcting weaknesses* section of the CAME matrix, faculty acknowledged they did not have sufficient teaching methodologies, strategies and/or tools to respond to the new situation of virtual or hybrid teaching (H6). From another point of view, some of the faculty members with more expe-

² When quoting participants, the M (matrix) is accompanied by a number designating the faculty member to whom the quote belongs. A term then appears to indicate the cell of the SWOT or CAME matrix from which the quote was extracted.

rience in virtual teaching perceived that the situation offered them an opportunity to maintain some of its strengths — and in passing take advantage of it for peer learning —:

«[I need to know] How to teach using Google Meet (speaking to an audience compared to speaking before a camera, non-verbal language, how to manage group dynamics in the chat feature, whether I should focus more on practice or more on theory, strategies for holding student attention in an online class, etc.)». (M10. Correcting weaknesses).

«Shortage of accessible tools for online work that are really useful and focussed on university teaching». (M9. Threats).

«Training in online teaching methodologies, how to give an online class. And a great deal of trial-and-error experimentation». (M7. Correcting weaknesses).

The need to learn strategies that would foment active student participation in a virtual or semi-virtual teaching setting (H7) was one of the needs most often repeated in the different sections of the SWOT-CAME matrices; there was considerable concern about the danger of some students being left behind. Interestingly, while some faculty members considered this participation to be a weakness to correct, others perceived it as a strength to be improved:

«Lack of a method and tools to ensure an appropriate level of participation». (M14. Weaknesses).

«Making better use of strategies that promote student participation in the learning-teaching process and help make the classes more dynamic». (M17. Maintaining strengths).

The matrices revealed an almost generalised consensus regarding the flexibility offered by virtual «office hours» for personalised contact with students (H8); they were perceived as one of the primary strategies with which to address the threats that virtual/hybrid teaching was generating, and also to exploit the opportunities that, at the same time, it could create:

«Flexibility in the one-to-one contact with students and the planning of office hours and appointments». (M7. Opportunities).

«Greater flexibility in one-to-one contact (e.g. answering many questions by email, having scheduled office hours for students, but also knowing which students will come for the revision or assistance with the final project [because this kind of online contact requires an appointment] makes it easier to prepare the session)». (M4. Opportunities).

With respect to student evaluation (H9), analysis of the SWOT and CAME matrices showed that participating faculty members did not have an evaluation system adapted to the online teaching mode

(H9) — something perceived as a weakness or threat —; as a result this topic was addressed explicitly in the contents of the training programme. In addition, a reconceptualization of evaluation, towards a more ongoing form of evaluation online, was viewed by some as positive while others found that, although necessary, the new way to evaluate students brought with it a work overload, given the high number of students:

«Shortage of skills in the evaluation of what students learned, how to manage one-to-one contact with students, how to increase participation in online classes». (M16. Weaknesses).

«Groups with too many students (which means that ongoing evaluation results in multiplication of hours worked)». (M9. Threats).

«Knowing about several tools outside the university which are useful in ongoing online evaluation». (M19. Strengths).

«To improve and expand the instructions/recommendations protocols for the development of different types of activities (practicals, exercises) that I use in the online evaluation system». (M1. Exploiting opportunities).

In this initial context, prior to the training, some faculty pointed out that the difficulty caused by the pandemic situation could also be considered an *opportunity* to generate co-operative dynamics that would foment cohesion and collaboration, which suggested a certain disposition to taking part in a peer-training group. In fact, the need to create spaces for collaboration and knowledge exchange amongst faculty members (H10) was one of the most frequently mentioned in the matrices analysed:

«The possibility of increasing connections and co-operative work with other teachers». (M7. Opportunities).

«Generating more opportunities for feedback among faculty». (M17. Exploiting opportunities).

«With more training, co-operation and by strengthening co-operative work and/or collaborative projects». (M21. Addressing threats).

3.2. Quantitative Analysis

The Wilcoxon tests conducted — Table II — indicated that changes had occurred in some items of the pre-post questionnaire directly related to the hypotheses formulated. Starting with the section about perceptions, and with respect to the feeling of isolation and being alone when it came to adapting to the new hybrid or virtual teaching scenario, significant changes ($n=21$ $Z_t=-3.764$ $p<.001$) are observed in the levels between the pre-training and post-training stages: the reduction of the feeling is evident after participation in the peer-training faculty group (H1). Additionally, the use of trial-and-error, that is, recurring to the method of making changes intuitively to see how they work, has decreased

since the training, as expected ($n= 21$ $Z_t= -2.744$ $p=.003$) (H2). In parallel, the analysis has revealed a very significant drop in the pessimistic attitude regarding virtual teaching (H3): after the training, faculty members saw a greater possibility of attaining a level of quality in their online teaching similar to the one attained with only in-person teaching ($n= 21$ $Z_t= -3,395$ $p<.001$). A lessening in the feeling of not having the skills to respond adequately to the variability and heterogeneity of the new teaching context also became evident ($n= 21$ $Z_t= -3.779$ $p<.001$) (H4). Lastly, the results of the analysis of this first section of the questionnaire indicate that the intervention is related to a clear increase in the teachers' confidence that they have the competencies needed to effectively combine technological and other types of resources in their teaching practices ($n= 21$ $Z_t= -2.858$ $p=.002$) (H5).

The second section of the questionnaire had focussed on the possible changes in the basic needs recognised by the participating faculty prior to the intervention. After the training there was a significant drop in the need to learn more about effective work strategies for situations of hybrid or virtual teaching ($n= 21$ $Z_t= -3.479$ $p<.001$), as put forward in hypothesis H6. Likewise, when the training was over fewer participants felt the need to know more about how to achieve, guarantee and increase student participation in situations of crisis, which allows for the confirmation of the hypothesis (H7) ($n= 21$ $Z_t= -2.423$ $p=.007$). Along these lines, significant decreases were also observed in both the need to know effective methods for personalised attention and accompaniment of students during crisis situations ($n= 21$ $Z_t= -2.610$ $p=.005$) (H8) and the need to have a better command of methods with which to evaluate student learning in hybrid and virtual situations ($n= 21$ $Z_t= -2.561$ $p=.005$) (H9). Interestingly, something different occurs in relation to the need for collaboration with other faculty members working in the same area, with a view to sharing resources and experiences (H10): there was no significant reduction in this need ($n= 21$ $Z_t= -1.425$ $p=.077$).

Table II. Changes in the improvement of teaching practice: contrast between the phase prior to and the phase after the training

Variables	BEFORE TRAINING		AFTER TRAINING		WILCOXON TEST		POWER TEST	
	M	SD	M	SD	Z-Statistic	p-value	d	1 - β
Perceptions								
H1: Feeling of isolation and being alone in the face of a new teaching scenario	3.86	1.062	2.00	1.183	-3.764	.000	1,611	1,000
H2: Improvement strategy based on trial-and-error	3.67	.966	2.71	.902	-2.744	.003	0,766	0,952
H3: Pessimistic attitude toward virtual teaching: decrease in quality	3.33	1.354	1.60	.821	-3.395	.000	1,084	0,998
H4: Feeling of not having the skills called for by new learning situations	3.43	1.076	1.71	.717	-3.779	.000	1,446	1,000
H5: Competence in effectively combining technological and other types of resources	2.57	.926	3.43	1.121	-2.858	.002	0,775	0,955
Needs								
H6: Knowing more effective work strategies in the new teaching scenario	4.48	.814	3.05	1.024	-3.479	.000	1,186	1,000
H7: Having more knowledge about how to achieve, guarantee and increase student participation	4.52	.814	3.62	1.161	-2.423	.007	0,610	0,839
H8: Knowing effective methods for personalised attention and accompaniment of students in situations of crisis	4.14	1.062	3.00	1.304	-2.610	.005	0,668	0,892
H9: Having a good command of methods with which to evaluate student learning in virtual and hybrid teaching situations	4.24	.995	3.14	1.153	-2.561	.005	0,670	0,894
H10: Collaborating with other faculty in the same area with a view to sharing resources and experiences	4.33	.966	3.76	1.261	-1.425	.077	0,357	0,459

Note: n=21 (pre and post tests). All tests are one-tailed. SD: Standard Deviation; Z Statistic: Wilcoxon signed rank score. Size of effect: d. Power (A.R.E.): 1 - β . In bold, significant values or values higher than the power threshold.

Source: authors.

Table III shows the results of the same comparative signed rank test but this time done separately, not just for each item but rather for two cohorts of participants: that of novice faculty and that of more experienced faculty. Of the ten items analysed — one per hypothesis —, in only three of them did the pre- and post-intervention results indicate a significant impact in both cohorts: less feeling of isolation and being alone in the face of a new teaching scenario (H1), less pessimism regarding virtual teaching and its possible lower quality (H3) and less feeling of not having the skills to respond to the new learning situations (H4). However, in view of the power reached, the significance of the change described can be considered interpretable, for both cohorts studied, only in the case of H1, where the intervention has been found to have a very large impact ($d=1.581$), in a downward direction in both cohorts on the perception of isolation and being alone in the face of a new teaching scenario to which H1 refers.

In addition, the results indicate that novice teachers experience, after the training and as stated in hypothesis H4, a relevant reduction in the feeling of not having the skills to respond appropriately to the variability and heterogeneity of learning situations arising in the context of Covid-19 ($n=6$ $Z_t=-2.041$ $p=.021$), something that cannot be said in relation to the cohort of experienced teachers.

Table III. Changes in the improvement of teaching practice: differences between novice and experienced faculty members

Variables	BEFORE TRAINING		AFTER TRAINING		NOVICE FACULTY MEMBERS (EXPERIENCE ≤ 4 YEARS)		WILCOXON TEST		EXPERIENCED FACULTY MEMBERS (EXPERIENCE ≥ 14 YEARS)			
	Mean novice	Mean exp.	Mean novice	Mean exp.	Z-Statistic novice	p-value novice	d	1 – β	Z-Statistic exp.	p-value exp.	d	1 – β
Perceptions												
H1: Feeling of isolation and being alone in the face of a new teaching scenario	4.33	3.33	2.83	1.33	-2.041	.021	1.430	.843	-2.060	.020	1.581	.935
H2: Improvement strategy based on trial-and-error	3.67	3.33	3.00	3.00	-1.414	.785	0.646	.280	-5.35	.297	.239	.092
H3: Pessimistic attitude toward virtual teaching: decrease in quality	3.67	3.00	2.00	1.50	-2.041	.021	1.220	.677	-1.841	.033	.989	.496
H4: Feeling of not having the skills called for by new learning situations	3.83	3.00	2.17	1.83	-2.041	.021	1.376	.802	-1.841	.033	.998	.502
H5: Competence in effectively combining technological and other types of resources	2.83	2.33	3.33	3.33	-1.089	.138	0.408	.167	-1.857	.032	1.117	.593
Needs												
H6: Knowing more effective work strategies in the new teaching scenario	4.83	4.33	3.67	3.17	-1.841	.033	0.997	.502	-1.473	.071	.677	.297
H7: Having more knowledge about how to achieve, guarantee and increase student participation	4.67	4.17	4.00	4.33	-1.633	.051	0.817	.379	-.378	.353	.142	.074
H8: Knowing effective methods for personalised attention and accompaniment of students in situations of crisis	4.50	3.67	3.67	3.17	-1.633	.051	0.626	.269	-.425	.336	.221	.098
H9: Having a good command of methods with which to evaluate student learning in virtual and hybrid teaching situations	4.50	3.83	3.50	3.33	-1.342	.090	0.815	.378	-.531	.298	.231	.101
H10: Collaborating with other faculty in the same area with a view to sharing resources and experiences	5.00	4.00	4.17	3.67	-1.633	.051	0.712	.317	.000	.500	.179	.084

Note: n= 6 (pre and post tests). All tests are one-tailed. exp.: experienced faculty members. Size of effect: d. Power (Lehmann): 1 – β. In bold, significant values or values higher than the power threshold.

Source: authors.

4. Discussion

This study aims to contribute to research on effective training strategies for university faculty. With this aim in mind a number of faculty members in the Sociology Department of the University of Granada launched a peer-training initiative as a response to the crisis situation resulting from the current coronavirus pandemic.

The general objective of this research was to study the changes in teacher education process associated with a self-organised group training action. The general underlying hypothesis was that the teacher education training strategy applied in this pandemic case would have a positive effect on the improvement of teaching practices amongst the participating faculty.

The results of this experience indicate that in general the group training improved the practices of the faculty taking part in it. The characteristics of the peer-based group training in terms of approach and structure have been shown to be an effective strategy for improvement in a situation of crisis and a high degree of uncertainty.

The training action was based upon hypotheses of change that have been corroborated almost in their entirety. The exception is the hypothesis on the need for collaboration amongst colleagues to facilitate the exchange of resources and experience, since no significant reduction was detected in such need following the training, which means that, despite the process in which they participated, the faculty members feel that this kind of exchange must continue. In this regard, other authors have already mentioned that these relationships between teachers are only effective when they are maintained over time (Keiler *et al.*, 2020).

Both the «decrease in the subjective feeling of isolation and being alone in the face of a new teaching scenario» (H1) and the ‘decrease in the pessimistic attitude toward the quality of one’s virtual teaching as compared to that of in-person teaching’ (H3) are examples of how the training intervention can change the attitude of the participants, despite the necessary and abrupt reformulation of their usual practices as a result of Covid-19. This change is in line with other studies that have detected the positive influence of training on the feeling of isolation and on attitudes toward virtual teaching (Dvir and Schatz-Oppenheimer, 2020; Hadar *et al.*, 2020; MacIntyre *et al.*, 2020; Marek, Chew, and Wu, 2021; Sales, Cuevas-Cerveró, and Gómez-Hernández, 2020).

Teacher education for university faculty has been scant and infrequent (Blouin and Moss, 2015; Fernández and Madinabeitia, 2020; Rodríguez Espinar, 2020), with trial-and-error being widely used as the main strategy to improve teaching practices (Greaves, 2021; EUA, 2019; ICED, 2014; Rodríguez Espinar, 2020; Zabalza, 2011). In contrast, the training methodology described herein — which was processual, group-based, highly practical, self-managed and collaborative — seems to have contributed solid knowledge — as compared to the risk of the trial-and-error method — when it came to deciding how to tackle the new teaching scenario.

The faculty’s initial sensations of not having the skills to respond appropriately to the new learning contexts coincided with those identified in other studies that point out the shortcomings and scant training amongst both faculty and students as regards the use of the digital resources necessary for high-quality online teaching (Dvir and Schatz-Oppenheimer, 2020; MacIntyre *et al.*, 2020; Rashid and Singh-Yadav, 2020; Sales, Cuevas-Cerveró and Gómez-Hernández, 2020). This training intervention, which explicitly targetted such shortcomings, has led to a reduction in those initial sensations (Fabriz *et al.*, 2021).

In addition, the unexpected Covid-19 situation arrived in a context of confirmed reticence toward training in the use of new methodologies or tools, a reticence that has characterised university faculty accustomed to the traditional dynamics of in-person teaching (Hanson, 2009). However, the peer training activity presented here has reduced this reticence somewhat, as participants have acknowledged that their need to learn these new methodologies has grown smaller following the training. In the face of the unexpected burden generated in faculty members by the need to quickly restructure their teaching — and the resulting physical and mental toll (MacIntyre *et al.*, 2020; Marek, Chew, and Wu, 2021) —, the peer-based training, organised as described herein, has clearly been useful.

Also, the impact of training according to seniority — novice or experienced — reduced the feeling of isolation and of being alone in the new teaching scenario for both cohorts. Furthermore, it is safe to say that horizontal and collaborative training processes like the ones implemented can alleviate a sensation that is present in many university teachers' day-to-day activity, as shown (Filho *et al.*, 2021).

In the case of novice teachers, it has been observed that after receiving the training, as suggested by hypothesis H4, the members of this cohort noted a significant reduction in the feeling of not having the skills to respond appropriately to the variability and heterogeneity of the learning situations associated with the Covid-19 pandemic. The cohort effect seems evident in this case, which leads to the idea that intergenerational training may be especially interesting when the objective is to train faculty members with little teaching experience. This idea goes further than what we have known up to now regarding the impact of training on novice university faculty (Fabríz *et al.*, 2021; Pelton, 2014) and suggests that the intergenerational perspective should be taken into account when organising training programmes for university faculty.

While the results leave some questions unanswered and in need of further research, it is possible to conclude that the self-organised teacher education strategy has had a positive effect on the improvement of teaching practices, in both novice and more experienced faculty.

The primary strengths of the training model analysed are rooted in three interconnected dimensions. The first dimension has to do with the generation of group-centred peer-training dynamics anchored in a training method that is processual and co-operative. The second dimension is the sequential building of the model: the initial analysis of needs, knowledge and expectations was used to design specific contents in a framework of appreciative and reflective evaluation of the process over time. The third dimension has to do with the value placed on resilience; this model's adaptability has created opportunities to build innovative dynamics in relation to new ongoing training strategies in which intergenerational integration is a strong component. Such strategies have now been implemented in the form of a new teacher education group for the training of novice faculty members.

There are basically two practical implications that follow from this project and may be applicable in international contexts different from that of this research. The first is the importance of moving toward more dynamic, processual and constructive teacher education models. The case analysed exemplifies a dynamic and processual approach of a constructive nature, based on a strategy of inter-peer collaboration. The second implication is the need to promote new training models that are better adapted to the scenarios faced by higher education today, that are able to take advantage even of the circumstances — such as a pandemic — that could appear to be an obstacle to adaptation and change. This case has demonstrated that the contrary is true.

Finally, it must be pointed out that the main limitation of this study is that its results are only preliminary because, although robust statistical tests have been applied, the sample studied consists of the population of just one case. In future research, it would be necessary, for example, to include a higher number of faculty members and other disciplines, along with a longer training action, in order to obtain results with greater external validity, something that is especially relevant in crisis situations such as the one explored herein.

Bibliographic references

- Abela, Jaime (2002): "Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada". *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 10 (2), 1-34.
- Adedoyin, Olasile Babatunde & Soykan, Emrah (2020): "Covid-19 Pandemic and Online Learning: The Challenges and Opportunities". *Interactive Learning Environments*, 1-13.
- Blouin, David & Moss, Alison (2015): "Graduate Student Teacher Training: Still Relevant (and Missing?) 20 Years Later". *Teaching Sociology*, 43 (2), 126-136.
- Caballero, Katia (2013): "La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional". *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 391-412.
- Cárdenas Castro, Manuel & Arancibia, Héctor (2016): "Statistical Power and Effect Size Calculating in G*Power: Complementary Analysis of Statistical Significance Testing and its Application in Psychology". *Salud & Sociedad*, 5 (2), 210-244. DOI: <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>.
- Chadha, Deesha (2021): "Continual Professional Development for Science Lecturers: Using Professional Capital to Explore Lessons for Academic Development". *Professional Development in Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973076>.
- Chevalier, Jacques & Buckles, Daniel J. (2019). *Participatory Action Research. Theory and Methods for Engaged Inquiry*. Abingdon: Routledge.
- Cunningham, Tom; Catriona Cunningham & Vic Boyd (2021): "Academic Development Through and Beyond the Pandemic: A Staged Approach". *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 9 (2), 101-108.
- Cruz Tomé, María África (2000): "Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 19-35.
- Daza, Lidia & Elias, Marina (2013): "¿Qué quedó de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior? Efectos de la crisis en la universidad y panorama actual". *Témpora*, 15, 71-91.
- DeCesare, Michael (2003): "The Impact of Sociological Orientation on Pedagogy: A Reconsideration of Teacher Training in Sociology Ph. D. Departments". *The American Sociologist*, 34 (3), 73-96.
- Dvir, Nurit & Orna Schatz-Oppenheimer (2020): "Novice Teachers in a Changing Reality." *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 639-656.

- European University Association (2019). *Promoting a European dimension to teaching enhancement. A feasibility study from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFEECT) project*. Brussels: European University Association. Retrieved from <https://eua.eu/downloads/publications/promoting%20a%20european%20dimension%20to%20teaching%20enhancement-effect%20feasibility%20study.pdf>.
- Fabriz, Sabine; Hansen, Miriam; Heckmann, Carmen; Mordel, Julia; Menzheritskaya, Julia; Stehle, Sebastian; Schulze-Vorberg, Lukas; Ulrich, Immanuel & Horz, Holdger (2021): "How a Professional Development Programme for University Teachers Impacts their Teaching-Related Self-Efficacy, Self-Concept, and Subjective Knowledge". *Higher Education Research & Development*, 40 (4), 738-752.
- Fernández, Idoia & Medinabeitia Ezkurra, Alba (2020); "La transformación docente de la universidad a veinte años de Bolonia: balance y claves para un futuro por definir". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24 (2), 29-52.
- Filho, Walter L.; Wall, Tony; Rayman-Bacchus, Lez; Mifsud, Mark; Pritchard, Diana J.; Orlovic Lovren, Violeta; Farinha, Carla; Petrovic, Danijela S. & Balogun, Abdul-Lateef (2021): "Impacts of COVID-19 and Social Isolation on Academic Staff and Students at Universities: A Cross-Sectional Study". *BMC Public Health*, 21, 12-13. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11040-z>.
- Greaves, Denise (2021): "Perception Of Young Adults In Higher Education: A Case Study Of Caribbean Students In The Online Learning Environment". *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 1-17.
- Hadar, Linor; Ergas, Oren; Alpert, Bracha & Ariav, Tamar (2020): "Rethinking Teacher Education In A Vuca World: Student Teachers' Social-Emotional Competencies During The Covid-19 Crisis". *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 573-586.
- Hanson, Janet (2009): "Displaced But Not Replaced: The Impact Of E-Learning On Academic Identities In Higher Education". *Teaching in Higher Education*, 14 (5), 553-564.
- Hervás, Rosa; Moreno, Marta; Narbarte, Christian & Sotos, Pilar (2006). *Materiales para el diseño e implantación de un sistema de gestión de calidad en centros*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Henkel, Mary (2005): "Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment". *Higher Education*, 49, 155-176.
- Herrera, Claudio (2018): "Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum". *Revista general de información y documentación*, 28 (1), 119-142. DOI: <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>.
- Höhle, Ester & Teichler, Ulrich (2013). *The Work Situation Of The Academic Profession In Europe: Findings Of A Survey In Twelve Countries: The European Academic Profession Or Academic Professions In Europe?* Dordrecht: Springer.
- International Consortium for Educational Development (2014). *The Preparation of University Teachers Internationally*. International Consortium for Educational Development. Retrieved from <http://icedonline.net/wp-content/uploads/2011/08/The-Preparation-of-University-Teachers-Internationally.pdf>.

- Keiler, Leslie S.; Diott, Raffaella; & Hudon, Kara (2020): "Supporting Teachers As They Support Each Other: Lessons Concerning Mentor Teacher Feedback To Teacher Mentees". *Professional Development in Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1839781>.
- Kidd, Warren & Murray, Jean (2020); "The Covid-19 Pandemic And Its Effects On Teacher Education In England: How Teacher Educators Moved Practicum Learning Online". *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 542-558.
- Kozimor, Michele Lee (2020): "Editor's Comment: Three Teaching Takeaways from the COVID-19 Pandemic". *Teaching Sociology*, 48 (3), 181-183.
- Laksov, Klara B. (2008): "Developing a Community of Practice around Teaching: A Case Study." *Higher Education Research & Development*, 27 (2), 121-132. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360701805259>.
- Löfström, Erika & Nevgi, Anne (2007): "University Teaching Staff as Learners of The Pedagogical Use of Ict [Online]". *International journal of media, technology and lifelong learning*, 3 (1).
- MacIntyre, Peter; Gregersen, Tammy & Mercer, Sarah (2020): "Language Teachers' Coping Strategies During The Covid-19 Conversion To Online Teaching: Correlations With Stress, Wellbeing And Negative Emotions". *System*, 94, 102352.
- Malcolm, Janice & Zukas, Miriam (2009): "Making a Mess of Academic Work: Experience, Purpose and Identity". *Teaching in Higher Education*, 14 (5), 495-506.
- Marek, Michael; Chew, Chiou Sheng & Vivian Wu, Wen-chi (2021): "Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the Covid-19 Pandemic". *International Journal of Distance Education Technologies*, (IJDET), 19 (1), 40-60.
- Marinoni, Giorgio; Van't Land, Hilligje & Jensen, Trine (2020). *The Impact of Covid-19 on Higher Education Around the World*. IAU Global Survey Report (2020). Retrieved from https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf.
- Meanwell, Emily & Kleiner, Sibyl (2014): "The Emotional Experience of First-Time Teaching: Reflections From Graduate Instructors, 1997-2006". *Teaching Sociology*, 42 (1), 17-27.
- Montes, Diana Amber & Suárez, Cecilia Inés (2016): "La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas". *Revista electrónica de investigación educativa*, 18 (3), 51-64.
- Neuwirth, Lorenz; Jović, Svetlana & Mukherji, Runi (2020): "Reimagining Higher Education During and Post-Covid-19: Challenges and Opportunities". *Journal of Adult and Continuing Education*, 0 (0), 1-16.
- Pelton, Julie(2014): "Assessing Graduate Teacher Training Programs: Can a Teaching Seminar Reduce Anxiety and Increase Confidence?". *Teaching Sociology*, 42 (1), 40-49.
- Rashid, Shazia & Singh-Yadav, Sunishtha (2020): "Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research". *Indian Journal of Human Development*, 14 (2), 340-343.
- Rienties, Bart; Brouwer, Natasa & Lygo-Baker, Simon (2013): "The Effects of Online Professional Development on Higher Education Teachers' Beliefs and Intentions Towards Learning Facilitation and Technology". *Teaching and teacher education*, 29, 122-131.

- Rodríguez Espinar, Sebastián (2020): “Luces y sombras en la formación pedagógica del profesorado universitario en España”. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18 (1), 143-168.
- Rúa, María J.; Huedo, Patricia; Cabeza, Manuel; Saez, Beatriz & Agost-Felib, Raquel (2021): “A Model to Prioritise Sustainable Urban Regeneration in Vulnerable Areas Using Swot and Came Methodologies”. *Journal of Housing and the Built Environment*, 36, 1603-1627. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10901-020-09813-w>.
- Sadler, Ian & Reimann, Nicola (2018): “Variation in the Development of Teachers’ Understandings of Assessment and their Assessment Practices in Higher Education”. *Higher Education Research & Development*, 37 (1), 131-144.
- Sales, Dora; Cuevas-Cerveró, Aurora & Gómez-Hernández, José-Antonio (2020): “Perspectives on the Information and Digital Competence of Social Sciences Students and Faculty Before and During Lockdown Due to Covid-19”. *Profesional De La Información*, 29 (4), 1-20.
- Schatz-Oppenheimer, Orna; Maskit, Ditzza & Zilbershtrom, Sara (2011). “Being a Teacher: The Entry Path to Education” In Fadia Nasser-Abu Alhija, Barbara Fresko and Ray Reichenberg (eds.): *The Induction Process in Education—Overview*. Tel Aviv: MOFET Institute & Ministry’s Teacher Induction Division.
- Sepulveda-Escobar, Paulina & Morrison, Astrid (2020): “Online Teaching Placement During the Covid-19 Pandemic in Chile: Challenges and Opportunities”. *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 587-607.
- Smith, Larry & Riley, Dan (2012): “School Leadership in Times of Crisis”. *School Leadership & Management*, 32 (1), 57-71.
- Teräs, Hanna (2016): “Collaborative Online Professional Development for Teachers in Higher Education”. *Professional development in education*, 42 (2), 258-275.
- Tight, Malcolm (2016): “Examining the Research/Teaching Nexus”. *European Journal of Higher Education*, 6 (4), 293-2311.
- Troiano-Gomà, Helena; Masjuan Codina, Josep Maria & Elías, Marina (2010): “La recontextualización de las políticas de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio de caso”. *Revista de educación*, 351, 283-310.
- Woolfolk Hoy, Anita & Burke-Spero, Rhonda (2005). “What Predicts Student Teacher Self-Efficacy”. *Academic Exchange Quarterly*, 9 (4), 123-127.
- Zabalza, Miguel Ángel (2009): “Ser profesor universitario hoy”. *La Cuestión Universitaria*, 5.
- Zabalza, Miguel Ángel (2011): “Evaluación de los planes de formación docente de las universidades”. *Educar*, 181-197.
- Zawacki-Richter, Olaf (2020): “The Current State and Impact of Covid-19 on Digital Higher Education in Germany”. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3 (1), 218-226.

Acknowledgments

Translation into English of the original Spanish manuscript of this paper has been funded by the Department of Sociology at the University of Granada.

Declaration of interest statement

The Authors declare that there is no conflict of interest.

Appendices

Annex 1 – Initial Questionnaire

Full name:

Category of RTP (Research and Teaching Personnel):

Department:

Faculty in which most of your teaching takes place:

Undergraduate degree programmes in which you teach (name each programme):

Undergraduate classes you teach (name of class, year in degree programme and number of class credits taught):

Master's degree programmes in which you teach (name each programme):

Master courses in which you teach (name of course/s and number of class credits taught):

1. Which are your real training needs and demands?
2. Have you participated in or are you familiar with any previous research that is relevant to this initiative, whether your own or someone else's? Please name.
3. What is your previous training, if any, in the area of the training activity proposed?
4. Have you participated in any teacher education activities, innovation projects, pilot experiences or degree evaluation protocols? (Indicate degree and year in each case)
5. Are there any specific topics you would like the peer-training faculty group to address within the framework of its activities and objectives?
6. Thinking about potential results of the peer-training faculty group, what specific outcome/s do you think it would be worthwhile to try to obtain? Think about your answer in terms of transformation and improvement in your teaching practice.
7. In what way do you think the work of the peer-training faculty group could improve your current teaching activity?
8. What type of specific innovation, in your view, is it especially important that the peer-training faculty group achieve?

Annex 2 – SWOT and CAME Matrices

	SWOT	CAME
Internal analysis (me and my work as teacher)	My main WEAKNESSES in November 2020 were:	How to CORRECT my main weaknesses in November 2020?
	My main STRENGTHS in November 2020 were:	How to MAINTAIN my main strengths in November 2020?
External analysis (the environment in which I do my work)	The main THREATS that I perceived in November 2020 were:	How to best ADDRESS the threats I perceived in November 2020?
	The main OPPORTUNITIES that I perceived in November 2020 were:	How to best EXPLOIT the opportunities I perceived in November 2020?

Annex 3 – Contents of Training Programme

Session 1:

- Teaching sociology before and during the current crisis situation. Review of some successful national and international initiatives.
- Taking students into consideration in the process of converting/adapting to new scenarios: their experiences, opinions and needs (student representatives will be invited to attend this session to share their points of view).
- Specific lessons that can be drawn and applied to teaching undergraduate and postgraduate courses. Proposal for the implementation of pilot actions related to first-semester classes.
- Creation of a depository for resources and a platform for collaborative efforts made by participants (will contain a forum for asking questions and sharing reflections for the duration of the group).
- Proposal regarding the structure and methodology to be used in data collection and the writing of the two final articles.

Session 2:

- Useful resources from the online platform for teaching and student assessment in the hybrid and virtual scenario.
- Application of online resources to the specific demands associated with teaching sociology. How to create the best conditions for maximum participation? Basic protocol.
- Possibilities and procedures for collaboration among faculty members through the university's online platform.

Session 3:

- Creation of a conceptual map of other ways to teach sociology: options along the continuum 'face to face' – 'totally online'.
- Practical cases involving the use of some aspects of hybrid teaching-learning systems in the area of sociology and that can be applied in contingency settings.

Session 4:

- Using eXeLearning to design contents and its application in the university's online platform.
- Making the most of eXeLearning to promote participatory teaching-learning processes.
- Effective ways to approach the practical content of the course syllabus.

Session 5:

- Toolbox of online and offline tools to use in hybrid teaching.
- Creating surveys: Kahoot, Socrative, Mentimeter, Lime Survey, Google forms.
- Sharing documents for synchronous co-operative work: Google drive, Teams.
- Digital blackboards: Lino, Jamboard, Padlet.
- Interactive images, infographics, presentations: Canva, Gennially.
- Mental maps: Mindmeister.
- Creating rubrics: Rubistar.
- Inserting questions in a video: Educaplay (videoquiz).

Session 6:

- The essential interweaving of digital resources and in-person work in the hybrid teaching methodology. Strategies and ideas for creating the best combination of available teaching tools and modes.
- Specific ways to combine, in the teaching of sociology, classroom work and distance work, both synchronous and asynchronous.
- Specific examples applicable to the processes of teaching and student assessment (both theoretical and practical content).

Session 7:

- Teaching and accompanying students during the learning process in crisis situations such as the current one.
- Personalising the teaching-learning process. Special focus on how to ensure attention to diversity and inclusive education in this context.

Session 8:

- Collaboration amongst sociology teachers and classes in a hybrid scenario. Examples now underway and a proposal for system of our own.
- Ways to ensure the continuity, improvement and sustainability of the peer-training faculty group.
- Planning of tasks such as writing of reports and data analysis.

Annex 4 - Questionnaire

QUESTIONNAIRE

Read each statement carefully and place an X on the scale to mark your degree of agreement.

INFORMATION REGARDING MY CURRENT SITUATION AS A TEACHER

Whether or not I am currently giving class, when I think of my situation as a teacher I would say...

	Disagree	Don't really agree	Agree some-what	Agree quite a bit	I absolutely agree
I have a feeling of isolation and being alone when it comes to finding out how to adapt to the new teaching scenario (hybrid or virtual).	1	2	3	4	5
External analysis (the environment in which I do my work) My improvement strategy is based on trial-and-error, trying to make changes intuitively to see how they work y work).					
I am not sure I have the skills to respond appropriately to the variability and heterogeneity of learning situations that have suddenly appeared on the scene.	1	2	3	4	5
I have the competencies to effectively combine technological and other types of resources in my teaching.					
My attitude toward virtual teaching is rather pessimistic: I don't think I will be able to reach the same level of quality as I did with in-person teaching.					

At this time what I need is...

	Disagree	Don't really agree	Agree some-what	Agree quite a bit	I absolutely agree
To know more about effective work strategies for virtual and hybrid teaching situations.					
To know more about how to achieve, ensure and increase student participation in virtual and hybrid situations.					
To have contact with other faculty in the department, as a means to share resources and experiences in a collaborative setting.	1	2	3	4	5
To know how to put in place effective methods for personalised attention and accompaniment of students in virtual and hybrid teaching.					
To have a better command of methods to assess student learning in virtual and hybrid situations.					

Importancia de la regulación oficial en la vinculación académico-profesional: el caso de las técnicas de auditoría (primeros resultados)

Importance of Formal Regulation in Academic-Professional Linkage: The Case of Auditing Techniques (First Results)

Ricard Calvo Palomares, Juli Antoni Aguado Hernández, Enric Sigalat Signes y Raúl Payá Castiblanque¹

Resumen

Uno de los objetivos subyacentes de la docencia universitaria actual es intentar conectarla con la realidad profesional con la que se van a encontrar los/as egresados/as con posterioridad en el mercado laboral. En materias muy aplicadas, la existencia de una regulación normativa oficial se convierte en un elemento clave para el éxito de cualquier propuesta docente realizada. Ante dicho contexto la presente investigación trata de estudiar el efecto de la normativa oficial sobre una propuesta de innovación educativa en Ciencias Laborales. A tal efecto, se usa una metodología cuantitativa mediante una encuesta por medio de un cuestionario estandarizado al alumnado de la asignatura de Técnicas de Auditoría de 3^{er} curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia, de los cursos 2017-2018 a 2020-2021 (n=311) que evalúa distintos aspectos relacionados con su grado de satisfacción con la metodología, las prácticas, los contenidos y los materiales de apoyo, así como con la percepción sobre la proyección de la asignatura en la esfera profesional. Los resultados obtenidos evidencian la importancia de la regulación oficial en la valoración de las dificultades a las que se enfrenta la auditoría sociolaboral, así como la existencia de asociación entre las variables de percepción de la utilidad de la asignatura y como una buena salida profesional con respecto a los cursos anteriores o posteriores a la nueva normativa, por lo que puede atribuirse en gran parte a esta circunstancia la modificación de las valoraciones.

Palabras clave

Ciencias Laborales; auditoría sociolaboral, profesión; vínculo académico-profesional.

Abstract

One of the underlying objectives of current university teaching is to try to connect it with the professional reality that graduates will later find in the labor market. In highly applied subjects, the existence of an official normative regulation becomes a key element for the success of any teaching proposal. In this context, the present research tries to study the effect of official regulations on an educational innovation proposal in Labor Sciences. To this end, a quantitative methodology is used through a survey by means of a standardized questionnaire to the students of the subject of Audit Techniques of 3rd year of the Degree in Labor Relations and Human Resources of the Faculty of Social Sciences of the University of Valencia, from the courses 2017-2018 to 2020-2021 (n=311) that evaluates different aspects related to their degree of satisfaction with the methodology, practices, contents and support materials, as well as with the perception about the projection of the subject in the professional sphere. The results obtained show the importance of the official regulation in the evaluation of the difficulties faced by the socio-labor audit, as well as the existence of an association between the variables of perception of the usefulness of the subject and as a good professional outlet with respect to the courses before or after the new regulation, so that the modification of the evaluations can be attributed to a large extent to this circumstance.

Keywords

Labor Sciences; socio-labor audit; profession; academic-professional linkage.

Cómo citar/Citation

Calvo Palomares, Ricard; Aguado Hernández, Juli Antoni; Sigalat Signes, Enric y Payá Castiblanque, Raúl (2022). Importancia de la regulación oficial en la vinculación académico-profesional: el caso de las técnicas de auditoría (primeros resultados). *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15 (3), 383-398. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.24909>.

Recibido: 20-07-2022
Aceptado: 25-08-2022

¹ Ricard Calvo Palomares, Universitat de València, ricardo.calvo@uv.es; Juli Antoni Aguado Hernández, Universitat de València, juli.aguado@uv.es; Enric Sigalat Signes, Universitat de València, enrique.sigalat@uv.es y Raúl Payá Castiblanque, Universitat de València, raul.paya@uv.es.

1. Introducción

1.1. La docencia vinculada con lo profesional. La importancia de vincular lo profesional con lo académico y viceversa

La Universidad es el ente habilitador inicial de profesionales, siendo el paso por sus estudios un requisito necesario para poder ejercer una profesión como tal. Por consiguiente, no puede vivir de espaldas a lo que ocurre en la realidad laboral posterior, sino que debe orientar sus esfuerzos a buscar puntos de encuentro entre ambos espacios. Sobre esta base, intentar acercar la realidad de la docencia de nuestras aulas a la realidad del ejercicio de una determinada actividad profesional es, sin lugar a dudas, uno de los principales retos a los que nos enfrentamos en la actualidad el colectivo de profesores/as universitarias (Barbosa y Freire, 2019; Mulder *et al.*, 2009). Pero, para ello, se considera necesario entrar en contacto con esa realidad técnica (Abraham y Karns, 2009; Martensen y Grønholdt, 2009) a través de una comunicación directa con los profesionales o bien mediante el contacto con sus instituciones representativas, Colegio Oficial o Asociación Profesional homóloga, ya que en su labor de mantener la esencia profesional de la actividad (código deontológico), éstas asumen entre sus finalidades la de construir un mejor futuro para la misma.

Por ello, la innovación docente en asignaturas con una alta orientación al ejercicio laboral pasa necesariamente por incrementar esta vinculación en cualquiera de sus posibles dimensiones —teórica, práctica o aplicada. Este enfoque profesionalizador ha sido uno de los cuatro principales modelos (junto al docente, el educativo y el científico) en los que se ha basado el desarrollo de la Universidad en nuestro país (Castilla, 2011). Éste se caracteriza por apostar por una formación muy utilitarista en la que se garantiza la práctica técnica correcta, encaminada a la obtención de una ciudadanía capaz de aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones concretas de la vida cotidiana, cuyos fines le vienen impuestos desde el ejercicio profesional (acreditado y controlado por el Estado a través de la regulación de los Colegios Profesionales). Es un modelo basado en una relación maestro-aprendiz, con un enfoque enormemente práctico que obvia, en muchos casos, la visión reflexiva, discursiva, creativa o científica de la ciencia por entenderla como alejada de la realidad práctica.

No obstante, existen estudios previos que han mostrado la dificultad de establecer redes de cooperación entre la esfera educativa y la productiva. Hall (2003) se refiere a ello como la paradoja de los «dos mundos», derivada de múltiples barreras relacionadas con la «orientación» (la finalidad de la universidad es desarrollar conocimiento mientras que las empresas buscan la eficiencia de la innovación) y la «transición» (burocracias de gestión) en la colaboración entre ambas esferas (Banal-Estañol *et al.*, 2011). Derivado de las dificultades identificadas para la colaboración entre ambas instituciones se considera relevante firmar acuerdos de cooperación.

Pese a las barreras de colaboración existentes, también pueden encontrarse investigaciones previas que han hallado una relación positiva entre la implicación de empresas y universidades que obtiene un mayor potencial de transferencia del conocimiento generado y consigue innovaciones exitosas (Baptista *et al.*, 2011; Bellucci y Pennacchio, 2016; Mansfield, 1995; Petruzzelli, 2011). También en relación con la valoración que de estos procesos hace el alumnado, considerando positivamente su utilidad y su aplicabilidad (Jiménez-González *et al.*, 2011; Mejías y Martínez, 2009; Zamorano *et al.*, 2013). En este enfoque adquiere importancia la existencia o no de una regulación normativa en dicho ejercicio profesional. Cuestión que se convertirá en eje central de la propuesta de debate que proponemos.

1. 2. La Auditoría Sociolaboral como contexto de aplicación de una metodología docente que apuesta por vincular lo académico con lo profesional y viceversa

a. La auditoría sociolaboral como actividad profesional

Por auditoría sociolaboral (en adelante ASL) puede entenderse toda evaluación sistemática (proceso lógico y secuencial), de hechos fehacientes documentables, periódicos en el tiempo, realizados por un profesional con objetividad, independencia y neutralidad (Torras y Ribas, 2005) sobre la gestión y políticas de recursos humanos, el cumplimiento de las obligaciones legales en materia laboral y contable, con objeto de proporcionar acciones de mejora (Fuentes *et al.*, 2005). De ello, pueden determinarse tres tipos básicos de ASL (Campamá, 2006; Ciruela, 2009): a) de legalidad, de comprobación o de administración dedicadas a comprobar si la organización cumple con las obligaciones en materia de derecho del trabajo, seguridad social, prevención de riesgos laborales, etc.; b) de eficacia, de gestión u operativa, que va más allá del mero cumplimiento legal centrados en la función de recursos humanos (descripción de puestos de trabajo, reclutamiento y selección, formación y capacitación, etc.); y c) de eficiencia o estratégica, centradas en la alineación de la dirección estratégica de recursos humanos con la estrategia competitiva de la organización.

Esta apuesta por análisis del factor humano en las organizaciones se origina en nuestro país en la década de los ochenta, cuando el Consejo General de Graduados Sociales de España, encomienda a CEAL (Centro Europeo de Auditores Sociolaborales)² el desarrollo de estas actividades profesionales establecidas previamente para los Graduados Sociales. Todo ello muy vinculado con la evolución que la auditoría contable había experimentado hacia otras áreas de las organizaciones (calidad, medioambiente, costes, etc.).

Pese a estos casi treinta años de andadura de la ASL como herramienta a disposición de las organizaciones, una serie de factores asociados a su aplicación/uso actual plantean las resistencias-dificultades que esta tiene en la actualidad. Como indican Calvo y Rodríguez (2014), tres son los bloques de factores que dificultan la utilización de la auditoría: a) internos del proceso de auditoría; b) propios de las organizaciones en las que van a ser aplicadas; y, c) del contexto social (Gráfico 1).

2 Que posteriormente pasó a denominarse Asociación Española de Auditores Socio-Laborales, y en la actualidad Asociación Profesional de Auditores Socio Laborales y de Igualdad.

Gráfico 1. Factores que dificultan la utilización de la auditoría sociolaboral



Fuente: Calvo y Rodríguez (2014).

De entre todas estas resistencias, ponemos nuestra mirada en aquellas vinculadas con la ausencia de un reconocimiento oficial, que supone que la auditoría queda sujeta a criterios voluntaristas por parte de las organizaciones.

b. La auditoría sociolaboral como materia docente

Se trata de una materia que, si bien desde una perspectiva profesional es ejercida por un número amplio de perfiles profesionales (egresados en Relaciones Laborales, Derecho, Economía o Psicología entre otros), desde un punto de vista docente tan sólo se imparte en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos (en adelante RR.LL. y RR.HH.) y en algunos Postgrados de manera muy específica (Calvo, 2015). De las 52 Universidades españolas en las que se imparte dicho Grado, en 35 de ellas se contempla la ASL como una materia incluida en sus planes de estudios. Además, hay 4 casos que sin contar con asignaturas en el Grado, sí cuentan con asignaturas de Auditoría o similar en la formación de Postgrado³.

Las asignaturas de ASL suponen claramente una especialización en el itinerario formativo del egresado en RR.LL. y RR.HH., ello se pone de manifiesto en que queda encuadrada mayoritariamente en tercer curso de Grado, siendo de carácter obligatorio en poco más de la mitad de los casos (24 frente a 19), con una carga docente de 6 créditos en casi la totalidad de los casos. Llama la atención la gran variedad de denominaciones que recibe en los mismos, destacando dos por encima del resto, Auditoría

³ Por lo que respecta a esta formación de Postgrado, a nivel nacional existen dos Masters específicos sobre la materia, uno Oficial, el de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla (Máster Oficial en Consultoría y Auditoría Laboral, de 60 créditos ECTS) y otro, el de la Universidad del País Vasco (EHU-UPV), Postgrado Especialista de Universidad en Auditoría y Consultoría Sociolaboral de 32 créditos ECTS. Completa esta oferta una tercera opción, el Diploma de Experto en Auditoría Sociolaboral, Título Propio de la Universitat de València (Fundación Universidad-Empresa, ADEIT) con 15 créditos a distancia. También en formación de postgrado existen otros 6 Masters de Postgrado Oficial que incluyen alguna asignatura sobre Auditoría.

Sociolaboral con 20 casos y Auditoría de RR. HH. con 12, apareciendo después denominaciones tan variadas como: auditoría laboral, jurídico-laboral, laboral y de la seguridad social, técnicas de auditoría, auditoría de la función de los recursos humanos o auditoría laboral y técnicas de investigación y evaluación (Calvo, 2015).

Por lo que respecta a sus contenidos, se observa cómo el enfoque de las mismas oscila mayoritariamente entre tres⁴: 1. Un enfoque donde el derecho del trabajo o la visión laboral es la que prima (pero sin vincularlo con la *compliance* laboral); 2. Otro, basado en los recursos humanos como ámbito de desarrollo de la misma (donde la auditoría es un elemento estratégico de consultoría de la empresa); y, 3. Un tercero, que apuesta por la visión de la auditoría como una herramienta técnica (con una metodología que permite revisar y evaluar las organizaciones). Esto tiene mucho que ver con la amplitud bibliográfica utilizada, mayoritariamente antigua (De la Poza, 1983; Vázquez y García, 2003; Fuentes *et al.*, 2005; Del Bas *et al.*, 2015), y con la escasa existencia de materiales específicos sobre la materia.

Se trata por tanto, al igual que ocurría desde la perspectiva profesional, de una materia con gran potencial, pero que convive con una serie de dificultades que le impiden alcanzar una plenitud aplicada: a) procedentes del propio profesorado (donde predomina la orientación según el departamento de procedencia); b) de conexión con la realidad profesional (habitualmente son dos caminos que difícilmente se encuentran); y, c) procedentes del contexto (desconocimiento de la materia, falta de regulación normativa, voluntarista, etc.) (Calvo y del Pino, 2014; Vallejo, 2016; Calvo, Payà y Sigalat, 2020). Es por ello, la importancia de la regulación normativa en la configuración de la profesión y sus efectos en la motivación que el alumnado puede tener (y percibir) con la asignatura, y que facilita la implementación de los procesos de innovación en el aprendizaje y la formación superior.

2. Método

Este entramado relacional entre lo académico y lo profesional y/o viceversa, se observa con claridad en la asignatura y será de utilidad para plantear el debate. Las Técnicas de Auditoría Sociolaboral —dentro del Grado de RR. LL y RR. HH— responde como materia docente a una realidad profesional que se desarrolla como auditores/as sociolaborales. Se trata de una experiencia de innovación docente, realizada desde el curso 2017-2018 hasta el curso 2021-2022, consistente, por una parte, en aproximar la realidad profesional de la materia a la docencia, a través de la utilización de la metodología, documentos y aplicativos técnicos propios de la CEAL para el desarrollo curricular de los contenidos de la asignatura —gracias a los convenios de colaboración firmados dicha organización.

Por otra parte, desde hace cuatro cursos se han recogido informaciones sobre la satisfacción que el alumnado tiene o no con esta propuesta metodológica. Entre ellas también se pregunta por la percepción que tienen de la proyección de la asignatura en la esfera profesional. Más concretamente sobre qué resistencias percibían sobre la implementación de las ASL y su posible orientación profesional de la misma.

Por tanto, se trata de una innovación basada en el aprendizaje que vincula lo académico con lo profesional y/o viceversa, que mejora la transferencia de conocimiento en la medida en que exista un estrecho vínculo entre la universidad, como polo científico, con las organizaciones profesionales (empresas,

⁴ Informaciones recogidas fruto de los encuentros, jornadas, workshops, intercambios docentes, estudios e investigaciones realizadas desde INVESLAB (Grupo de Innovación Docente en Ciencias Laborales de la Universitat de València) <<https://inveslab.blogs.uv.es>> y de la Red Interuniversitaria de Innovación Docente en Ciencias Laborales (que incorpora más de 50 profesores/as con docencia en RR.LL.-RR. HH. de 17 Universidades del territorio nacional).

asociaciones, administraciones públicas, etc.) en las que trabajan (o trabajarán) los/as egresados/as en su ejercicio profesional de las diferentes especialidades que se estudien en los centros educativos.

2.1. Hipótesis-objetivos

En relación con el ámbito laboral, lo antedicho puede ejemplificarse en el caso de la ASL como actividad profesional y como materia docente en titulaciones vinculadas con las Ciencias Laborales. En efecto, su aplicación práctica (profesional) se desarrolla desde hace más de dos décadas, pero su realidad ha estado muy sujeta a la inexistencia de una regulación oficial que permitiera una mayor implementación de la misma sobre el tejido socio-económico. Aspecto que, como se ha mencionado, se traduce en una importante resistencia entre el alumnado hacia la materia, dificultando la percepción de sus potencialidades laborales futuras.

Pero, a finales de 2020, asistimos a la promulgación del Real Decreto 902/2020, de 13 de octubre (publicado en el BOE del día siguiente), sobre Igualdad retributiva entre mujeres y hombres, que establece —eso sí con una entrada en vigor demorada hasta abril de 2021— la obligación de que las empresas utilicen las auditorías salariales como elementos que permitan llevar a cabo la transparencia salarial dentro de sus organizaciones (tanto a través de la negociación colectiva como de los planes de igualdad). Con esta regulación se empieza a cubrir el vacío legal existente en lo referente a la ASL y su aplicación a las organizaciones, que había dificultado su implementación de forma generalizada.

Por tanto, ante este principio de cambio en la regulación oficial de la materia, que es una de las resistencias con las que se encuentra la misma y una de las principales dificultades que el alumnado percibe para su posterior aplicación, surgen las siguientes cuestiones: ¿ha habido algún cambio de tendencia en la percepción que el alumnado manifestaba de las dificultades a las que se enfrenta la ASL?, ¿existe asociación con la utilidad percibida de la asignatura como salida profesional? Sobre esta base, de forma operativa, se plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

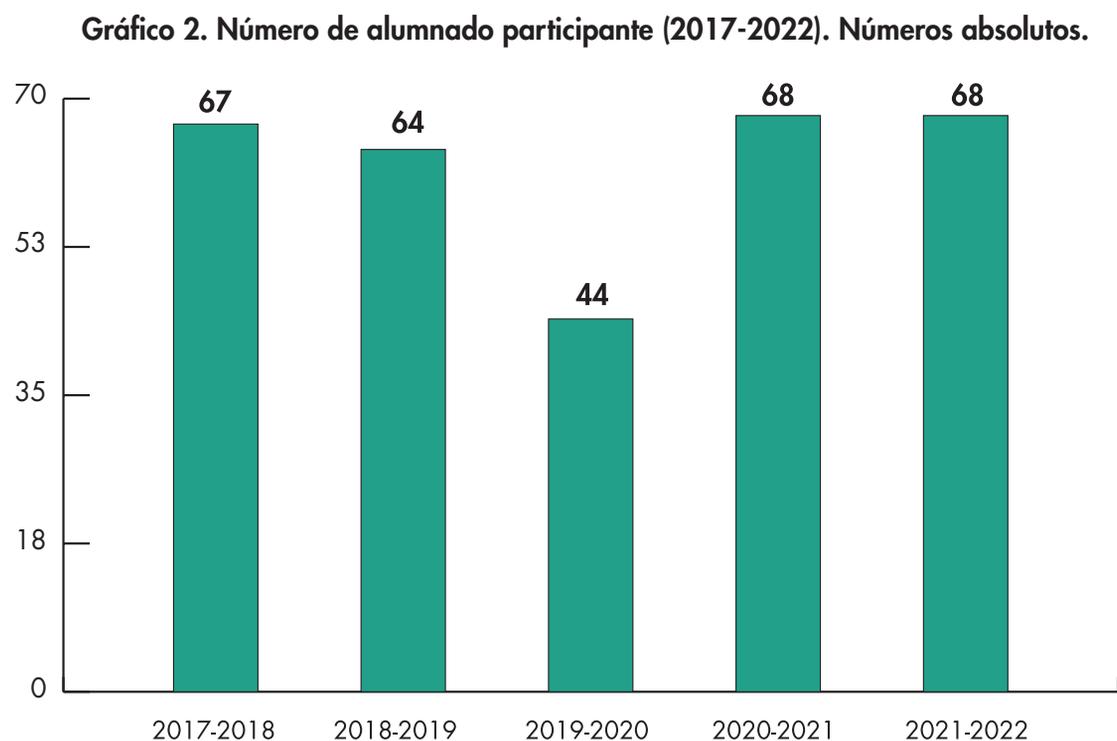
- **Hipótesis 1:** El cambio normativo que obliga a las empresas a realizar una auditoría salarial se encuentra relacionado con la variación de la percepción del alumnado con respecto a las dificultades a las que se enfrenta la ASL en el sentido de que estos inconvenientes se advierten como menores.
- **Hipótesis 2:** El cambio normativo que obliga a las empresas a realizar una auditoría salarial se encuentra relacionado positivamente con la utilidad percibida de la asignatura.
- **Hipótesis 3:** Consecuentemente, el cambio normativo que obliga a las empresas a realizar una auditoría salarial incrementan la percepción de la asignatura como salida profesional.

2.2. Instrumento

Para la consecución de los objetivos del trabajo se ha acudido a una metodología cuantitativa mediante una encuesta por medio de un cuestionario estandarizado precodificado (Graus y Springer, 2020; Mora, 2020), buscando la dimensión referencial y contextual de la extensión —distributividad— de los valores del alumnado. Se trata del método más sencillo y rápido que suele utilizarse para evaluar distintos aspectos relacionados con la calidad docente (Gómez-Gallego *et al.*, 2013; Lacave *et al.*, 2016; Lukas *et al.*, 2014).

2.3. Participantes

En la encuesta han participado 311 alumnos/as de la asignatura de Técnicas de Auditoría de 3^{er} curso del Grado de RR.LL. y RR.HH. de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universitat de València, desde el curso 2017-2018 hasta el 2021-2022, con la siguiente distribución (Gráfico 2):



Fuente: elaboración propia.

2.4. Procedimiento

Al estudiantado se le ha preguntado sobre su grado de satisfacción con la metodología aplicada, prácticas realizadas, contenidos impartidos y materiales de apoyo empleados. En relación con la propuesta metodológica, entre las informaciones recogidas, también se interpela por su percepción de la proyección de la asignatura en la esfera profesional. Para ello, a las preguntas sobre el contenido de la asignatura se han añadido cuestiones sobre en qué grado ha cambiado su percepción sobre la utilidad de la asignatura y en qué grado consideran que la auditoría sociolaboral puede ser una buena salida profesional. En concreto, dichas preguntas basadas en una escala de respuesta de 1 a 10, son las siguientes:

- ¿En qué grado consideras que la auditoría sociolaboral puede ser una buena salida profesional?
- ¿En qué grado ha cambiado tu percepción sobre la utilidad de la asignatura desde el principio del cuatrimestre?

Asimismo, se plantea la siguiente cuestión con respuesta múltiple incluyendo una respuesta abierta:

- ¿Cuáles consideras que son las principales dificultades a las que se enfrenta la profesión de auditor sociolaboral?

2.5. Análisis de datos

Para el análisis, siguiendo el itinerario habitual en el caso de las técnicas cuantitativas (Mora, 2020), se han realizado las correspondientes distribuciones de frecuencias. Posteriormente, al ser la variable independiente los cursos (anteriores o posterior a la normativa) de carácter nominal, se ha calculado la prueba Chi-cuadrado de contraste de hipótesis (prueba de bondad de ajuste) para determinar si existe relación (asociación o independencia) entre los cursos y la utilidad de la asignatura o su percepción como buena salida profesional y si es estadísticamente significativa, mediante el contraste de los resultados observados con los resultados teóricos, estos últimos calculados bajo el supuesto que las variables fueran independientes. No obstante, el test Chi-cuadrado solamente determina la asociación de dos variables, sin informar el sentido ni la magnitud de dicha relación. Por ello, para detectar la existencia o inexistencia de diferencias significativas entre distintas muestras (cursos), también se ha calculado la distribución F de Snedecor para el análisis de la varianza.

3. Resultados

En primer lugar, con respecto a las dificultades a las que se enfrenta la ASL, los resultados son los siguientes (Tabla I):

Tabla I. La percepción de las dificultades de la Auditoría sociolaboral

CURSO	2019-2020		2020-2021		2021-2022	
	N	%	N	%	N	%
Desconocimiento de las empresas	26	59,1	33	37,1	45	47,4
No es obligatoria	10	22,7	33	37,1	18	18,9
Le falta regulación oficial	7	15,9	14	15,7	17	17,9
Es complicada de aplicar	1	2,3	7	7,9	14	14,7
Otras	0	0,0	2	2,2	1	1,1
Total	44	100,0	89	100,0	95	100,0

Fuente: elaboración propia.

Considerando los datos de los últimos tres cursos (2019-2022), se observa cómo antes de la normativa sobre igualdad retributiva promulgada a finales de 2020 (curso 2019-2020) el 38,6% del alumnado considera que estas dificultades se deben a que la ASL no es obligatoria y a su falta de regulación oficial. Recién publicada la norma en el BOE (curso 2020-2021), esta valoración asciende a más de la mitad (52,8%) del estudiantado. Con la perspectiva de un año (curso 2021-2022), mantiene esta opinión un 36,8% del alumnado.

En este sentido, la hipótesis referente a que el cambio normativo que introduce la obligatoriedad de la auditoría salarial está relacionada con la variación de la percepción del alumnado con respecto a las dificultades a las que se enfrenta la ASL, en el sentido de que estos inconvenientes se advierten como menores, se corroboraría. No obstante, en el período entre la promulgación del RD y su implementación asciende esta percepción, posiblemente por tratarse de un período de transición y por las expectativas que genera. Por ello, habría que esperar a tener la información de otros cursos para afirmar de manera contundente que se ratificara dicha hipótesis.

3.1. La evaluación de la asignatura

En relación con los resultados de la evaluación de la asignatura (tabla II), desde el inicio de las encuestas se observa una tendencia ascendente en esta valoración, excepto en los dos últimos cursos en el caso de las prácticas realizadas y los materiales utilizados que bajan su valoración. Ambos resultados se atribuyen a la situación de pandemia y a la modificación del formato de las clases (que pasan a ser una combinación de clases online con presenciales híbridas) y de la adaptación de los materiales a este nuevo formato, así como de las prácticas, basadas en supuestos y no en el contacto directo con las empresas. Asimismo, los valores de la metodología y los contenidos vuelven a puntuaciones similares a las anteriores a la pandemia.

Tabla II. Resultados de la evaluación de la asignatura de Técnicas de Auditoría

	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Metodología	6,2	6,5	6,9	7,1	6,8
Contenidos	6,2	6,3	6,8	7,1	6,9
Prácticas	6,7	6,6	6,9	6,9	6,9
Materiales	6	6,2	6,8	6,4	6,6
Utilidad	6,3	6,5	7,2	7,6	7,1
Salida profesional			6,5	7,8	7,4

Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a las cuestiones orientadas hacia lo profesional, basadas en el aprendizaje que vincula lo académico con lo profesional, la utilidad percibida de la asignatura y de su salida profesional, la valoración del proceso de transición vuelve a normalizarse en el último año. Este tipo de cuestiones relacionadas con evaluación que hace el alumnado de estos procesos, en otros estudios indican igualmente positivamente su utilidad y su aplicabilidad (Jiménez-González *et al.*, 2011; Mejías y Martínez, 2009; Zamorano *et al.*, 2013).

Además, si estas son las tendencias generales, si segmentamos la serie en los años anteriores a la nueva normativa (2017-2018 a 2019-2020) y posteriores (2020-2021 y 2021-2022), los datos (tabla III) son similares a los de la desagregación por años, manteniéndose la excepción en el caso de las prácticas realizadas y los materiales utilizados debido a la pandemia, mostrando los mayores incrementos en el caso de la percepción de la utilidad de la asignatura y de su salida laboral.

Tabla III. Resultados de la evaluación de la asignatura (antes y después del cambio normativo)

	2017-2020	2020-2022
Metodología	6,5	7,0
Contenidos	6,4	7,0
Prácticas	6,7	6,9
Materiales	6,3	6,5
Utilidad	6,6	7,4
Salida profesional	6,5	7,6

Fuente: elaboración propia.

3.2. Asociación entre el cambio normativo y la utilidad de la asignatura o su percepción como buena salida profesional

Por otra parte, si atendemos al cálculo de la prueba Chi-cuadrado de Pearson para determinar si existe relación (asociación o independencia) estadísticamente significativa entre los cursos (anteriores y posterior a la nueva normativa) y la utilidad de la asignatura o su percepción como buena salida profesional (tabla IV), los resultados son los siguientes:

Tabla IV. Resultados Pruebas Chi-cuadrado utilidad de la asignatura o su percepción como buena salida profesional (antes y después del cambio normativo)

PRUEBAS CHI-CUADRADO DE PEARSON			
UTILIDAD DE LA ASIGNATURA			
Estadístico	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	54,98	9	0,000
Razón de verosimilitud	66,14	9	0,000
N de casos válidos	311		
SALIDA PROFESIONAL			
Estadístico	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	41,77	8	0,000
Razón de verosimilitud	52,87	8	0,000
N de casos válidos	180		

Fuente: elaboración propia.

En ambos casos se observan diferencias entre las frecuencias teóricas (esperadas si las variables fuesen independientes entre sí) y las empíricas (observables), por lo que existe algún grado de asociación o relación entre las variables. En los dos supuestos, como la significancia es menor que 0,05 se rechaza la hipótesis nula (H_0), puede afirmarse que existe asociación entre los cursos y la percepción tanto de la utilidad de la asignatura como de su buena salida profesional.

No obstante, el test Chi-cuadrado no informa del sentido ni la magnitud de dicha asociación. Por ello, también se ha realizado el contraste ANOVA, método estadístico que permite examinar las diferencias en las medias de los grupos, considerando la comparación de las varianzas de ambos agregados, mediante el cálculo de la distribución F de Snedecor para el análisis de la varianza a través de la prueba de Levene.

Puesto que el estadístico F del ANOVA de un factor se basa en el cumplimiento de dos supuestos fundamentales: normalidad y homocedasticidad, se han calculado el estadístico de Levene, para contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas poblacionales (prueba de homogeneidad de varianzas) así como la tabla de ANOVA, que ofrece el estadístico F con su nivel de significación (Hurtado y Silvente, 2012). Los resultados son los siguientes (tabla V):

Tabla V. Resultados contraste ANOVA utilidad de la asignatura y su percepción como buena salida profesional (antes y después del cambio normativo)

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS UTILIDAD				
	ESTADÍSTICO DE LEVENE	df1	df2	SIGN.
Utilidad	0,53	1	309	0,469

ANOVA	UTILIDAD	Suma de Cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sign.
Utilidad	Entre Grupos	110,02	1	110,02	40,01	0,000
	Intra Grupos	849,75	309	2,75		
	Total	959,77	310			

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS SALIDA PROFESIONAL				
	ESTADÍSTICO DE LEVENE	df1	df2	SIGN.
Salida profesional	13,04	1	178	0,000

ANOVA	SALIDA PROFESIONAL	Suma de Cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sign.
SALIDA PROFESIONAL	Entre Grupos	53,85	1	53,85	21,47	0,000
	Intra Grupos	446,48	178	2,51		
	Total	500,33	179			

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la utilidad de la asignatura, el estadístico de Levene permite contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas poblacionales. Al ser el nivel crítico (sig.) mayor que 0,05, y tomar dicho estadístico un valor lo suficientemente pequeño (0,53) para no rechazar la hipótesis de homocedasticidad a los niveles de significación habituales, aceptamos la hipótesis de igualdad de varianzas entre los cursos anteriores y el posterior a la nueva normativa.

Por el contrario, en el caso de la percepción de la asignatura como «buena salida profesional», el nivel crítico (sig.) es menor que 0,05, y el estadístico de Levene tiene un valor de 13,04, por lo que no puede asumirse la homogeneidad de varianzas y no se cumple el requisito de homocedasticidad. Posiblemente ello se deba a que esta cuestión sólo se aborda desde el curso 2019-2020. Por tanto, como la probabilidad asociada al estadístico Levene resulta inferior a <0,05, suponemos varianzas distintas y la existencia de diferencias entre los promedios de los distintos grupos.

Por su parte, atendiendo al estadístico F de la tabla de ANOVA, en ambas variables el nivel de significación (sig.) intraclase es menor que 0,05, por lo que rechazamos la hipótesis de igualdad de medias. Por consiguiente, existen diferencias significativas entre los grupos; es decir, la variabilidad o dispersión intra-grupos se explica por el factor de agrupamiento (la variable categórica curso anterior o posterior a la normativa) y no por el azar.

Para llevar a cabo el contraste, el estadístico F de Snedecor, que equivale a $F=40,01$ en el caso de la utilidad y a $F=21,47$ en el caso de la salida laboral, éste es significativamente distinto de 1 para cualquier nivel de significación, y tiene, en ambos casos, un valor «p» asociado de 0,000 (no significativo). En este sentido, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias y, por lo tanto, existe asociación entre la variable cursos anteriores o posteriores a la nueva normativa y las variables de percepción de la utilidad de la asignatura y como buena salida profesional. Se confirma así lo observado en las distribuciones de frecuencias, así como en la prueba Chi-cuadrado de Pearson anteriores. Es más, en este caso consideramos que no tiene sentido evaluar los contrastes a posteriori, puesto que en ambos casos se trata de un análisis entre dos variables, por lo que no hay necesidad de conocer en qué ítems están las diferencias significativas en el ANOVA.

En definitiva, en ambos casos existe asociación entre las variables de percepción de la utilidad de la asignatura y como buena salida profesional con respecto a los cursos anteriores o posteriores a la nueva normativa, por lo que puede atribuirse a esta circunstancia la modificación de las valoraciones. No obstante, en el caso de la utilidad se cumplen los supuestos fundamentales de normalidad y homocedasticidad, mientras que en el de la salida laboral no ocurre lo mismo en el caso de la homocedasticidad, por lo que no podría afirmarse tan rotundamente la fiabilidad de dicha asociación.

Por consiguiente, como se ha indicado, se corroboraría la **hipótesis 1**, puesto que el cambio normativo que obliga a las empresas a realizar una auditoría salarial se encuentra relacionado con la variación de la percepción del alumnado con respecto a las dificultades a las que se enfrenta la ASL, advirtiendo estos inconvenientes como menores, aunque habría que esperar a tener la información de otros cursos para afirmar de manera contundente que se ratificara dicha hipótesis.

Lo mismo puede indicarse se la **hipótesis 2**, puesto que el cambio normativo que obliga a las empresas a realizar una auditoría salarial se encuentra relacionado positivamente con la utilidad percibida de la asignatura.

Sin embargo, aunque de acuerdo con la **hipótesis 3**, consecuentemente, el cambio normativo de obligatoriedad incrementa la percepción de la asignatura como salida profesional, no puede afirmarse que exista fiabilidad en la asociación estadística. Esto puede atribuirse, de manera provisional, a que sólo se cuenta con los datos de las encuestas de tres cursos. En sucesivos estudios se comprobará si esta condición se mantiene o se modifica en un sentido de mayor homocedasticidad.

Lo que sí puede afirmarse es que, en el proceso de innovación basado en el aprendizaje que vincula lo académico con lo profesional, adquiere una importancia destacada la existencia o no de una regulación normativa en dicho ejercicio profesional. Este principio de cambio en la regulación oficial de la materia (una de las resistencias con las que se encontraba la ASL y una de las principales dificultades que el alumnado percibía para su posterior aplicación) implica una modificación de la valoración que de estos procesos hace el alumnado, evaluando positivamente su utilidad y su aplicabilidad profesional, tal como se ha afirmado en investigaciones previas.

De los resultados puede extraerse que, en el proceso de innovación de la asignatura, el vínculo académico-profesional mejora la transferencia de conocimiento en la medida en que exista un estrecho vínculo entre la universidad, como polo científico, con las organizaciones profesionales (empresas, asociaciones, administraciones públicas, etc.) en las que trabajan (o trabajarán) los/as egresados/as en

su ejercicio profesional. En algunos casos esta vinculación académico-profesional puede tener como soporte la existencia de una regulación oficial de su ejercicio profesional (como actividad o como profesión). Ciertamente, hemos de presuponer que ello redundará en una serie de aspectos positivos (favorecedores) y aspectos que dificultan, o que al menos no facilitan esta situación de la vinculación académico-profesional.

4. Discusión y conclusiones: proyección futura de los posibles escenarios

Los resultados del estudio ratifican la importancia que tiene cada vez más la vinculación entre lo académico y lo profesional y/o viceversa en el ámbito universitario. En este caso, propuesto a través del análisis de la percepción que el alumnado tiene de las potencialidades —salidas profesionales— que la asignatura (y la actividad laboral derivada de ella) les ofrece y de cómo varía esta cuando aparece una regulación que supone una mayor aplicación profesional. Como se ha expuesto, ha sido el caso de la ASL y de la regulación recientemente promulgada al respecto.

A la luz de los datos obtenidos, la correlación entre estos dos elementos es altamente significativa, corroborándose así nuestras hipótesis en gran medida. Pone de manifiesto la sensibilidad de este tipo de asignaturas, con un enfoque tan marcado hacia lo profesional, tienen a los cambios acaecidos en la esfera técnico-laboral, en especial en su regulación oficial.

Todo ello, permite dibujar una situación futura, que vendrá determinada por la confluencia de dos variables: por una parte, la evolución de la normativa —oficial— de la necesidad de auditar salarialmente las organizaciones y, por otra, la evolución aplicada real en las mismas, que ha tenido esta herramienta (gráfico 3).

Gráfico 3. Modelización-propuesta de posibles escenarios futuros

		USO/PROYECCIÓN DE LA ASL	
		-	+
REGULACIÓN OFICIAL (NORMATIVA)	-	escenario 1	escenario 2
	+	escenario 3	escenario 4

Fuente: Calvo y Rodríguez (2014).

En el modelo propuesto, son cuatro los escenarios resultantes:

- **Escenario 1:** en el que la regulación oficial se mantiene en mínimos, con una aplicación real de la ASL de carácter muy moderado.
- **Escenario 2:** en el que no hay una mejora de la regulación, pero se consigue una aplicación considerable de la ASL.
- **Escenario 3:** se avanza en la regulación de la obligación de auditar salarialmente las organizaciones, pero sin que ello tenga un reflejo en las organizaciones (primando otras resistencias).

- **Escenario 4:** además de avanzar en la regulación oficial, también se consigue una mayor aplicación de las mismas en su proyección social.

La evolución que pueden tener estas situaciones (escenarios) pueden generar unos efectos directos sobre la realidad (potencialidad) de la asignatura y de la evolución que la percepción del alumnado tenga de la utilidad de las ASL como salida —actividad— profesional futura de los/as egresados/as en RR.LL. y RR.HH. Esta relación de la evaluación que hace el alumnado de estos procesos (utilidad y aplicabilidad) también se ha observado en otros estudios (Jiménez-González *et al.*, 2011; Mejías y Martínez, 2009; Zamorano *et al.*, 2013).

De todas maneras, como se ha indicado, cabrá esperar a sucesivos estudios para afirmar de manera más concluyente que el cambio normativo se encuentra relacionado con la percepción del alumnado de menores dificultades a las que se enfrenta la ASL, así como a la mayor fiabilidad en la asociación estadística entre dicha modificación oficial y la percepción de la asignatura como salida profesional, aunque no hay ninguna duda en cuanto a su utilidad.

Asimismo, al tratarse de una investigación inicial desarrollada en una asignatura impartida en una universidad concreta, se propone como línea de investigación futura un estudio a mayor escala (otras universidades y/u otras asignaturas) buscando la extrapolación de los resultados a otros contextos y su generalización. De hecho, se está trabajando en ello a través de la Red Interuniversitaria de Innovación Docente en Ciencias Laborales.

Sirva como cierre de este texto que, una vez más, se observa una combinación de aspectos teóricos de la materia (la regulación normativa que ésta tiene como actividad profesional) con la práctica de la misma (el uso que los profesionales y las organizaciones han realizado de la misma). Así pues, los problemas de transferencia de la esfera educativa a la profesional, debido a las múltiples barreras entre universidad y empresa, la paradoja de los «dos mundos» (Banal-Estañol *et al.*, 2011; Hall, 2003) vendrían dados por factores estructurales del tejido empresarial y mercado laboral, más que por factores internos propios de la experiencia de innovación educativa.

Cómo limitaciones de la investigación, cabe destacar la carencia de una trayectoria de estudios previos de cariz similar que nos permitieran comparar los resultados de manera directa. Y, junto a ello, no podemos obviar el contexto en el que ha tenido lugar esta actuación docente, marcada por el entorno de la COVID-19 y las dificultades que ello ha generado.

Referencias bibliográficas

- Abraham, Steven Eric y Karns, Lanny A. (2009): “Do Business Schools Value the Competencies that Businesses Value?”. *Journal of Education for Business*, 84(6), 350-356. DOI: <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.6.350-356>
- Baptista, Rui; Lima, Francisco y Mendonça, Joana (2011): “Establishment of Higher Education Institutions and New Firm Entry”. *Research Policy*, 40, 751-760. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2011.02.006>
- Banal-Estañol, Albert; Macho-Stadler, Inés y Pérez-Castrillo, David (2011): “Research Output from University-Industry Collaborative Projects”. *Documents de Treball de l'IEB*, 23, Institut d'Economia de Bar-

- celona, Universitat de Barcelona. <http://www.ub.edu/ubeeconomics/wp-content/uploads/2012/02/Doc2011-23.pdf>.
- Barbosa, Iris y Freire, Carla (2019): “Portuguese Employer’s Perceptions on Management Undergraduates’ Transferable Competencies”. *Journal of Management Development*, 38 (2), 141-156. DOI: <https://doi.org/10.1108/JMD-07-2017-0244>.
- Bellucci, A., y Pennacchio, Luca (2016): “University Knowledge and Firm Innovation: Evidence from European Countries”. *The Journal of Technology Transfer*, 41 (4), 730-752. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10961-015-9408-9>.
- Calvo, Ricard (2015, noviembre 5). Informe técnico que recoge las conclusiones del workshop “I Encuentro Estatal sobre Docencia en Auditoría Sociolaboral”. *Jornadas sobre Investigación Sociolaboral de la Comunitat Valenciana*, Valencia.
- Calvo, Ricard y Rodríguez, Juan A. (2014): “La auditoría sociolaboral: una herramienta por descubrir (y utilizar)”. *Lan Harremanak*, 30, 71-93. http://www.ehu.es/ojs/index.php/Lan_Harremanak/article/view/14177
- Calvo, Ricard; Payá, Raúl y Sigalat, Enric (2020): “Universidad, docencia, investigación y profesión. La necesidad de intercambio entre lo académico y lo profesional en las ciencias laborales”. *Publicaciones*, 50(1), 293-317. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15979>.
- Campamá, Guillermo (2006): “Gestión de los recursos humanos. La auditoría sociolaboral”. *Forum de Calidad*, 176, 46-49.
- Castilla, Francisca (2011): “Calidad docente en el ámbito universitario: Un estudio comparativo de las universidades andaluzas”. *Educade, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2, 157-172.
- Ciruela, Antonio Manuel (2009): “La formación del capital humano como elemento de desarrollo de las cooperativas. Análisis de las necesidades formativas en las sociedades cooperativas mediante procesos de auditoría sociolaboral. CIRIEC-España”. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 64, 85-104.
- Cordero Vallejo, Salvador (2016). *Pasado y futuro de la Auditoría Sociolaboral en la empresa*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- De la Poza, Jose María (1983). *Principios de Auditoría Sociolaboral*. Bilbao: Ed. Deusto.
- Del Bas, Emilio; Calvo, Ricard y García, María A. (2015). *Auditoría Sociolaboral. Teoría y práctica de una herramienta para la gestión de los RR. HH*. Valencia: Tirant lo Blach.
- Gamboa Graus, Michel Enrique y Borrero Springer, Regla Ywalkis (2020): “Recursos estadísticos para investigar sobre coherencia didáctica”. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3, 1.14.
- Gómez-Gallego, Juan Cándido; Gómez-Gallego, María; Pérez-Cárceles, María Concepción; Palazón-Pérez de los Cobos, Alfonso y Gómez-García, Juan (2013): “Interacción entre las expectativas académicas del alumno y la evaluación del profesorado”. *Aula Abierta*, 41 (2), 35-44.

- Hall, Bronwyn H. (2003): “On Copyright and Patent Protection for Software and Databases: A Tale Of Two-Worlds” en O. Granstrand (ed.): *Economics, Law and Intellectual Property*. Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4757-3750-9_12.
- Jiménez-González, Amparo; Terriquer-Carrillo, Beatriz y Robles Zepeda, Francisco Javier (2011): “Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit”. *Revista Fuente*, 2 (6), 46-56.
- Lacave, Carmen; Molina, Ana I.; Fernández, Mercedes y Redondo, Miguel Ángel (2016): “Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente”. *ReVisión*, 9 (1), 136-143.
- Lukas, José Francisco; Santiago, Karlos; Etxeberria, Juan y Lizasoain, Luis (2014): “Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de un cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado”. *RELIEVE. Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20 (1), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3812>.
- Mansfield, Edwin. (1995): “Academic Research Underlying Industrial Innovations - Sources, Characteristics and Financing”. *The Review of Economics and Statistics*, 77 (1), 55–62. <https://www.jstor.org/stable/2109992>.
- Martensen, Anne y Grønholdt, Lars (2009): “Quality in Higher Education: Linking Graduates’ Competencies and Employers’ Needs”. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 1 (1), 67-77. DOI: <https://doi.org/10.1108/17566690910945877>.
- Mejías, Agustín y Martínez, Domelis (2009): “Desarrollo de un instrumento para medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior”. *Docencia Universitaria*, 10(2), 29-47.
- Messeni Petruzzelli, Antonio (2011): “The Impact of Technological Relatedness, Prior Ties, and Geographical Distance on University-Industry Collaborations: A Joint-Patent Analysis”. *Technovation*, 31 (7), 309-319. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2011.01.008>.
- Mora, Albert (2020). *Conocer para transformar. Métodos y técnicas de investigación en trabajo social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Morales Gutierrez, Alfonso Carlos (2005). *Introducción a la auditoría sociolaboral*. Murcia: Diego Marín, Librero-Editor.
- Mulder, Martin; Gulikers, Judith; Biemans, Harm y Wesselink, Renate (2009): “The New Competence Concept in Higher Education: Error or Enrichment?”. *Journal of European Industrial Training*, 33 (8-9), 755-770. DOI: <https://doi.org/10.1108/03090590910993616>.
- Rubio Hurtado, María José, y Berlanga Silvente, Vanesa (2012). “Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS”. Caso práctico. *Reire*, 5 (2), 83-100.
- Torras, Eulàlia y Ribas, Jordi (Coord.) (2005). *Auditoría sociolaboral I*. Barcelona: UOC.
- Vázquez, Antonio y García, María (2003). *Tratado de Auditoría laboral*. Temas de actualidad.
- Zamorano, Carlos O. C.; Rodríguez, María E. G.; Acosta, Agustín M. y Ávila, Luis C. F. (2013): “Medición de la satisfacción estudiantil universitaria: un estudio de caso en una institución mexicana”. *Iberoamerican Journal of Industrial Engineering*, 5 (9), 261-274. DOI: <https://doi.org/10.13084/2175-8018.v05n09a14>.

Maternidad y educación superior en Chile: explorando los significados de las experiencias estudiantiles en la Universidad Tecnológica Metropolitana

Motherhood and Higher Education in Chile: Exploring the Meanings of Student Experiences at Universidad Tecnológica Metropolitana

Lorena Valencia-Gálvez, Raynier Hernández-Arencibia, Carlos Andrade-Guzmán
y Francisca Flores-Fuentes¹

Resumen

La maternidad ha sido históricamente una de las principales causas de abandono escolar entre las mujeres en la educación superior en Chile. La vida universitaria impone exigencias a las estudiantes que son madres que a menudo superan sus capacidades y redes de apoyo. Este estudio investiga los significados asociados a la maternidad, con un enfoque en los facilitadores e impedimentos de la experiencia universitaria. En este trabajo presentamos información correspondiente a 26 madres-estudiantes, de los tres campus de la Universidad Tecnológica Metropolitana, y se reconocieron diversos elementos asociados a los tres temas del estudio. Entre otros, los resultados muestran que la maternidad en la universidad sería una experiencia compleja, pero también transformadora, que promueve la responsabilidad y la motivación para terminar los estudios. Los obstáculos más retratados son la falta de tiempo y la falta de apoyo. Algunas conclusiones del estudio muestran la necesidad de fortalecer las políticas institucionales de acompañamiento a los estudiantes universitarios.

Palabras clave

Maternidad, políticas sociales, educación superior, desigualdad de género.

Abstract

Maternity has historically been one of the leading causes of school dropout among women in higher education in Chile. University life places demands on female students who are mothers that often surpass their capacities and support networks. This study investigates the meanings associated with motherhood, with a focus on the facilitators and impediments of the university experience. Through a qualitative study 29 mother-students, from the three campuses of the Universidad XX were interviewed, and various elements associated with the three topics of the study were recognized. Among others, the results show that motherhood at university would be a complex experience, but also transformative, which promotes responsibility and motivation to finish studies. The obstacles more portrayed are lack of time and the lack of support. Some conclusions of the study show the need to strengthen institutional policies for accompanying University students.

Keywords

Motherhood, higher education, gender inequality, social policies.

Cómo citar/Citation

Valencia-Gálvez, Lorena; Hernández-Arencibia, Raynier; Andrade-Guzmán, Carlos y Flores-Fuentes, Francisca (2022). Maternidad y educación superior en Chile: explorando los significados de las experiencias estudiantiles en la Universidad Tecnológica Metropolitana. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15 (3), 399-413. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.25239>.

Recibido: 07-09-2022
Aceptado: 16-09-2022

¹ Lorena Valencia-Gálvez, Universitat de Barcelona, lvalencia.galvez@ub.edu; Raynier Hernández-Arencibia, Universidad de Las Américas, rhernandez@udla.cl; Carlos Andrade-Guzmán, Universidad de Chile, carlos.andrade@uchile.cl y Francisca Flores-Fuentes, Universidad Tecnológica Metropolitana, fb.floresf@gmail.com.

1. Introducción

Durante décadas y como fenómeno global, se ha producido un aumento sostenido de la presencia de mujeres en la educación superior. Este es el resultado de las diferentes luchas promovidas por los movimientos feministas, los cambios en las políticas educativas que han promovido la equidad en el acceso a la educación, así como las transformaciones que se han producido en el ámbito de las relaciones de género, reconfigurando progresivamente los roles y prácticas tradicionales que históricamente situaron a las mujeres en el ámbito doméstico.

En este contexto, la presencia de estudiantes que son madres en el espacio universitario se ha ido visibilizando progresivamente en la investigación, a partir del doble papel que en un gran número de situaciones tienen que desempeñar sin el apoyo suficiente de sus familias ni de las políticas de educación superior (Vega-Moreno, 2020).

Cabe destacar que, en las últimas décadas, el número de mujeres que ingresan a escuelas de posgrado y profesionales ha aumentado progresivamente (Alonso-Sanz 2019; Vega-Moreno, 2020). A pesar de esto, a partir de la investigación feminista crítica (Gouthro, 2002) se sostiene que la educación superior margina y discrimina a las mujeres. En este sentido, los desafíos que enfrentan las madres al ingresar a la educación superior han sido ampliamente documentados a nivel internacional (Brooks, 2012b, 2012a, 2015; Smith, 2017, 2019; Silva *et al.*, 2021). Esta investigación se ha centrado principalmente en cómo las madres equilibran la crianza de sus hijos e hijas con los estudios (Smith, 2017, 2019; Hernández-Herrera, 2021).

En este sentido, varios estudios ya en la década de 1990 describieron a las mujeres limitadas por los compromisos de género y cuidado e ilustraron la tensión entre los estudios y las relaciones familiares (Smith, 2019; Arvizu-Reynaga, 2020). Los sentimientos de culpa fueron un tema recurrente a lo largo de estos estudios. Investigaciones recientes (Plageman & Sabina, 2010; Hernández-Herrera, 2021; Vega-Moreno, 2020) muestran una imagen inmutable de la división desigual del cuidado y su presión sobre las estudiantes mujeres en comparación con quienes son varones. El conflicto de roles en términos de estudios de educación superior y responsabilidades de cuidado (Webber & Dismore, 2020) crea más barreras para el aprendizaje de las madres. Estas presiones familiares conducen a problemas con, entre otras cosas, la gestión del tiempo (Jamieson *et al.*, 2009; Vega-Moreno, 2020). A pesar de estos avances en el campo del conocimiento, se percibe como poca la investigación centrada en las experiencias de las madres estudiantes en el contexto universitario chileno. Esta brecha en el campo del conocimiento busca reducir esta investigación al intentar responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los significados asociados con ser madre y estudiante desde la perspectiva de las estudiantes? ¿Cuáles son los facilitadores y obstáculos para la experiencia de la maternidad en la universidad? Finalmente, ¿qué estrategias despliegan las estudiantes para hacer frente a las dificultades?

Es importante destacar cómo los significados asociados a la maternidad y sus prácticas varían según el contexto histórico, sociocultural y político. A pesar de esta variación, tiende a haber un discurso sobre lo que constituiría una «buena» maternidad (Pérez, 2006; Giallorenzi, 2017; Alzard-Cerezo, 2019). Particularmente en América Latina, la figura de atención a las mujeres está fuertemente asociada con la maternidad (Montecinos, 2007; Ramm y Gideon, 2020). Por lo tanto, el hecho de que las mujeres se identifiquen con el trabajo de cuidado las asociaría con el ser «buenas madres», ya que el cuidado sería una virtud de las mujeres (Huerta, 2019; Yopo, 2019; Gámez y Valenzuela, 2022; Ellis-Sloan, 2022).

Entender que los significados asociados a la maternidad, así como sus prácticas se configuran en diálogo con el contexto socio-histórico y cultural implica entenderlos como formas de significado y de vivir de acuerdo con diversos elementos vinculados al contexto mismo. En otras palabras, los significados y prácticas de la maternidad están necesariamente vinculados a la perspectiva de género, a la clase social o estatus socioeconómico, a la etnia y al hecho de ser las primeras estudiantes universitarias de su grupo familiar, entre otros marcadores sociales que están inextricablemente ligados al significado y la práctica de la maternidad como estudiante. Es a partir de este reconocimiento que nos situamos en este trabajo, pretendiendo acercarnos de manera integral a las experiencias de maternidad de las estudiantes en Chile.

1.1. Políticas de género y maternidad en la Educación Superior en el siglo xx: algunos elementos para la reflexión

En Chile, la educación superior es una de las áreas en las que históricamente se han expresado las desigualdades de género. En este sentido,

«en 1881, Eloísa Díaz fue la primera mujer en ingresar a la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile; Paulina Starr se graduó como dentista en 1884; en 1892 Doña Matilde Throup se graduó como abogada; y solo en 1919, Justicia Acuña Mena se convirtió en la primera mujer en recibir un título en ingeniería». (Duarte & Rodríguez, 2019, p.42).

Desde el llamado *Mayo Feminista*² en Chile (2018), se ha avanzado tanto en materia de legislación como en los campos de estudio relacionados con el desarrollo de la ciencia y la tecnología desde una perspectiva de género. Sin embargo, hasta la fecha, la cuestión de la maternidad en la educación superior todavía no se ha abordado de manera integral.

En este sentido, el estudio de las diversas realidades vinculadas a la maternidad universitaria es objeto de escaso análisis. Esto a pesar de que, en las últimas décadas, el embarazo adolescente y la maternidad se han convertido en un problema social en términos de salud pública y sus consecuencias para, entre otras cosas, las tasas de pobreza, lo que resulta en una falta de oportunidades y un aplanamiento de las perspectivas de vida futuras de la adolescente embarazada, sus hijos o hijas y su familia.

En este sentido, la maternidad y el embarazo adolescente son causas importantes de abandono del sistema educativo. Cabe destacar que, según datos proporcionados por la novena encuesta nacional de jóvenes en Chile (Instituto Nacional de la Juventud, 2018), en 2018, el 33,1% de las personas con hijos o hijas eran mujeres, mientras que solo el 17,2% eran hombres. La misma fuente muestra que los porcentajes más altos de madres y padres se ubican en el segmento económico bajo, con un 29,7%, mientras que sólo el 10,2% de las madres y los padres, se encuentran en el segmento socioeconómico alto. Estos elementos inciden y diferencian las trayectorias individuales de quienes conviven con niños o niñas, dificultando que alcancen niveles educativos que les permitan mejores oportunidades de inserción laboral.

En lo que respecta, entre otras cosas, al riesgo de pobreza, maternidad y embarazo entre las jóvenes es un foco de atención relevante. La no finalización de la carrera escolar de los y las jóvenes en esta

² En un contexto en el que las protestas feministas se posicionaron de manera clave alrededor del mundo desde la gran acogida que las movilizaciones del 8 de marzo tuvieron en 2018 y que le han llevado a ser definido como «La Primavera Feminista» (Ponce, 2018; Ríos, 2018). En Chile, la ocupación de la sede Valdivia de la Universidad Austral, el día 17 de abril de 2018, marcó el inicio de una creciente ola de movilizaciones feministas en el espacio estudiantil” (Leibe *et al.*, 2018:59)

condición constituye una condición de riesgo para ellas-ellos y sus hijas e hijos. En este sentido, en cuanto al acceso a la educación superior en Chile, se ha producido un aumento constante de la participación tanto de mujeres como de hombres, intensificado en el caso de las mujeres. Esto es,

«La brecha entre mujeres y hombres en la cobertura neta de educación superior muestra que, entre los años 2016 y 2017, ésta ha aumentado 0,3 p.p. (de 6,3 a 6,6). Para el periodo que va desde el año 2007 al 2017, la brecha positiva en cobertura neta creció 4,5 p.p. (desde 2,1 p.p. a 6,6 p.p.). Este aumento de la brecha positiva reafirma la tendencia observada en 2016, donde las mujeres han ido superando su baja participación y bajos resultados en educación superior, considerando indicadores como matrícula, retención y titulación». (Ministerio de Educación, 2017, p.1).

Con respecto a las trayectorias en la educación superior, el comportamiento de jóvenes considera tanto las tasas de retención de primer año en los programas de pregrado como la participación en los programas de postgrado. En este marco, los datos sobre las tasas de retención muestran brechas de género positivas entre 2010 y 2015, con valores entre 5,6 y 6,2 puntos porcentuales a favor de las mujeres (Ministerio de Educación, 2017). Es decir, una mayor proporción de mujeres continúan sus estudios después del primer año en relación con los hombres. Estas brechas positivas son mayores en la matrícula del primer año. En este contexto, «las mujeres han ido superando su baja participación y bajos resultados en la educación superior, considerando indicadores de brecha de género tanto en matrícula, retención y graduación» (Ministerio de Educación, 2017, p.3). De hecho actualmente en Chile,

«según la tasa de cobertura neta, las mujeres corresponden al 43,9% de las matriculadas y los hombres al 37,0%, lo cual muestra una brecha de género positiva de 6,9%, la más alta de la que se tenga registro. Es decir, ingresan a la educación superior más mujeres que hombres, en todos los tipos de instituciones como Centro de Formación Técnica, Universidades e Institutos profesionales». (Guzmán, 2021, p.52).

Por su parte, en términos de apoyo a la educación universitaria, principalmente en términos de medidas de apoyo a la maternidad, las instituciones de educación superior han comenzado a implementar políticas para proteger a las y los estudiantes con hijos o hijas. Esto está en línea con el reconocimiento de las principales causas de la deserción escolar femenina en el país, que incluyen el embarazo y la maternidad. Ejemplos de ello son la implementación de guarderías en convenio con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), en el caso de la Universidad Tecnológica Metropolitana, la Universidad de Chile, la Universidad de Concepción y la Universidad de Ciencias de la Educación. También se han implementado becas de apoyo, como en el caso de la Universidad de Chile, entre otras. Asimismo, el surgimiento del movimiento feminista en el país ha llevado a las universidades a comenzar a implementar protocolos y regulaciones para el apoyo y la corresponsabilidad social de la crianza de los hijos y las hijas. En general, estas iniciativas contemplan una política pre y postnatal, aplazamiento de estudios, excedencias para revisiones médicas, flexibilidad en la asistencia y evaluaciones académicas, así como prioridad en la matrícula de asignaturas. Es el caso de la Universidad Tecnológica Metropolitana, que ha creado recientemente el Programa de Equidad de Género y la Política Institucional de Género, que incluye todas estas medidas y que constituye el caso de estudio en el que se sitúa este trabajo.

2. Método

Este estudio se basa en un paradigma constructivista (Guba & Lincoln, 2005), en el marco de un estudio de caso con un alcance exploratorio-descriptivo. Su vertiente exploratoria se basó en el poco conocimiento existente sobre la maternidad y la experiencia universitaria en Chile, mientras que su vertiente descriptiva se fundamentó en la necesidad de dar cuenta en profundidad de los diferentes elementos asociados a la maternidad y a la experiencia universitaria.

En este trabajo presentamos las reflexiones de 26 estudiantes madres que se encuentran en la carrera universitaria. Ello, en base a una submuestra de tipo intencional en la que las personas cumplieron los siguientes criterios (Marradi *et al.*, 2010): 1) ser madre y, 2) ser estudiante regular de cualquier carrera de pregrado en la Universidad Tecnológica Metropolitana. Este diseño permitió recuperar las experiencias de estudiantes de los tres campus de la Universidad. Esto se hizo a través de dos estrategias para la producción de información: entrevistas semiestructuradas y entrevistas grupales. En cuanto a las entrevistas semiestructuradas, se realizaron reuniones individuales, distribuidas de la siguiente manera: se realizaron 9 entrevistas en el Campus Providencia, 6 en el Campus Macul y 6 en el Campus Central. Se realizaron dos entrevistas grupales con estudiantes de los tres campus. Un total de 8 estudiantes participaron en las entrevistas grupales. Esto resultó en un total de 26 madres estudiantes de toda la universidad, con edades comprendidas entre los 18 y 29 años. Cabe señalar que todas las personas firmaron el consentimiento informado antes de participar en el estudio.

En cuanto al análisis de datos, se trabajó con el análisis cualitativo de contenido basado en una ronda de codificación abierta y agrupación de las diversas categorías emergentes identificadas durante el análisis de las narrativas.

Por último, cabe señalar que los fragmentos de las narrativas presentadas en este trabajo en la sección de resultados se han depurado para facilitar su lectura y, en algunos casos, se han incorporado ilativos y conectores. Esto se ha hecho manteniendo el significado y la estructura del discurso de las estudiantes. Teniendo en cuenta estos elementos, los resultados del estudio se presentan a continuación, estructurados en torno a las preguntas de investigación que han guiado este trabajo.

3. Resultados

3.1. Significados en torno a ser madre y estudiante

El hecho de ser madre y estudiante universitaria se asocia a significados que revelan una experiencia extremadamente compleja, precisamente desde los aspectos habituales y cotidianos de las estudiantes. La complejidad de la maternidad mientras se estudia es transversal en muchos ámbitos de sus vidas, desde estudiar, criar hijos o hijas y ser mujer, siendo evidente en los múltiples roles que desempeñan a diario.

En este sentido, las formas de significar la experiencia de la maternidad están vinculadas para las estudiantes con elementos ubicados en el espacio universitario y familiar. En ambos casos se significan elementos vinculados al apoyo o falta del mismo para facilitar su permanencia en la universidad. Para ellas, la maternidad y la universidad en este momento de sus vidas son elementos indisolubles.

Por su parte, la complejidad surge al recordar el proceso de decidir ser madres. En muchas ocasiones, las participantes manifestaron que la decisión de ser madre fue una instancia en sus vidas que describieron como un proceso psicológicamente complejo, dado el contexto en el que quedaron embarazadas

y principalmente debido a tener que decidir ante un evento a menudo inesperado. Asociados a ella, las estudiantes han vivido momentos de negación, que se han resuelto con la convicción de asumir las consecuencias y las responsabilidades asociadas. En este sentido, aseguran que alguna vez pensaron en el aborto como una solución, idea a la que muchas han renunciado, principalmente por la inseguridad de poner en peligro sus vidas en un país como Chile donde el aborto es ilegal —con excepción de cuando ocurre asociado a tres causas específicas— y, si se hace en escenarios de falta de recursos económicos, implica realizarlo en condiciones que ponen vidas en riesgo. Algunas estudiantes comparten:

«Fue complicado porque estuve en negación durante mucho tiempo porque no había muchas opciones sobre si quería tenerlo o no, si todavía estás obligada a hacerlo». (Entrevistada N°8).

«Nunca decidí ser madre... en cualquier momento. Fue algo que sucedió, y tuve que asumirlo, tampoco estaba en mis planes ser madre. Más que nada, fue algo que sucedió». (Entrevistada N°5).

Vivir esta experiencia, que se visualiza como compleja, ha significado para las estudiantes un espacio de posibilidad más que de cambio. En este sentido, el significado de ser una madre estudiante emerge como una experiencia transformadora. Un «momento índice» en la trayectoria que lleva a una resignificación y modificación de la forma en que se relacionan consigo mismas y con el mundo, incluido el espacio universitario. Una experiencia que les permite sorprenderse a sí mismas en cuanto a lo que son capaces de hacer como madres y estudiantes. Ello, lo podemos ver en la siguiente cita de una estudiante que también tiene un trabajo remunerado:

«Ahora que soy mayor, también me siento como una luchadora, siendo madre y también estudiante. Es como si concluyeras esos tres conceptos y es como si trabajara mucho, estudiara, cuidara a mi hijo... Por lo tanto, no es fácil llevar a cabo las tres tareas al mismo tiempo, me sorprendió un poco a mí misma porque nunca pensé que podría hacerlo. Veo el concepto de “luchadora” como positivo, incluso si a algunas personas les molesta hablar de “madre que lucha”, es porque, en realidad, es difícil, es difícil estudiar y trabajar y aún más difícil tener un hijo y criarlo a diario...». (Entrevistada N°5).

En las narrativas, es posible identificar que la idea de responsabilidad surge como un significado asociado a ser madre. Una estudiante observa:

«Es una responsabilidad extraordinariamente fuerte que asumes cuando eres madre. Pero sigue siendo agradable, quiero decir, te cansas y todo lo demás, pero estás viendo crecer a un ser humano que nació de ti, con todo su desarrollo, cómo aprende más cosas [en su vida]». (Entrevistada N°5).

Otra estudiante añade:

«Para mí, la responsabilidad de ser madre tiene que ver con el bienestar de tu hijo y eso va en la salud, en lo físico, en la protección, que es como lo básico. Pero también existe la idea de crear un

ser humano para este mundo, ¿te das cuenta de eso? Así que también estaba muy feliz con eso, quiero decir, quería criar a mi hija de manera diferente, no quería criarla como una madre típica». (Entrevistada N°13).

En cuanto a la intersección específica entre ser o convertirse en madre en el momento de ser estudiante, la noción de motivación también surge como significado en términos de que este hecho operaría como una fuerza impulsora de la motivación vocacional o de poder estructurar un sistema que las favorezca para llevar a cabo sus estudios. Algunas estudiantes comparten:

«Yo estaba en medio de mi carrera y con guagua [bebé] y ahora otra guagua [bebé], fue difícil, pero se asumió y ahora son los impulsos, los impulsos para terminar lo que se empezó». (Entrevistada N°3).

«Ahora me ha ido muy bien [en mis estudios], tengo más “garra” [fuerza], motivación... porque creo que mis metas son terminar mi carrera, sacar buenas notas y tener un buen trabajo para mantener a mi hija. Es como si mis motivaciones fueran diferentes [de tal vez otros estudiantes sin hijos]». (Entrevistada N°11).

3.2. Facilitadores y barreras a la experiencia de la maternidad en la universidad

Los facilitadores y obstáculos a los que se enfrentan las estudiantes para conciliar la maternidad con la experiencia universitaria se viven desde el momento en que ingresan a la universidad, así como de acuerdo con las diferentes experiencias de embarazo y los procesos de toma de decisiones asociados, por ejemplo, durante el período de gestación.

Entre los elementos que facilitan conciliar la maternidad con el rol de estudiante, el apoyo familiar se identifica como un factor relevante cuando acompaña positivamente la experiencia de la maternidad y la motivación para seguir estudiando sus carreras. Del mismo modo, contar con apoyo en la universidad, como servicios de apoyo académico, así como el apoyo prestado por los equipos directivos de las titulaciones y el profesorado, es también relevante.

Por otro lado, en cuanto a los elementos que dificultan la experiencia, en contraste con el apoyo docente brindado por algunos y algunas profesoras, se identificó la falta de comprensión de otros y otras en situaciones relacionadas con el cuidado de niños o niñas. Una estudiante comparte:

«Es difícil porque hay maestros que no entienden. Por ejemplo, el miércoles pasado tuve que ausentarme porque mi hijo está enfermo y la profesora no me entendió. Tengo el certificado médico que dice qué pruebas tengo que hacer, y ella no me entendió. Dijo que solo estaba siguiendo la normativa y no me dijo nada más». (Participante 2, Entrevista Grupal No. 1).

Al mismo tiempo, la necesidad de cuidar, a veces sin apoyo, emerge como un elemento de dificultad. Esto, para algunas entrevistadas, repercute en la falta de tiempo para estudiar y poder prepararse adecuadamente para, por ejemplo, las actividades de evaluación. A este respecto, una entrevistada dijo:

«Es difícil porque a veces te estresas porque no tienes tiempo para estudiar, luego vas a rendir la prueba y sabes que hay cosas que no viste [que no lograste estudiar], así que vas predispuesta a que te vaya mal y dices: ‘Voy a tener que ir al examen y luego al examen uno, examen dos (repetir), etcétera’». (Entrevistada N°3).

«No es como si yo dijera: ‘Tengo este horario y lo voy a estudiar’ porque no funciona así, incluso cuando te dicen ‘te voy a ayudar con el bebé’, eso no sucede, es mentira, el bebé tiene que estar durmiendo o de lo contrario no hay forma porque está llamando a la madre o quieres estar allí’». (Participante 2, Entrevista grupal N° 1).

Finalmente, la falta de espacio dentro del hogar para estudiar emerge como un elemento de dificultad. Una entrevistada señala:

«No tengo las condiciones para poder estudiar en casa: una, me distraigo con mi hija; dos, tengo sueño, o tengo ganas de ver la televisión o hacer otras cosas, así que prefiero la biblioteca, cuando hay pruebas, exámenes y cosas así puedo pasar una semana en la biblioteca, pero no en casa’». (Entrevistada N°7).

3.3. Estrategias de afrontamiento de las dificultades asociadas al doble papel de madre y estudiante

Las narrativas de las entrevistadas identifican diferentes estrategias para conciliar las demandas de ser una madre y estudiante universitaria. El uso del «tiempo y/u organización» emerge como fundamental. A veces, cuando la estudiante exige más de sí misma, de lo que es posible, aparecen problemas de salud mental asociados con las cargas emocionales y las implicaciones psicosociales del doble rol. Estas cargas emocionales se reflejan en reacciones físicas y psicoemocionales como el estrés, la ansiedad, los ataques de pánico y, a veces, los rasgos depresivos, según algunas entrevistadas. Una participante señaló:

«El tiempo que le dediques a estar con él [es importante] porque si bien, por supuesto, uno tiene el objetivo de estudiar y tener una carrera en el futuro tal vez para poder apoyar sus necesidades en ese futuro, también es necesario estar ahí para ayudar al hijo porque él también está aprendiendo si yo soy la madre. Yo soy la que tiene que estar ahí para apoyarlo, yo soy la que tiene que preocuparse por lo que necesita porque, al final, es mi horario, mi horario de trabajo, más su horario, el horario de mi hija, porque también le dan trabajo, por ejemplo, en la escuela. Entonces, creo que es muy importante [poder organizarte], es como algo que tienes que planificar muy bien para que todo salga perfectamente’». (Entrevistada N°2).

Por su parte, el aprovechamiento de los recursos generados por la propia universidad para apoyar la trayectoria estudiantil se identifica como una estrategia para enfrentar las dificultades de estudiar y ser madre. En este sentido, en ocasiones, la utilización de los servicios prestados por la universidad para apoyar la trayectoria educativa —en el caso de la Universidad Tecnológica Metropolitana existen, entre otros, el «Plan de Apoyo al Estudiante» (PAE), el «Servicio de Salud Estudiantil» (SESAES), y el «Centro Familiar y Comunitario» (CEFACOM)—, o la posibilidad de tener una guardería gestionada por la universidad, han sido reconocidas como claves. Algunas estudiantes comparten:

«Me sentí muy estresada y colapsada y acudí a la psicóloga de SESAES y la verdad es que me ayudó bastante». (Entrevista N° 2).

«Mi segundo hijo se llamará UTEM, no, la guardería realmente me salvó para que pudiera seguir viniendo a la universidad». (Participante 2, Entrevista grupal 1).

Sin embargo, las estudiantes también mencionan que en la universidad hay una falta de conocimiento o un uso insuficiente de estos servicios, lo que podría brindar un apoyo importante a las madres en la universidad. Asimismo, buscar el apoyo del equipo directivo de las carreras y, en diálogo con éste, contar con el apoyo de los y las profesores, entre otros, para abogar por su flexibilidad, se reconoce como crucial para poder afrontar las tensiones del doble rol.

«El maestro a menudo manejaba y sí, porque dependía del maestro y no todos tenían esa buena vibra o disposición, especialmente que todos eran hombres y casi todos sin hijos». (Entrevistada No. 3).

«El segundo semestre, como estaba de licencia, tuve mucha ayuda de mi jefe de curso, mi profesor guía de tesis y profesores, así como, en general, porque para varias asignaturas pude hacer trabajo durante el semestre o las pruebas que estaba haciendo en línea. Entonces, eso también me ayudó mucho... los profesores que tuve, al menos este semestre cuando tuve a mi hija, se han portado bastante bien, es decir, “cero dramas”, por ejemplo, con los horarios, cuando doy las pruebas. Hay profesores que tienen que hacer sus clases de maquillaje, y se han acomodado a mi horario para establecer las clases de maquillaje. Entonces, en ese sentido, lo cierto es que los docentes han sido muy solidarios». (Entrevistada N° 18).

Finalmente, surge también como estrategia, la búsqueda de trabajo remunerado para apoyar los gastos asociados a la maternidad. Esto, sin embargo, está asociado a las implicaciones que tiene para las estudiantes en su proceso educativo, teniendo que dejar de estudiar en ciertos momentos para asumir trabajos que son, en términos generales, precarios (como empacadoras de supermercados o como operarias de *call-center*, por nombrar algunos). Al respecto, algunas estudiantes señalan:

«Hay días en los que trabajo por la tarde empacando y otros días en los que no lo hago. Y durante el fin de semana mi hija se queda con mi madre o su tía porque trabajo todo el día». (Entrevistada N°6).

«Habíamos estado luchando durante aproximadamente un año, así que fue cuando tuve que comenzar a trabajar. No sólo por mi hija sino también por mí, lo he necesitado de todos modos y porque no me siento bien pidiéndole a mi madre todo lo que ella y yo necesitamos». (Entrevistada N°9).

4. Discusión

Esta investigación ha buscado, a partir de la experiencia de las estudiantes de la Universidad Tecnológica Metropolitana, responder cuáles son los significados asociados a ser madre y estudiante; cuáles son los

facilitadores y obstáculos para la experiencia de la maternidad en la universidad; y, finalmente, qué estrategias utilizan las estudiantes para hacer frente a las dificultades que puedan surgir.

En este contexto, los significados asociados a ser madre y estudiante son diversos, destacando, por un lado, la complejidad de compatibilizar ambos roles en un contexto donde el cuidado sigue estando fuertemente asociado a un rol femenino. Sin embargo, ser madre es una experiencia que transforma a las estudiantes entrevistadas. Por otro lado, los significados indican que opera como una fuerza motriz que, en la intersección madre-estudiante, las alienta a participar en estudios universitarios de manera activa y responsable, con miras, entre otras cosas, a un mejor futuro y mejores condiciones para sus hijas e hijos. En otras palabras, la maternidad y la universidad son parte constitutiva de la vida cotidiana de las estudiantes y de la imagen de futuro que se moldea y reconfigura permanentemente durante sus carreras universitarias.

A partir del análisis de las narrativas, vale la pena señalar que, si bien las mujeres están desempeñando un papel activo en la experiencia universitaria, las premisas ideológicas que sustentan la división sexual del trabajo y las brechas de género en el trabajo doméstico o de cuidado no remunerado no necesariamente se han transformado sustancialmente, y esto tiene un impacto en la experiencia de la educación superior. Son las madres las que cuidan principalmente a sus hijos e hijas y son ellas las que tienen que aplazar sus estudios para poder hacer frente a las responsabilidades domésticas de la crianza de los hijos y las hijas. En esta línea, el conflicto de roles en términos de estudios de educación superior y responsabilidades de cuidado de niños y niñas causa grandes barreras al aprendizaje para las mujeres-madres. Principalmente por la falta estructural de tiempo para dedicar a sus estudios, ya que dedicarían la mayor parte al cuidado diario de sus hijos e hijas. Estos hallazgos están, en términos generales, en línea con los hallazgos de Swain & Hammond (2011) sobre el hecho de que, a pesar de los sentimientos de culpa y la falta de tiempo, la parte de este tiempo que las mujeres pasan lejos de sus familias puede ser un gran motivador para estudiar y fortalecer su compromiso con su proyecto académico. Ello, tal como ha sido revelado por algunas de las participantes en este estudio.

Es relevante señalar que el papel de los imaginarios colectivos seguiría siendo central, ya que formalizarían y validarían un modelo culturalmente aceptado de ser «mujer» que la reconoce como una prioridad en los espacios privados a través de la división sexual del trabajo e inculcando en las nociones dominantes de cultura la idea de feminidad y maternidad como forma de vida y pensamiento. Esto, reproduciendo las categorías a menudo indiferenciadas de «mujer» y «madre».

En este sentido, estos resultados están en línea con lo expuesto en investigaciones anteriores, principalmente sobre la naturalización de la maternidad y su papel como factor explicativo de la persistencia de la brecha de género en la distribución del trabajo de cuidados. En este sentido, autores como Serrano (2016), Yopo (2019), Ramm y Gideon (2020), Guzmán (2021), Ellis-Sloan (2022) afirman que la naturalización de la maternidad es una de las fuentes ideológicas que alimentan la división sexual del trabajo y la subordinación de las mujeres. En este sentido, a pesar de que las políticas sociales existentes en Chile han sido importantes para conciliar mejor las exigencias de la maternidad y los estudios superiores, al mismo tiempo también legitiman y reproducen una organización social del trabajo en el ámbito privado basada en los roles tradicionales de género que perfilan a las mujeres como madres y reafirman el papel del cuidado de los hijos e hijas como una responsabilidad exclusivamente femenina (Montecino, 2007;

PNUD, 2010). Para Araujo y Martuccelli (2012), esta prevalencia de los discursos públicos que colocan a la familia y a la maternidad en el centro de la vida de las mujeres aumenta las obligaciones asociadas a la feminidad y a las exigencias del rol materno. Tal como Yopo (2019) afirma, la maternidad sigue siendo el núcleo de la construcción cultural de la feminidad y de los roles sociales que se espera que las mujeres chilenas desempeñen a lo largo de su vida. Pero la forma en que las mujeres se convierten en madres ha cambiado significativamente en las últimas décadas.

La naturalización de la maternidad se basa en la idea de que existe un «instinto maternal» latente en toda mujer, connatural a la capacidad procreativa de su cuerpo, que la predispone y dota de las cualidades físicas y psicológicas necesarias para el cuidado de los niños y las niñas. Por lo tanto, «ser madre» sería una dimensión inevitable de «ser mujer», discurso que no está ausente de las narrativas de las estudiantes que han participado en este estudio. Esto se debe a que, aunque convertirse en madre es una experiencia que muchas veces las «encuentra» (por sorpresa), también es un motor transformador que reconfigura su identidad, en el sentido de que estudiar es vital para ellas, pero también para las y los hijos e hijas.

Cabe destacar que esta investigación también ha identificado elementos que enfatizan la experiencia de ser madre en el contexto universitario (por ejemplo, la falta de tiempo y apoyo). En este sentido, se vuelve crucial fortalecer las condiciones para acompañar la carrera universitaria, dado que, como Wladis *et al.*, (2018) señalan, la mayoría de los y las estudiantes universitarios con hijos e hijas reportan que pasan una parte importante de su tiempo cuidándoles, y este factor es una de las principales causas del fracaso académico. En este contexto, las estudiantes-madres con niños y niñas en edad preescolar tienen más dificultades en el rendimiento académico que aquellas con niños y niñas mayores en edad escolar, precisamente porque se requiere más tiempo y trabajo intensivo para cuidarles a edades más tempranas. Además, las estudiantes-madres que también tienen otras características que pueden colocarlas en situaciones de mayor vulnerabilidad (por ejemplo, pertenecer a una minoría étnica o a una familia monoparental encabezada por una mujer, o ser estudiantes de primera generación en la universidad), requieren de mayores apoyos que van desde los económicos hasta, por cierto, los eminentemente académicos, ya que, como se ve en las narrativas de las participantes en este estudio, a menudo tienen que conciliar sus diversos roles con los de una trabajadora remunerada (Wladis, Hachey y Conway 2018).

5. Conclusiones

Las representaciones sobre la maternidad que poseen las estudiantes de la Universidad también han permitido revelar las significaciones sobre la maternidad según sus contextos tanto educacional como familiar (entendido éste como la existencia e inexistencia de redes de apoyo). Sin embargo, esta noción interpretativa, compartida y aceptada socialmente es el resultado de la interrelación del eje de universidad, puesto que para ellas la maternidad y la universidad son parte constituyente de sus vidas cotidianas.

En definitiva y a partir del análisis de la evidencia empírica producida, se puede afirmar que las representaciones subjetivas y los discursos sociales sobre las maternidades han sufrido cambios importantes en las últimas décadas que, sin embargo, no han transformado profundamente los sustentos ideológicos que sostienen la división sexual del trabajo y las brechas de género en el trabajo doméstico no remunerado y esto se repite en el ámbito de la educación superior. Son las madres las que brindan los cuidados principales a sus hijos e hijas y son ellas quienes tienen que postergar sus estudios para poder abordar las responsabilidades domésticas propias de la crianza. El conflicto de roles en términos de estudios de

educación superior y responsabilidades del cuidado infantil causa mayores barreras en el aprendizaje de las mujeres-madres. Principalmente por la carencia crónica de tiempo para dedicar a sus estudios pues dedican la mayor cantidad de tiempo a los cuidados diarios de los hijos y las hijas.

Aunque si se han producido cambios en las prácticas individuales, por ejemplo, vemos que efectivamente hay una mayor participación de hombres en la crianza y el trabajo doméstico no remunerado, estos cambios no son suficientes para alcanzar una distribución igualitaria del trabajo doméstico no remunerado, y por el contrario, corren el riesgo de invisibilizar y encubrir las brechas de género que persisten al interior de los hogares.

La persistencia de la brecha se podría explicar tentativamente en que, a pesar de los cambios en los discursos sociales acerca de la masculinidad y la paternidad, estos cambios se dan en el marco de una matriz patriarcal, que sostiene el binarismo de género. Este último punto, se traduce en la naturalización de la maternidad, que opera como sustento ideológico que excluye y limita la participación de los hombres en el trabajo doméstico y la crianza de los hijos y las hijas.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Sanz, Amparo (2019): “Actitudes de docentes y discentes ante la otra: La madre universitaria”. *REIRE. Revista de Innovación e Investigación en Educación*, 12 (1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.121055>.
- Alzard Cerezo, Dunia (2020): “La ‘buena madre’. Discursos y prácticas neoliberales”. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 4 (1), 265-294. DOI: <https://doi.org/10.17979/arief.2019.4.1.4336>.
- Araujo, Kathya y Martuccelli, Danilo (2012). *Desafíos comunes. Retratos de la sociedad chilena y sus individuos*. First ed. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Arvizu Reynaga, Alma Vanessa (2020): “Administrar, rendir y agotar el tiempo. Las jornadas de madres y padres universitarios”. *Revista Interdisciplinaria De Estudios De Género De El Colegio De México*, 6 (1), 1-28. DOI: <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.478>.
- Brooks, Rachel (2012a): “Negociación de tiempo y espacio para el estudio: estudiantes-padres y relaciones familiares”. *Sociología*, 47 (3), 443-459. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038512448565>.
- Brooks, Rachel (2012b): “Estudiantes-padres y educación superior: Una comparación transnacional”. *Revista de Política Educativa*, 27 (3), 423-439.
- Brooks, Rachel (2015): “Disparidades sociales y espaciales en las respuestas emocionales a la educación: Sentimientos de «culpa» entre estudiantes-padres”. *British Educational Research Journal*, 41 (3), 505-519. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3154>.
- Duarte, Cory y Rodríguez, Viviana (2019): “Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena”. *Revista Rumbos TS.*, 19, 41-72.
- Ellis-Sloan, Kyla (2022): “Former Young Mothers’ Pathways Through Higher Education: A Chance to Rethink the Narrative”. *Educational Review*. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2044288>.

- Gámez Grijalva, Lizeth Gabriela y Valenzuela, Blanca Aurelia. (2022): “De lo privado a lo público. El ejercicio de la maternidad y de la paternidad en un contexto de Educación Superior como objeto de política pública”. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1 (6), 227-245. <https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/80>.
- Giallorenzi, María Laura (2017): “Crítica feminista sobre la noción de la buena madre”. *Revista Reflexiones*, 96 (1), 87-95. DOI: <https://doi.org/10.15517/rr.v96i1.30634>.
- Gouthro, Patricia (2002): “¿Qué cuenta? Examinar los valores académicos y las experiencias de vida de las mujeres desde una perspectiva feminista crítica”. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 16(1), 1-13. <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/1891>.
- Guba, Egon G. y Lincoln, Yvonna S. (2005): “Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes” en Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Salvia.
- Guzmán, Daniela (2021): “Brechas de género en le Educación Superior en Chile y su impacto en la segregación laboral. Una revisión sistemática de la literatura”. *International Journal for 21st Century Education*, 8 (1). DOI: <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v8i1.13650>.
- Hernández-Herrera, Claudia Alejandra (2021): “La maternidad: percepción universitaria sobre sus efectos en el ámbito laboral, académico y social”. *Nova scientia*, 13 (26), 00012. Epub 30 de agosto de 2021. DOI: <https://doi.org/10.21640/ns.v13i26.2563>.
- Huerta, Rosa María (2019): “Las jóvenes madres solteras universitarias: Apoyo en el cuidado de los(as) hijos(as)”. *Cultura de los Cuidados*, 23 (54), 217-230. DOI: <https://doi.org/10.14198/cuid.2019.54.19>.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2018). 9na Encuesta Nacional de Juventud 2018. Informe general de resultados (en línea). <https://www.injuv.gob.cl/9encuestanacionaldejuventud>, consultado el 23 de noviembre 2021.
- Jamieson, Anne; Sabates, Ricardo; Woodley, Alan y Feinstein, Leon (2009): “Los beneficios del estudio de educación superior para estudiantes a tiempo parcial”. *Estudios en Educación Superior*, 34 (3), 245-262. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070802597010>.
- Miranda Leibe, Lucía y Roque López, Beatriz (2019): “El mayo estudiantil feminista de 2018 en la Pontificia Universidad Católica de Chile. La revolución es feminista” en Marina Larrondo y Camila Ponce Lara (eds.): *Activismos feministas jóvenes: Emergencias, actrices y luchas en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rkfs.7>.
- Montecinos, Sonia (2007). *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. 4ª. edición. Santiago de Chile: Catalonia.
- Marradi, Alberto; Archenti, Nélica y Piavoni, Juan Ignacio (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Cengage learning Argentina.
- Ministerio de Educación. (2017). *Informe Brechas de Género en Educación Superior. Datos 2016*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1960/mono-712.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Pérez, Amaia (2006): “Amenaza tormenta: La crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico”. *Revista de economía crítica*, 5, 7-37.
- Plageman, Paula M. y Sabina, Chiara (2010): “Influencia familiar percibida en las estudiantes adultas de pregrado”. *The Journal of Continuing Higher Education*, 58 (3), 156-166. DOI: <https://doi.org/10.1080/07377363.2010.491768>.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2017). *Desiguales. Orígenes y Cambios de la Brecha Social en Chile*, PNUD.
- Ramm, Alejandra y Gideon, Jasmine (ed.) (2020). *Motherhood, Social Policies and Womens’s Activism in Latin America*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Serrano, Alexandra Patricia (2016). *Entre el sacrificio y la trascendencia: Análisis sobre la construcción social de paternidades y maternidades en Quito*. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.
- da Silva, Elenir Lindaura; Benitez, Priscila; Medrano Mizaél, Táhcita y Pasian, Mara Silvia (2021): “Portrait Mother’s Narratives in the Academic Context”. *SciELO Preprints*. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2577>.
- Smith, Paul H. (2017): “El triple turno: Estudiantes-madres, trabajo de identidad y compromiso con la educación superior relacionada con la vocacionalidad de bajo estatus”. *Investigación en educación postobligatoria*, 22 (1), 107-127. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250802213099>
- Smith, Paul H. (2019): “Mejora y restricción: Experiencias de estudiantes-madres de educación vocacional superior, emoción y tiempo”. *Cambridge Journal of Education*, 49 (2), 163-179. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1483483>.
- Swain, Jon y Hammond, Cathie (2011): “Las motivaciones y los resultados de estudiar para estudiantes maduros a tiempo parcial en la educación superior”. *Revista Internacional de Educación a lo Largo de Toda la Vida*, 30 (5), 591-612. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.579736>.
- Vega Moreno, Erika; Laguna Hernández, Karol; Amante Osorio, Luz Adriana (2020). *Mujer, estudiante y madre: desafíos de la maternidad en mujeres que cursan sus estudios de educación superior*. Tesis de grado. Universidad de Antioquia- Seccional Bajo Cauca.
- Webber, Louise y Dismore, Harriet (2020): “Madres y educación superior: Equilibrar el tiempo, el estudio y el espacio”. *Revista de Educación Superior y Superior*, 45 (6), 803-815. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1820458>.
- Wladis, Claire; Hachey, Alyse C. y Conway, Katherine (2018): “¿No hay tiempo para la universidad? Una investigación de la pobreza de tiempo y la paternidad”. *The Journal of Higher Education*, 89 (6), 807-831. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1442983>.
- Yopo Díaz, Martina Irina (2019). *Making the Right Time. The transition to Motherhood in Contemporary Chile*. Trinity Hall. Department of Sociology. University of Cambridge. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy.

Organismos Colaboradores

1. Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile. Proyecto I+D+i L117-05 Titulado «Maternidades en la Educación Superior».
2. Núcleo de Investigación Sobre las Profesiones en las Sociedades Contemporáneas, alojado en la Escuela de Trabajo Social y dependiente de la Vice Rectoría de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. «Estudio internacional sobre la disposición subjetiva al quehacer laboral remoto en tiempos de covid-19: relevando imaginarios profesionales» Código: FOVI210050, ANID 2021.

Reseña

VV.AA. (2021). *Miradas desde el encuentro. Homenaje al profesor Tomás Fernández García*. Madrid: Legados Ediciones. ISBN: 978-84-121173-6-6, 360 páginas.

Jhoana Chinchurreta Santamaría¹

Miradas desde el encuentro. Homenaje al profesor Tomás Fernández García, que ha publicado Legado Ediciones, nos acerca a una trayectoria, académica, profesional y personal, de una figura como Tomás Fernández García. La misma ha estado ligada durante décadas a las políticas públicas, a la construcción de un Estado de Bienestar vinculado a los Derechos Sociales, con especial relevancia en el campo del Trabajo Social y los Servicios Sociales, pero también en otros como la Educación. Además, a lo largo de su trayectoria también ha mantenido una importante relación con ámbitos como la política, los medios de comunicación y las Artes y las Letras, en general. En definitiva, una vida que es objeto de homenaje y reconocimiento en esta obra donde cuarenta y tres personas, amigos y compañeros de Tomás Fernández García, recuerdan sus vivencias y proyectos conjuntos, pero todo ello desde una perspectiva muy personal y en la que trasciende no solo la dimensión de la carrera de Fernández García, sino el valor de su persona y su impacto en tantos y tan distintos espacios y lugares. Y es que, lo que no se puede negar es que la misma ha sido poliédrica y multidimensional. Lejos de encerrarse en un único ámbito, Fernández García ha formado y estado presente en no pocos espacios que se han ido retroalimentando, siempre con el peso de las personas que los conforman.

La carrera de Fernández García, trabajador social, antropólogo y Doctor en Trabajo Social, abarca diferentes ámbitos. En el universitario, formó parte de la Universidad Complutense de Madrid, de la Universidad de Castilla-La Mancha y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Entre sus cargos universitarios, fue Vicerrector de Centros Asociados y de Relaciones Institucionales en la UNED y codirector de los Cursos de Verano de El Escorial, entre otros. También ha obtenido reconocimientos como el Doctor Honoris Causa en las universidades Nacional de Piura, Nacional Daniel Alcides Carrión y Católica de Los Ángeles de Chimbote, todas ellas en Perú. Y es que una de las labores más destacadas de Fernández García ha sido la de crear y construir puentes con América Latina, así como con Estados Unidos, hecho que le llevó a ser Consejero de Educación en México, Centro América y el Caribe en la Embajada de España en México en el periodo 2018-2022.

Entre su currículum investigador, destaca la publicación de numerosos libros, capítulos de libros y artículos en revistas y editoriales de prestigio, nacionales e internacionales. De esta forma, es el Director de la colección Política Social y Servicios Sociales en Alianza Editorial, así como ha publicado en McGraw

¹ Jhoana Chinchurreta Santamaría, Universidad de La Rioja, jhoanach@gmail.com.

Hill, Crítica, Pirámide o la propia Alianza. Pero, como se ha señalado, la labor del homenajeado no se ha limitado al ámbito académico y universitario sino que, además de los puestos mencionados, ha participado en la planificación y diseño de políticas públicas vinculadas a los Derechos Sociales, especialmente en Servicios Sociales.

Toda esta trayectoria se ve reflejada en los textos de los cuarenta y tres amigos y compañeros que aparecen en *Miradas desde el encuentro*. En la misma hay autores tanto de España como de América Latina y recogen numerosas actividades y proyectos en los que ha participado Fernández García. En la obra destaca la presencia de figuras universitarias de las diferentes áreas de conocimiento con las que se ha vinculado. De esta forma, el Trabajo Social, la Educación, la Antropología, el Derecho, etc., se ven reflejados en los textos de Javier García Bresó (Universidad de Castilla-La Mancha), María José Romero Ródenas (Universidad de Castilla-La Mancha), Alejandro Tiana Ferrer (UNED), María Rosario Hildegart Sánchez Morales (UNED), José M. Pingarrón (Universidad Complutense de Madrid), Isabel Durán (Universidad Complutense de Madrid), entre otros muchos. Dejando de igual modo espacio para el ámbito político con nombres como el de Enrique Barón Crespo, Vicente Martínez Pujalte, Juan José Laborda, etc. Y, entre otros muchos, para el periodismo con figuras reconocidas como Paco Lobatón, Diego Carcedo, Carlos Fresneda, Salvador García Valdés o Félix Madero.

En su conjunto, lo que nos muestra esta obra es la capacidad de Fernández García para haber creado y construido equipos de personas multidisciplinares con los que ha desarrollado proyectos vinculados a los Servicios Sociales, la Educación, etc. Destaca, en ese sentido, toda la labor llevada a cabo con colectivos vulnerables desde finales de la década de los setenta del siglo xx. En este sentido, cabe decir que Fernández García ha sido también una parte básica en los pilares del Estado de Bienestar en España, y en la defensa de este modelo de sociedad basado en la cohesión social, en la corresponsabilidad, en la igualdad y la equidad. En este ámbito, cobra una especial relevancia el papel que desempeña la Educación, especialmente en relación a su accesibilidad, universalidad y gratuidad, con unas políticas públicas que favorezcan estos principios. Diferentes capítulos abordan esta cuestión de forma transversal e inciden en esos proyectos que han tenido en consideración el papel de las políticas públicas en la expansión de los Derechos Sociales. Recordemos que, en el caso de España, la construcción del Estado de Bienestar se desarrolló con décadas de retraso con respecto a sus vecinos europeos occidentales, acelerándose dicho proceso en la década de los ochenta del siglo xx, pero todavía con limitaciones, especialmente las vinculadas a los Servicios Sociales.

Fernández García ha seguido trabajando y analizando las cuestiones vinculadas a las políticas públicas en un contexto tan complejo como el de la última década y media. Comenzando con la crisis sistémica del 2008, siguiendo con la consolidación de las políticas neoliberales, la precarización del empleo, la pandemia COVID-19 y los acontecimientos del último año, con la invasión de Ucrania por parte de Rusia, la crisis de suministros y energética, el incremento de la inflación, etc., se ha ido generando un escenario que ha dado lugar a un aumento de las desigualdades sociales y económicas, suponiendo una transformación de nuestras sociedades que se han vuelto menos cohesionadas.

En definitiva, una obra muy interesante y que, desde la perspectiva más personal, refleja la trayectoria de nuestras sociedades en las últimas cuatro décadas, mostrando algunos de sus avances y conquistas más relevantes. Unos procesos que también están vinculados a las historias más cotidianas, a aquellas que ocurren fuera de los grandes focos, y que tejen la realidad. Cuarenta y tres voces muestran la combinación de estas dos vías a través de la trayectoria de Tomás Fernández García.