

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 16, n.º 3, septiembre 2023

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

Artículos

VALENTINA CANESE CABALLERO Y JUAN IGNACIO MERELES AQUINO. Paraguayan Students' Adaptation to Emergency Remote Education due to COVID-19

AMURABI OLIVEIRA. Public Universities in Brazil Today: Fake News, Attacks on Autonomy and Bolsonaroization

JOSÉ BELTRÁN-LLAVADOR, MIGUEL ÁNGEL GARCÍA-CALAVIA Y CARLES HERNÁNDEZ-COSCOLLÀ. ¿En qué clase de persona me quiero convertir? Leer la realidad y compartir comunes Sociología en contextos escolares

MARIANA ALONSO BRIALES. El profesorado, protagonista en la definición de sus competencias profesionales

M^{ra} ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS, JOSÉ SANTIAGO ÁLVAREZ MUÑOZ Y MAR VALERO PÉREZ. El papel de docentes, familia e iguales en el ocio de los adolescentes

MERCÈ MOREY-LÓPEZ, NÚRIA LLEVOT-CALVET, CARLOS VECINA-MERCHANTE Y MAR OLIVER-BARCELÓ. Factores condicionantes en la relación entre escuela y familias de origen extranjero

AINARA RUIZ SANCHO. El acceso al Grado en Sociología en la Universitat de València: indagando razones prácticas

Misceláneo Miscellaneous

Coord. Equipo Editorial RASE



RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 16, n.º 3, septiembre 2023

<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 BONETTI, *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, IPE*, *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 Paris*, 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 242

VALENTINA CANESE CABALLERO Y JUAN IGNACIO MERELES AQUINO:
Paraguayan Students' Adaptation to Emergency Remote Education due to COVID-19 244

AMURABI OLIVEIRA:
Public Universities in Brazil Today: Fake News, Attacks on Autonomy and Bolsonaroization..... 263

JOSÉ BELTRÁN-LLAVADOR, MIGUEL ÁNGEL GARCÍA-CALAVIA Y CARLES HERNÁNDEZ-COSCOLLÀ:
¿En qué clase de persona me quiero convertir? Leer la realidad
y compartir comunes Sociología en contextos escolares..... 278

MARIANA ALONSO BRIALES:
El profesorado, protagonista en la definición de sus competencias profesionales 290

M^a ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS, JOSÉ SANTIAGO ÁLVAREZ MUÑOZ Y MAR VALERO PÉREZ:
El papel de docentes, familia e iguales en el ocio de los adolescentes..... 308

MERCÈ MOREY-LÓPEZ, NÚRIA LLEVOT-CALVET, CARLOS VECINA-MERCHANTE Y MAR OLIVER-BARCELÓ:
Factores condicionantes en la relación entre escuela y familias de origen extranjero..... 325

AINARA RUIZ SANCHO:
El acceso al Grado en Sociología en la Universitat de València: indagando razones prácticas 343

Reseña

SERGIO ANDRÉS CABELLO:
Urraco Solanilla, Mariano (2023). *Sociedad, familia, formación. Elementos para una Sociología de la Educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata 365

Presentación

Equipo Editorial RASE

RASE. *Revista de Sociología de la Educación*, publica su tercer número del año 2023, correspondiente al volumen 16. Es el último año en el que RASE tendrá una periodicidad de tres números al año, pasando en 2024 a ser bianual. Los dos números se publicarán en los meses de enero y julio. Este cambio viene motivado por la necesidad de seguir avanzando en el posicionamiento y en las indexaciones de RASE, entendiendo que una periodicidad como la bianual el flujo editorial puede ser más eficiente.

Igualmente, RASE ha renovado el Sello de Calidad de la FECYT, que analiza y valora la calidad editorial y científica de las revistas científicas españolas por parte de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), dependiente del Ministerio de Ciencia e Innovación. RASE obtuvo dicho sello en la VII convocatoria de 2021, ocupando en la actualidad en segundo cuartil de las revistas del ámbito de Ciencias Políticas y Sociología.

El presente número de RASE es un misceláneo que abarca diferentes trabajos, nacionales e internacionales, de temáticas vinculadas a la Sociología de la Educación, tanto de carácter teórico como de investigación. Comienza el número con un artículo de Valentina Canese Caballero y Juan Ignacio Merelles Aquino, ambos de la Universidad Nacional de Asunción en Paraguay, en el que abordan cómo se adaptaron los estudiantes de dicho país a la educación online en la pandemia del Covid-19. Aunque la misma pueda parecer lejana, han pasado más de tres años, no es menos cierto que seguimos observando su impacto, consecuencias, retos, desafíos y aprendizajes. En este caso, los autores se basan en un estudio cuantitativo para llegar a diferentes conclusiones sobre la cuestión, especialmente la necesidad de incidir en un mayor apoyo en estos procesos.

Amurabi Oliveira, de la Federal University of Santa Catarina en Brasil, aborda desde fuentes secundarias, el impacto de la presidencia de Jair Bolsonaro en dicho país en el ámbito de las universidades, concretamente en diferentes aspectos interrelacionados como es la cuestión de la autonomía universitaria, la generalización de *fake news* y los debates que se han ido generando entre diferentes marcos. Todo ello, dentro de la importancia y el valor de las universidades como centros clave en la producción y difusión del conocimiento.

José Beltrán-Llavador y Miguel Ángel García-Calavia, ambos de la Universidad de Valencia, junto a Carles Hernández-Coscollà, de Aprentell Formación, presentan «¿En qué clase de persona me quiero

convertir? Leer la realidad y compartir comunes Sociología en contextos escolares». Dicho artículo trata sobre el papel que la Sociología puede desempeñar en otros niveles educativos, y cómo se abren nuevas oportunidades a través de la LOMLOE para poder incorporarla a través de proyectos interdisciplinarios y pedagógicos. El artículo es una propuesta metodológica para dicho fin, concretada en una propuesta pedagógica, que lleve la necesaria «mirada sociológica» desde edades más tempranas para explicar y comprender un mundo cada vez más cambiante.

Mariana Alonso Briales, de la Universidad de Málaga, recoge en su trabajo el papel del profesorado en la definición de sus competencias profesionales. Sin duda alguna, esta figura es clave dentro de la Sociología de la Educación y el artículo de Alonso Briales da voz al profesorado en Infantil y Primaria, a través de un estudio de carácter cualitativo, destacando entre los resultados el papel de las competencias digital, emocional, educación inclusiva y metodológicas.

Desde la Universidad de Murcia, M^a Ángeles Hernández Prados, José Santiago Álvarez Muñoz y Mar Valero Pérez titulan su artículo «El papel de docentes, familia e iguales en el ocio de los adolescentes». Un trabajo que parte de un estudio cuantitativo con estudiantes de Educación Secundaria del que se extraen algunas conclusiones como la necesidad de superar demarcaciones tradicionales en estos procesos, el trabajar juntos junto a los agentes educativos, generando así entornos educativos que fomenten un ocio saludable y constructivo.

Mercè Morey-López, Carlos Vecina-Merchant y Mar Oliver-Barceló, de la Universitat de les Illes Balears, junto a Núria Llevot-Calvet, de la Universitat de Lleida, se centran en los factores que determinan la relación familia-escuela en las familias de origen extranjero. Partiendo de una amplia encuesta a más de 1 700 representantes de equipos directivos del conjunto de España, se concluye que la barrera lingüística es determinante, así como que existe más personal dedicado a este aspecto en los centros con más alumnado de origen extranjero, así como que queda mucho camino por recorrer para lograr una educación inclusiva para este colectivo.

El último artículo del presente número lo firma Ainara Ruiz Sancho, de la Universidad de Valencia. Su título es «El acceso al Grado en Sociología en la Universitat de València: indagando razones prácticas» y aborda las motivaciones de la elección del Grado en Sociología en esta universidad, a través de técnicas cuantitativas y cualitativas. Como principales conclusiones, destaca la mayor presencia de razones vinculadas al interés por temas políticos y sociales, así como también el hecho de que sea un grado elegido por personas que no habían podido incorporarse a la titulación elegida en primera elección.

Finalmente, el número se cierra con una reseña de la obra colectiva *Sociedad, familia, formación. Elementos para una Sociología de la Educación*. El mismo ha sido publicado en 2023 por Los Libros de la Catarata y ha sido coordinado por Mariano Urraco Solanilla (Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA). Esta ambiciosa obra, que aborda hasta diecinueve capítulos y que cuenta con destacados representantes de la Sociología de la Educación, está llamada a ser uno de los manuales de referencia en este ámbito.

Paraguayan Students' Adaptation to Emergency Remote Education due to COVID-19

Adaptación de estudiantes paraguayos a la educación remota de emergencia provocada por el COVID-19

Valentina Canese Caballero, Juan Ignacio Mereles Aquino¹

Abstract

In 2020, education underwent significant changes due to COVID-19, requiring all educational stakeholders to adapt to virtual learning to salvage the academic year. This paper examines the experiences of high school and university students during this period. The study was conducted in two phases: the initial weeks of the transition to virtual learning and the final two months of the year. The findings revealed notable transformations in technological access, particularly outside the capital. The use of computers increased, and internet usage grew across all sectors and regions. Communication platforms also experienced widespread adoption. However, students faced various challenges during ICT-mediated learning. Common difficulties included task comprehension, time constraints, and internet connectivity issues. Despite these obstacles, students' satisfaction with ICT for learning purposes increased by the end of 2020. This indicates their resilience and adaptability in embracing technology to continue their education amidst adversity. The study emphasizes the need for ongoing support and resources to address these challenges, including improving task understanding, allowing sufficient time for completion, and addressing connectivity issues. Moreover, the growing satisfaction observed toward the end of the year suggests the potential for lasting changes in educational practices. It is crucial to capitalize on this transformation and effectively integrate technology into future teaching and learning approaches. By acknowledging the hurdles faced and leveraging the lessons learned, education can be adapted to better meet students' needs, fostering an inclusive and dynamic learning environment in an uncertain future.

Keywords

Remote virtual education, ICT, pandemic, students.

Resumen

En 2020, la educación sufrió cambios significativos debido a la COVID-19, lo que obligó a todos los agentes educativos a adaptarse al aprendizaje virtual para salvar el curso académico. Este artículo examina las experiencias de estudiantes de secundaria y universitarios durante este periodo. El estudio se realizó en dos fases: las semanas iniciales de la transición al aprendizaje virtual y los dos últimos meses del año 2020. Los resultados revelaron notables transformaciones en el acceso tecnológico, sobre todo fuera de la capital. Aumentó el uso de ordenadores y creció la utilización de Internet en todos los sectores y regiones. Las plataformas de comunicación también experimentaron una adopción generalizada. Sin embargo, los estudiantes se enfrentaron a diversos retos durante el aprendizaje mediado por las TIC. Entre las dificultades más comunes figuran la comprensión de las tareas, las limitaciones de tiempo y los problemas de conectividad a Internet. A pesar de estos obstáculos, la satisfacción de los estudiantes con las TIC para el aprendizaje aumentó a finales de 2020. Esto indica su resistencia y adaptabilidad a la hora de adoptar la tecnología para continuar su educación en medio de la adversidad. El estudio subraya la necesidad de apoyo y recursos continuos para hacer frente a estos retos, incluida la mejora de la comprensión de las tareas, la concesión de tiempo suficiente para completarlas y la resolución de los problemas de conectividad. Además, la creciente satisfacción observada hacia el final del año sugiere la posibilidad de cambios duraderos en las prácticas educativas. Es crucial aprovechar esta transformación e integrar eficazmente la tecnología en los futuros enfoques de enseñanza y aprendizaje. Reconociendo los obstáculos encontrados y aprovechando las lecciones aprendidas, la educación puede adaptarse para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes, fomentando un entorno de aprendizaje inclusivo y dinámico en un futuro incierto.

Palabras clave

Educación virtual, TIC, pandemia, estudiantes

Cómo citar/Citation

Canese Caballero, Valentina y Mereles Aquino, Juan Ignacio (2023). Paraguayan Students' Adaptation to Emergency Remote Education due to COVID-19. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (3), 244-262. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.3.24007>.

Recibido: 28-02-2022
Aceptado: 06-06-2023

¹ Valentina Canese Caballero, Universidad Nacional de Asunción (Paraguay), vcnese@fil.una.py; Juan Ignacio Mereles Aquino, Universidad Nacional de Asunción (Paraguay), jimereles@facen.una.py.

1. Introduction

Traditional or face-to-face education was drastically interrupted across the planet from the first months of 2020 (CEPAL, 2020; UN, 2020) because of the threat to global health generated by the new coronavirus (Cortés, 2020; Lizaraso and Del Carmen, 2020; Reina, 2020; Serra Valdes, 2020; Trilla, 2020). Educational migration to a new educational format for many was imminent, as the intention of several countries in those early days was focused on educational continuity, but without jeopardizing the health of all its citizens. Somehow, institutions that had been adopting the distance and/or online education modality, or that had face-to-face programs with the support of online platforms, were not greatly affected compared to those that did not have that experience (García Aretio, 2021). Lockee (2021; 6) notes that «in response to the COVID-19 pandemic, the technological and administrative systems for implementing online learning and the infrastructure supporting its access and delivery had to adapt quickly.»

Many important decisions related to education were made by the educational institutions of the different countries facing this emerging crisis (World Bank, 2020); for example, new online educational platforms were created, more digital educational resources were shared and many training sessions in the use of technological tools were implemented for teachers and students. However, there was uncertainty as to whether remote education would be adopted by all, especially by people with fewer economic resources or residing in marginalized areas without access to the necessary tools to carry out this type of adaptation, causing inequality in the opportunities for students to continue learning during the pandemic (HRW, 2021).

In addition, as Barbera (2008) points out, it should be borne in mind that every educational modality needs a certain amount of time for planning so that learning with the support of information and communication technologies (ICT) can be of quality. Likewise, Grande de Prado *et al.*, (2021; 56) note that

In each context, university and specific subject there may be factors that alter the mosaic to be considered, and teachers will have to make decisions adapted to their situation. There are no magic or universal proposals that guarantee a solution to all online problems, just as there are no magic solutions for face-to-face teaching and assessment. What is possible is careful planning to minimize the consequences of problems that may arise. These contingency plans should take into account possible student difficulties and provide guidelines for action within the institutional strategy.

The response of each country to face this situation was different, since the economic and social situation varies from one country to another. In Paraguay, educational projects such as «Your School at Home» (MEC, 2020) were developed with the aim of minimizing the negative impact that COVID-19 could have on all members of the educational community. This platform contains a range of educational resources for teachers, students and families found in the national educational system of the Ministry of Education and Science and is completely free to use (<https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/>). For their part, higher education institutions presented varied proposals according to the resources available to them. In all cases, the intention to reduce adverse effects was at the core of these measures.

All members of the educational community were affected by the adoption of the (emergency) online education modality, perhaps disproportionately. However, in this paper we focus on student adaptation to emergency remote education. Several studies have tried to show the adaptation and perceptions that stu-

dents have about contingency remote education. For example, Casero and Sanchez (2022) reported that students perceived an alteration in teachers' methodologies and ways of evaluating. They also highlight a deficit in the types of resources provided to students. Hassan *et al.*, (2021) analyzed students' self-perceptions and found interesting results on motivation. Other aspects related to difficulties, limitations, innovation and access to technologies were described in studies such as Aucejo *et al.*, (2020), Flores and Gako (2020), Mereles *et al.*, 2020 and Canese *et al.*, 2021. Thus, the aim of this study is to describe how high school and college level students adapted to the emergency remote teaching modality, what were the main educational resources used, the perception about online academic work, the difficulties experienced and the level of satisfaction with the remote classes triggered by COVID-19.

2. Methodology

The research was conducted at two different points in time during the pandemic in the year 2020. These instances correspond, on the one hand, to the beginning of ICT-mediated remote educational activities in the month of March (referred to as the first phase in this study), and on the other hand, to the months of November and December (referred to as the second phase) when most of the country's educational institutions concluded the academic year. The study focused on students in the secondary level of the Paraguayan educational system and in higher education.

In the first phase of the study, a heterogeneous sample of 856 students from public and private educational institutions across the country participated. Among these participants, 25% were at the high school level, while the remaining students were at the university level, including graduate students. To ensure representation from both educational levels, the sample composition aimed to reflect the proportion of students in the population. According to the Ministry of Education of Paraguay (MEC, 2020), the estimated population of middle level students in 2020 was around 261,147, while the National Council for Science and Technology (CONACYT, 2021) reported that the population of university level students was approximately 235,000.

In the second phase of the study, the number of participants reduced to 308, with only 3% representing secondary level students. Despite the smaller sample size in this phase, efforts were made to maintain diversity by considering students' place of residence and the type of educational institution they attended that year.

Data collection in both phases involved the use of online questionnaires primarily distributed through email and the messaging app WhatsApp. Each questionnaire underwent a rigorous validation process conducted by the research team, which included a pilot study involving a group of students prior to the actual data collection phase. This pilot study aimed to ensure the questionnaire's reliability and validity in capturing the intended information effectively. During the pilot study, a subset of students who were representative of the target population participated in a trial run of the questionnaire. This allowed the research team to identify any potential issues or areas of improvement in the questionnaire design, wording, or format. Feedback from the pilot study participants was collected and carefully analyzed to refine the questionnaire and address any ambiguities or confusion that arose. The pilot study played a crucial role in enhancing the overall quality of the questionnaire. It helped to validate the questionnaire's content, ensuring that the items accurately captured the research objectives and covered the relevant dimensions of the study. Additionally, the pilot study enabled the research team to assess the questionnaire's clarity,

comprehensibility, and length, ensuring that it was appropriate for the target audience. Participants were informed about the voluntary nature of their participation and the assurance of anonymity and confidentiality in handling their data, adhering to ethical guidelines.

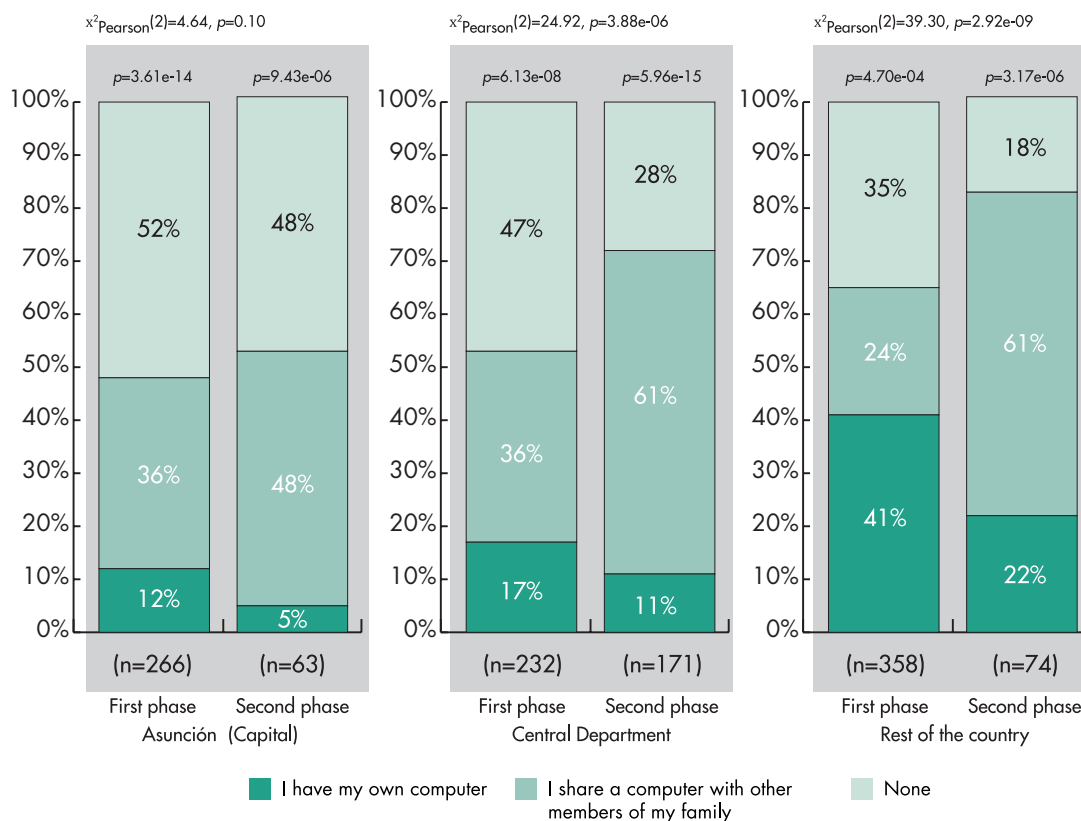
The questionnaires consisted of approximately 40 items distributed across three main sections: socio-demographic data, aspects related to the implementation of remote education, and students' perspectives on future prospects for education in the coming years.

The collected data were analyzed using R statistical software (R Core Team, 2021). Figureal representations, including descriptive bar charts with accompanying numerical information such as percentages, were generated using the *ggpubr* and *ggstatplot* packages. Hypothesis testing based on the Chi-squared Test was employed to analyze potential statistical differences between attributes of categorical variables. In cases where the Chi-squared Test yielded a significant result, post hoc Chi-squared Tests were conducted. A standard significance level of 5% ($p < 0.05$) was considered to determine statistical significance.

3. Results

Based on the analysis conducted, Graphic 1 shows the distribution of students according to computer ownership in the three places of residence considered in the study, together with the corresponding chi-squared tests. It shows that in Asunción, in both phases of the study, similar percentages of students with their own computers were reported. These percentages are around 50%, which means that about half of the students had their own device in that first year of the pandemic. In the second phase of the study, a higher percentage of students sharing a computer with other family members was observed (from 36% to 48%), which influenced, although not significantly, the reduction in the percentage of students without a computer at home. Computer ownership in the Central department was more varied. The proportion of students who reported having their own computer decreased and the proportion who reported sharing with other members of the household increased. In this department there were no significant differences between the proportions of students without computers. As for the rest of the country, all categories underwent significant changes. The proportions of students without computers and with their own computers decreased and the portion of students sharing a computer with other members of the household increased considerably. Regarding the compulsory purchase of computers, between 30 and 41% of students responded affirmatively to having to buy a computer (30% reside in Asunción, 41% in the Central department and 38% in the rest of the country). These proportions cannot be considered statistically different ($\chi^2 = 2.27, p = 0.32$).

Graphic 1. Computer ownership in the home

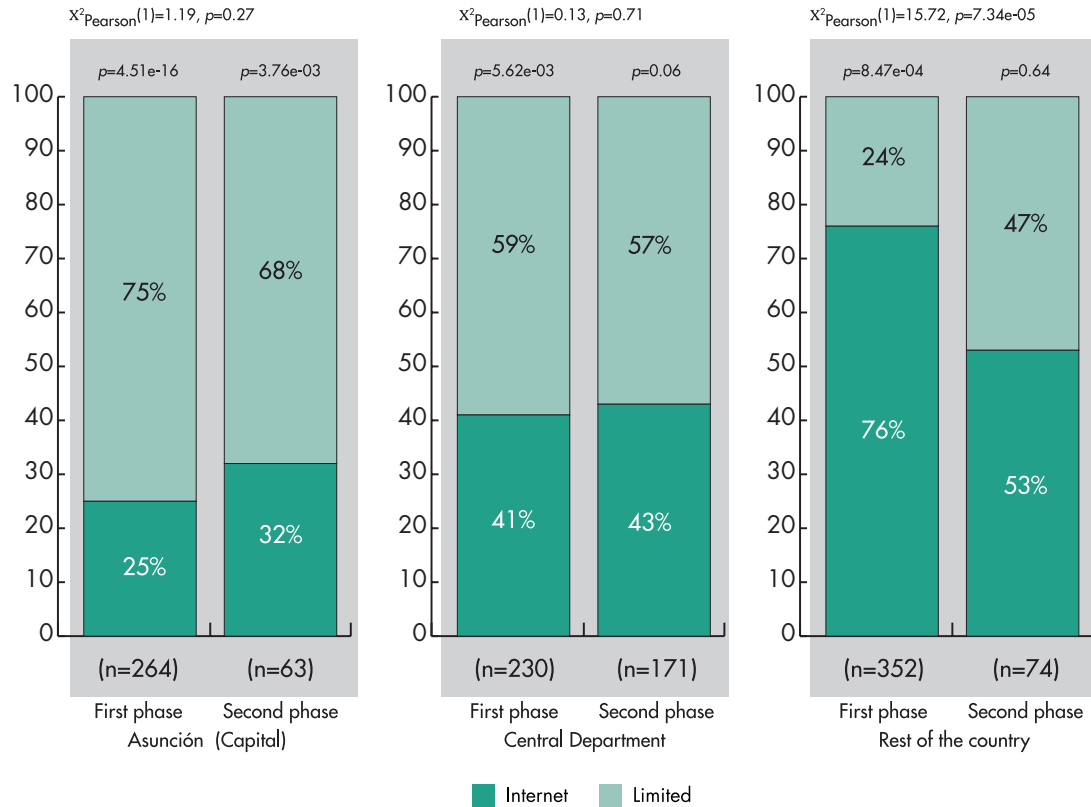


Source: original analysis based on sample data.

The students in Asunción and the Central department reported, in high proportions, having an unlimited internet connection. Although at the end of 2020 the proportions decreased, they were not significant (Asunción: $\chi^2=1.19, p=0.27$ and Central: $\chi^2=0.13, p=0.71$). However, in the rest of the country the majority of students (76%) had a limited internet connection in the first phase of the study. These connections are usually via cell phone, with a limited amount of data packs. By the end of the 2020 school year this last percentage experienced a significant decrease ($\chi^2=15.72, p<0.001$). This phase ended with very similar distributions of students according to these two types of internet connection considered in the study. Nevertheless, the observed gaps in Internet connectivity are still very marked when comparing students from the rest of the country with those residing in Asunción and the Central Department (Graphic 2).

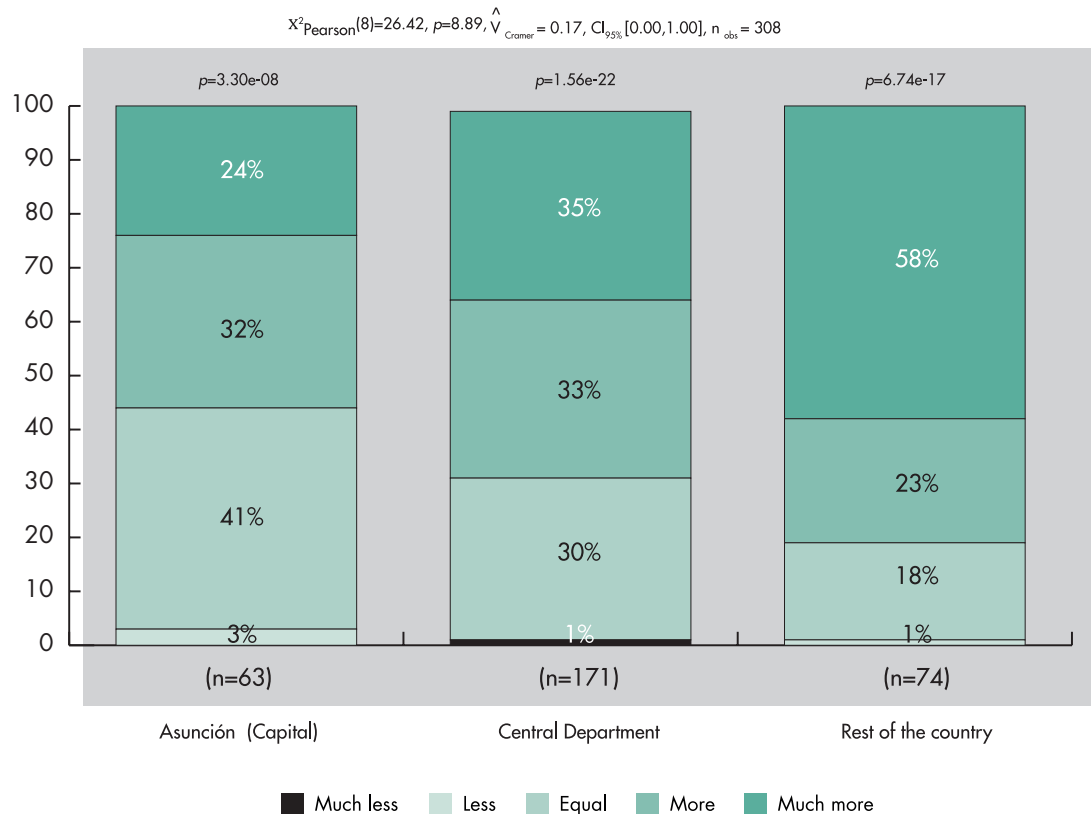
In relation to this aspect, the majority of students in the Central department (68%) and the rest of the country (81%) reported that they were forced to acquire more internet services to continue their education. Meanwhile, in Asunción, slightly more than half of the students showed these conditions. In the three places of residence considered, the proportions of students with responses toward less Internet use were negligible (Graphic 3). We also compared the responses of students from different educational levels and found no significant differences ($\chi^2=7.41, p=0.83$). This indicates that educational level did not represent a differentiating factor for the acquisition of greater internet services.

Graphic 2. Distribution of students according to type of internet connection and residence



Source: original analysis based on sample data.

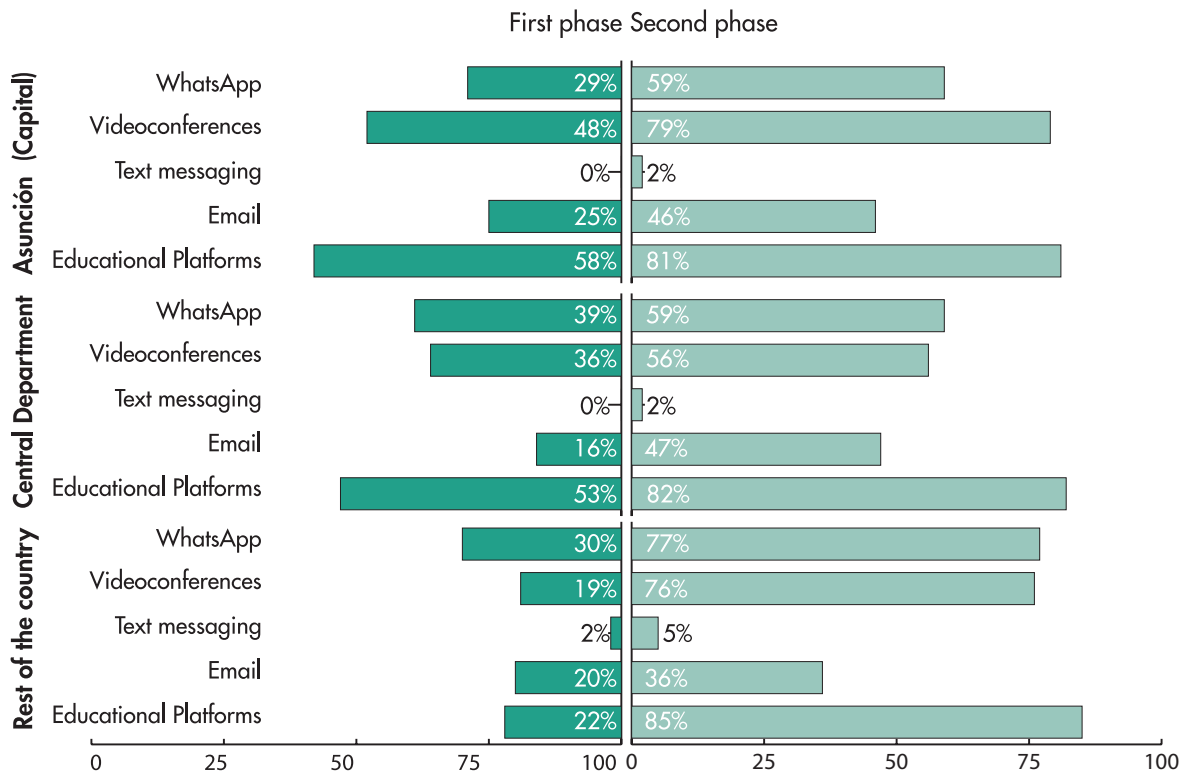
Graphic 3. Acquisition of more internet services according to residence



Source: original analysis based on sample data.

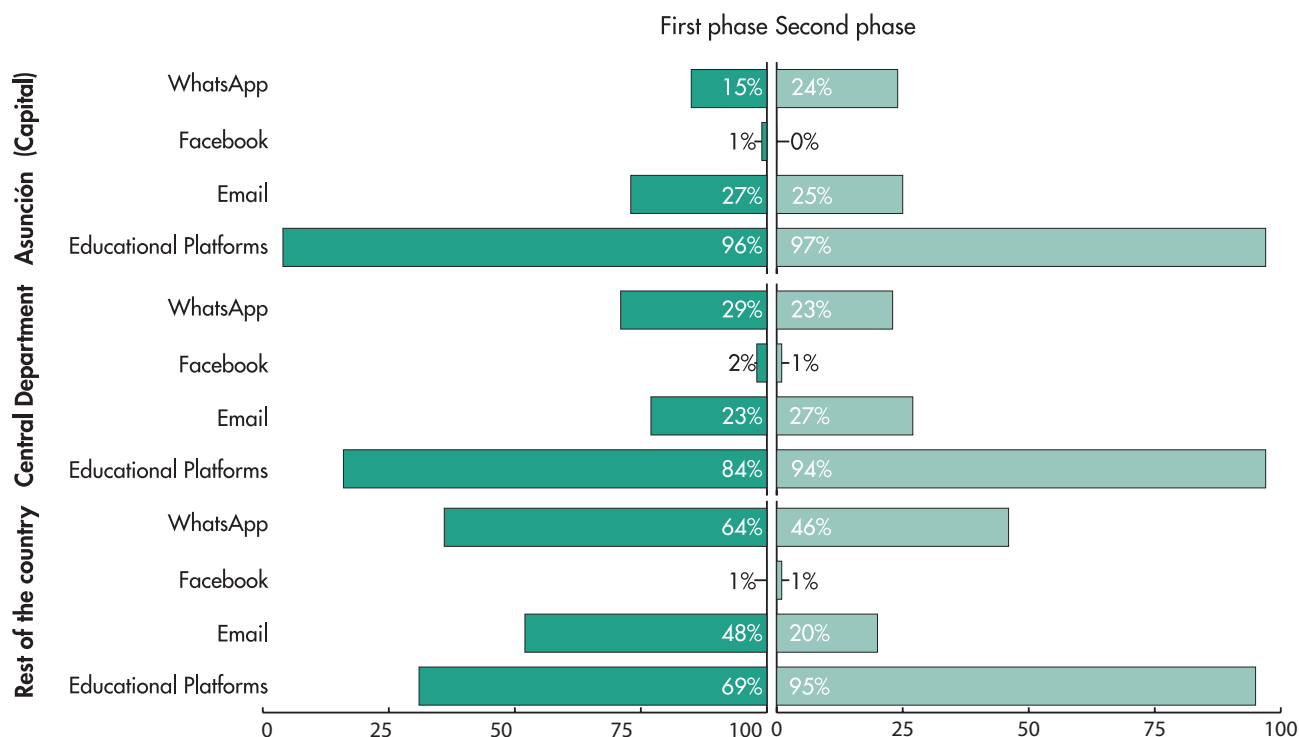
At the beginning of the remote classes, the use of communication media was still scarce, as some educational institutions did not even start their activities after the declaration of a health emergency in the country. However, this changed abruptly, as expected, by the end of 2020. The chi-squared test highlights very significant increases for all media, except for «Text Messaging». The most used media were WhatsApp (mainly among middle level students), educational platforms, email and videoconferencing (Graphic 4). The latter were fundamental to maintain empathy between teachers and students to some extent in a difficult year. On the other hand, educational platforms were the main means by which assignments were sent in the three places of residence, although WhatsApp and email were also used in smaller proportions (Graphic 5). In Asunción, none of the means used experienced a significant increase. However, at the end of 2020 the use of educational platforms was higher in the Central department ($\chi^2=8.03, p=0.005$), as well as in the rest of the country ($\chi^2=17.85, p<0.001$). In the latter place of residence, significantly lower percentages of students were observed who responded to be using WhatsApp and email to receive their activities or assignments by the end of 2020 (WhatsApp: $\chi^2=6.49, p=0.011$ and Email: $\chi^2=15.30, p<0.001$).

Graphic 4. Means of communication used by students



Source: original analysis based on sample data.

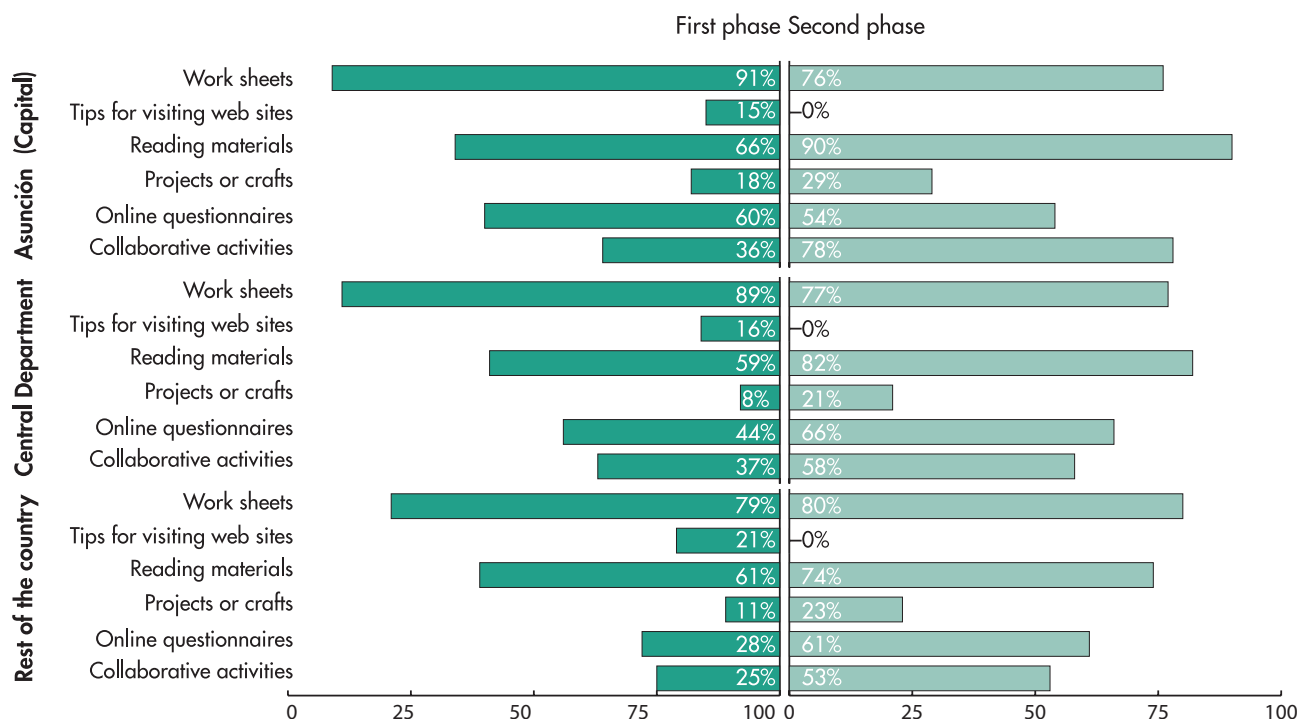
Graphic 5. Means used by students to submit assignments



Source: original analysis based on sample data.

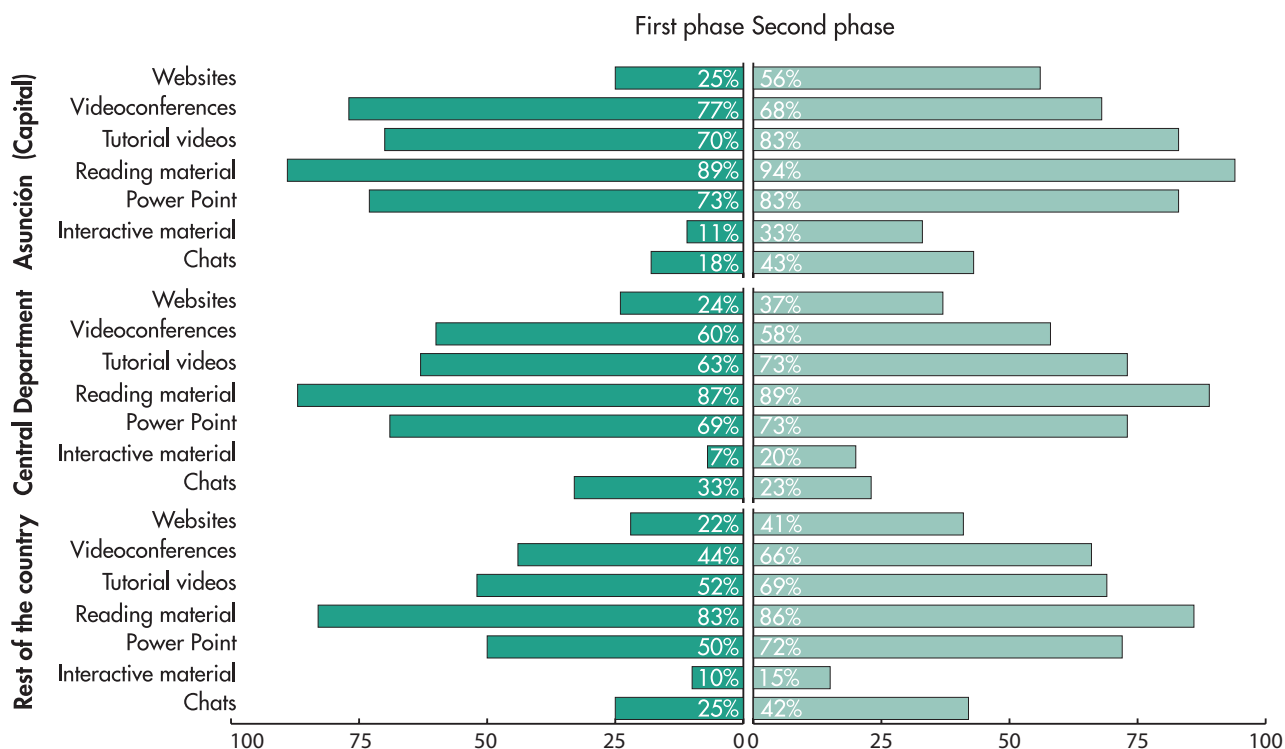
Graphics 6 and 7 reflect, respectively, the different types of activities proposed by the teachers and the materials used for the development of emergency remote classes. During the first phase of the study, it was found that worksheets were the main type of activity used (between 79 and 91%). Reading materials (between 59 and 66%) and online questionnaires (between 28 and 60%) were also proposed as activities, but in smaller proportions. However, the latter activity was rarely used as reported by students from the rest of the country (only 28%). In the second phase of the study, higher proportions of students reported reading materials as an activity (between 74 and 90%) than in the first phase. In the Central department and in the rest of the country, the findings reveal a greater use of online questionnaires by the end of the school year (66% and 61%, respectively). In addition to these activities, at the end of 2020 there was a greater insistence on collaborative activities throughout the country. For all the activities, different materials were presented that were adjusted to the needs of each. Particularly, in the whole country, four main types of materials can be highlighted: reading materials, video tutorials, PowerPoint presentations and videoconferences, although in Asunción a significant proportion of students reported using websites as materials for the teaching-learning process.

Graphic 6. Types of activities proposed during 2020



Source: original analysis based on sample data.

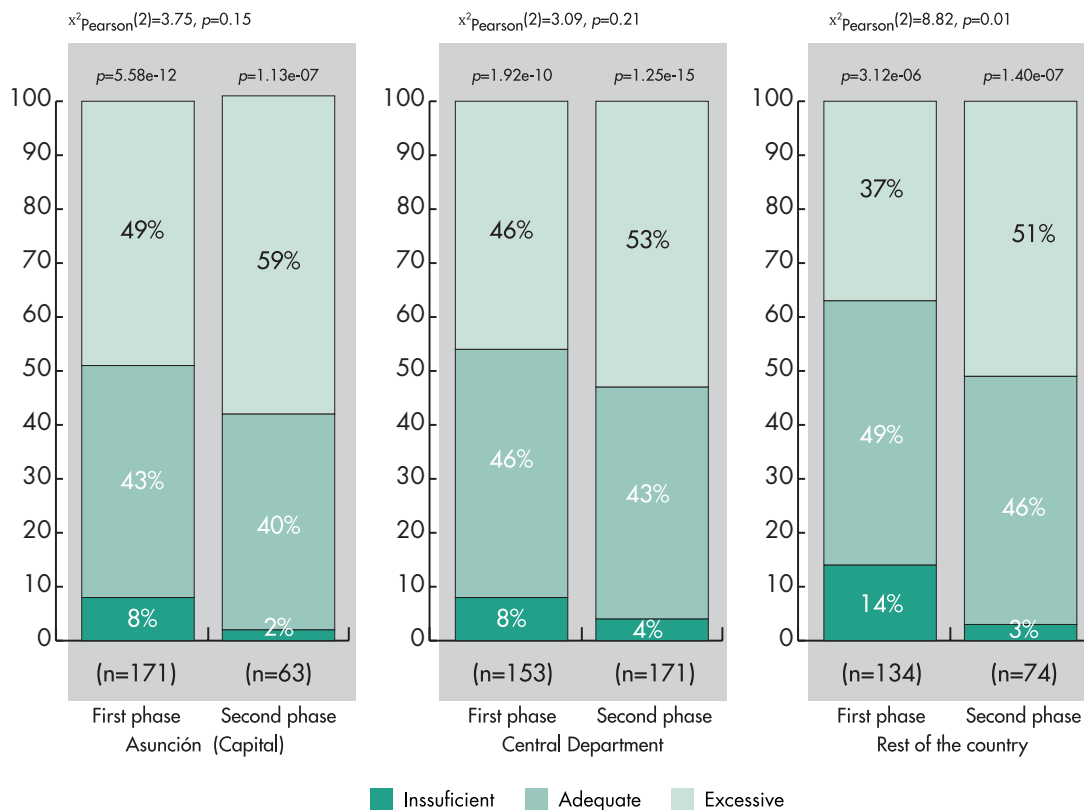
Graphic 7. Types of materials used during remote education in 2020



Source: original analysis based on sample data.

Graphic 8 shows students' perceptions about the amount of homework assigned during the pandemic in 2020. High percentages of students residing in Asunción and in the Central department indicated that they perceive the amount of work as excessive. This occurred in both phases of the study with non-significant increases by the end of 2020. On the other hand, in the rest of the country, the number of students who considered the amount of homework as too much increased from 37% in the first phase to 51% in the second phase, resulting in a significant difference in this group of residence ($\chi^2=8.82, p=0.01$). There were also significant percentages (between 40 and 49%) of students who stated that they had an adequate amount of homework considering the educational modality adopted in that year. In this sense, in the three places of residence, the majority of students expressed that the time dedicated to the whole remote education process is more or much more than that dedicated with normal or regular classes. Although the differences are not significant when comparing the responses between the first and second phases, they are significant when comparing within each phase in the three categories of residence (Graphic 9).

Graphic 8. Perception on the amount of homework during remote education



Source: original analysis based on sample data.

Graphic 9. Time spent performing the tasks compared to regular classes



Source: original analysis based on sample data.

In both phases of the study, identical proportions of students (86%) reported having certain difficulties during the course of remote activities during the pandemic. In both phases of the study, these difficulties were mostly related to the lack of understanding of the tasks, problems of internet connection, motivation and lack of time to cover all the activities proposed by their teachers or educational institutions to which they belong. However, there were also significant proportions of students who responded that they had problems related to lack of access to information and technology, lack of teacher support and lack of knowledge in the use of ICT (Graphic 10). Significant differences were evidenced in: lack of understanding of tasks ($\chi^2=5.32, p=0.021$), lack of parental support ($\chi^2=5.12, p=0.024$), lack of access to information ($\chi^2=12.08, p<0.001$) and lack of time for the completion of all proposed school activities ($\chi^2=42.17, p<0.001$).

In both phases of the study, a consistent proportion of students (86%) reported experiencing various difficulties during their engagement in remote activities amidst the pandemic. These challenges were predominantly associated with four key areas: understanding tasks, internet connectivity issues, motivation, and time constraints imposed by the overwhelming workload assigned by their teachers or educational institutions. However, it is noteworthy that a considerable number of students also encountered obstacles related to limited access to information and technology, inadequate teacher support, and a lack of proficiency in utilizing ICT tools (as depicted in Graphic 10).

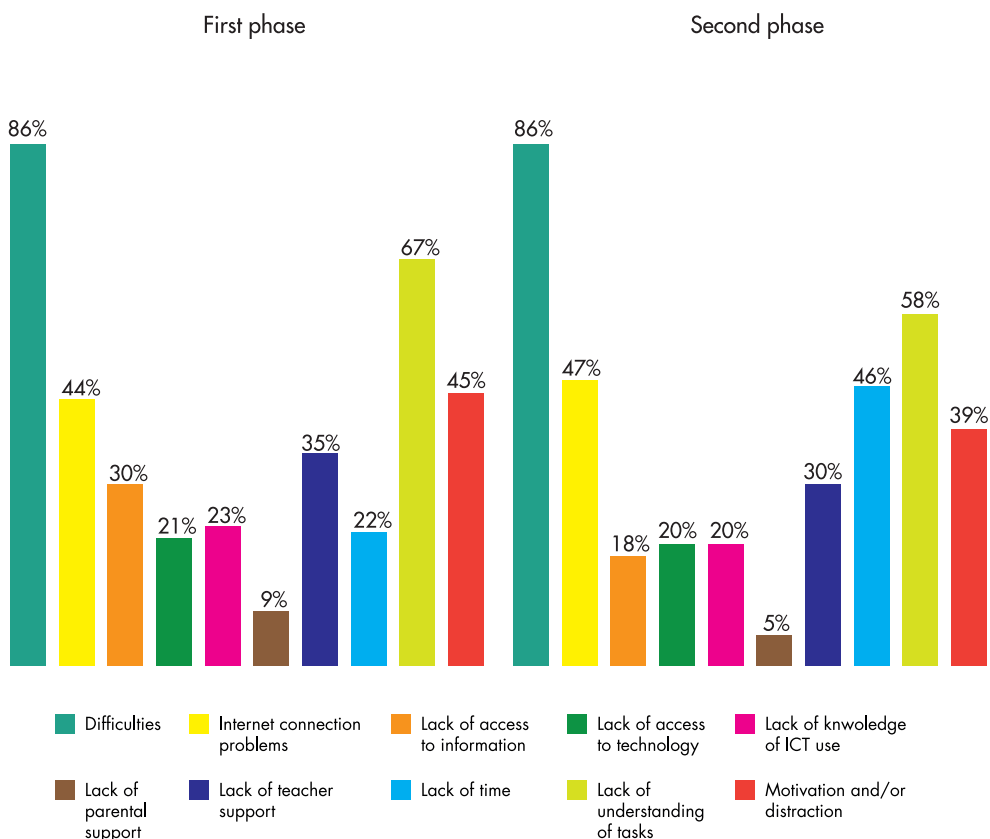
The analysis of the data revealed significant differences in several aspects among the students. Firstly, regarding the understanding of tasks, statistical analysis indicated a noteworthy difference

($\chi^2=5.32, p=0.021$). This suggests that some students faced greater difficulties comprehending the instructions and requirements of the assigned tasks compared to their peers. Secondly, the availability of parental support also exhibited a significant distinction ($\chi^2=5.12, p=0.024$), indicating that certain students had less access to assistance and guidance from their parents or guardians during remote learning.

Moreover, disparities were observed concerning access to information ($\chi^2=12.08, p<0.001$), suggesting that a subset of students encountered challenges in obtaining the necessary resources and materials for their academic pursuits. Finally, significant differences were found regarding the allocation of time for completing the proposed school activities ($\chi^2=42.17, p<0.001$). This indicates that some students faced greater time constraints and struggled to manage their workload effectively, potentially leading to stress and compromised learning experiences.

These findings highlight the multifaceted nature of the challenges experienced by students during remote learning. While a common set of difficulties was prevalent among the majority, the variations observed in specific areas underscore the importance of considering individual circumstances and needs when designing and implementing remote educational strategies.

Graphic 10. Main difficulties reported by students

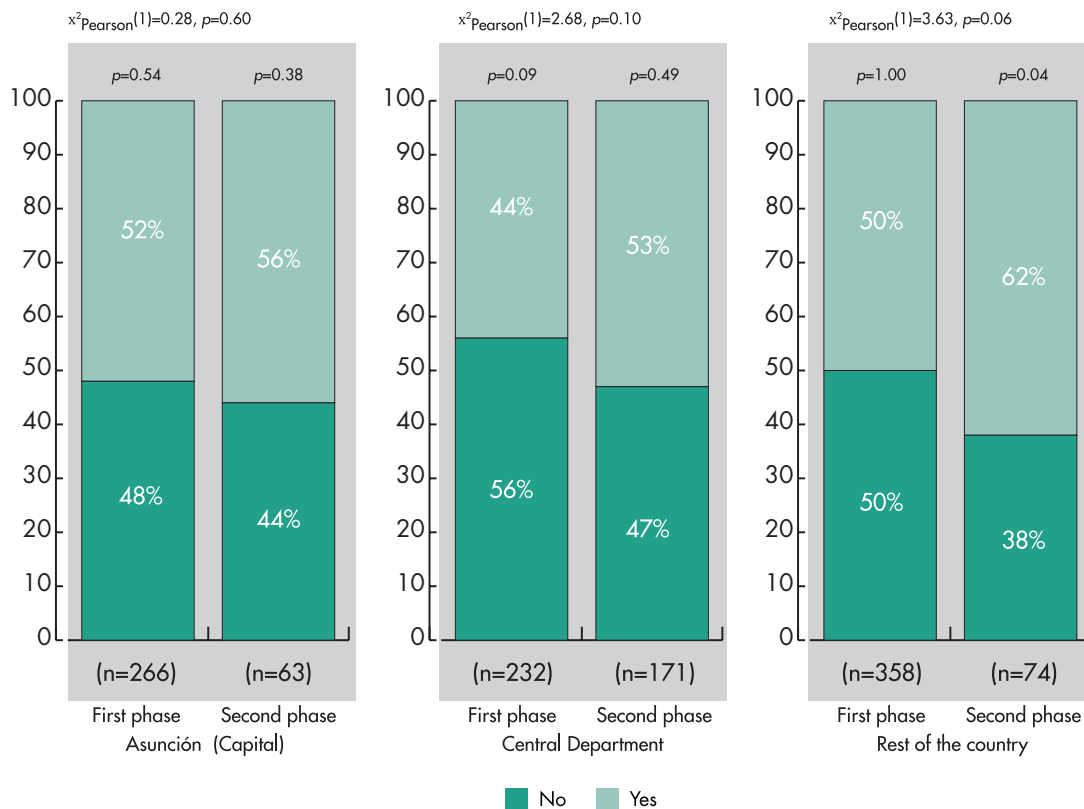


Source: original analysis based on sample data.

Students had similar responses in both phases of the study, and in each place of residence, in relation to satisfaction or conformity with the development of educational activities mediated by technologies. In Asunción and in the Central Department, non-significant differences were observed, i.e., about 50% of the students residing in these localities stated that they were satisfied with the use of technologies in

education because of the pandemic in both phases. On the other hand, in the rest of the country, there was a significant difference as by the end of 2020 there was a majority acceptance of the use of ICT mediated activities when there was not so much acceptance at the beginning of the pandemic ($p=0.04$) (Graphic 11).

Graphic 11. Satisfaction with ICT-mediated classes during 2020



Source: original analysis based on sample data.

4. Discussion

This study shows some interesting findings on how students adapted to the educational process during the pandemic from the place where they were and with the resources available to them during the first year of the pandemic. Regarding access to technological resources such as computers and internet, only in the capital city of the country (Asunción) were there high proportions of students with their own computer and unlimited internet access in both phases of the study. Similar computer ownership was also reported by Pérez-López *et al.*, (2021) in their study on the perception of university students during the pandemic. In addition to this study, there are others (Zapata-Garibay *et al.*, 2021; Mpungose, 2020; Salas-Pilco *et al.*, 2022) that demonstrate access to this electronic artifact in varying proportions according to geographic and/or socioeconomic contexts. In the Central department and in the rest of the country, there was a predominance of students who reported sharing the same computer with other members of the household and that Internet connections were distributed proportionally between the two types of connection, particularly in the second phase of the study. This shows that, in general, accessibility to these technological resources was greater in Asunción, where purchasing power and the economy are relatively greater, than in other places of residence in the country. However, the results also reveal that

the development of educational activities through technology forced students, through their families or through their own resources, to acquire greater Internet services, especially in the rest of the country, despite the difficult economic situation and the uncertainty of the times.

Students adopted several digital tools for communication with their teachers (Casero Bejar, 2022). Among them, WhatsApp, videoconferencing and educational platforms stand out, which although they did not reach widespread use at the beginning of distance classes, they did by the end of 2020 throughout the country. Most of these tools were also used for sending homework assignments during various times of the aforementioned year. However, there is a notable preference for online educational platforms for this task.

In general, reading materials, worksheets, online questionnaires and collaborative activities were the activities most frequently proposed by teachers. This, of course, depended on the educational level of the student and the nature of the subjects or contents involved. Several types of teaching materials used to carry out these activities were detected, namely, video tutorials, videoconferences, PowerPoint presentations or similar and reading materials in PDF, Word or other formats, coinciding to a large extent with the findings of Pérez-López *et al.*, (2021).

Regarding the perceptions about the amount of homework, nearly half of the students in each phase and place of residence, said that it was excessive and only up to a maximum of 14% insufficient. Similar results were obtained in a study by Aristovnik *et al.*, (2020). Thus, these findings highlight a significant number of students who felt overburdened by the tasks and/or activities in this emergency remote education, which is also confirmed by the significantly high responses that the time spent on tasks, compared to conventional classes, was higher or much higher.

Another important aspect highlighted in this research has to do with the presence of difficulties. More than 85% of the students reported some problem associated, directly or indirectly, with education during the pandemic (Almendingen *et al.*, 2021). Lack of understanding of the tasks assigned by teachers was one of the main ones. Kuric *et al.*, (2021) and Toti and Alipour (2021) highlighted this fact in particular situations. The way in which the tasks are presented, the teaching guides or orientations, the level of prior knowledge acquired by the student and other factors are essential for the comprehension of the activities. In addition, if the educational level of parents or guardians at home is not sufficient or even null, they cannot be called upon for possible support.

The lack of sufficient time also represented an aspect that caused problems in the development of some tasks (Hagedorn *et al.*, 2021). Also, the lack of motivation turned out to be an important difficulty for the student according to the results obtained. In a recent study, Casero and Sanchez (2022) found that most of the students responded agreeing that the confinement situation has meant a demotivation for their learning. Other pre-pandemic studies (Albelbisi & Yusop, 2019; Sun *et al.*, 2018) suggest that students' demotivation could negatively influence their cognitive engagement levels, an aspect precisely defined in Kemp *et al.*, (2019). This same hypothesis was tested by Aguilera-Hermida (2020) in a study conducted shortly after the onset of the pandemic.

Another difficulty found, very visibly and perhaps affecting all countries in the world, is the lack of good internet connectivity. The results of this study reveal that there are problems related to Internet connectivity despite greater investment in the acquisition of more services. The works of Chávez-Miyauchi *et al.*, (2021), Romero Alonso *et al.*, (2021), Santos *et al.*, (2021), Sapien Aguilar *et al.*, (2020), Silva *et al.*,

(2021) and Zúñiga Rodríguez and Cáceres Mesa (2021) highlighted results on difficulties in this aspect, particularly regarding the loss of some synchronous classes due to instability in connectivity.

Finally, reported satisfaction with the adoption of ICTs for the development of classes during the pandemic in 2020 was distributed proportionally and equally across the three places of residence and in each phase of the study. It should be noted that this satisfaction is not only associated with the way in which school activities were carried out but also, for example, with the fear of attending school in person. However, even before the pandemic, some empirical results showed a certain preference by students towards a mixed learning modality where synchronous and non-synchronous activities with the support of ICT are contemplated (Giesbers *et al.*, 2016; Moallem, 2015).

5. Conclusion

The findings of this study shed light on the experiences of high school and college students during the COVID-19 pandemic, particularly regarding remote learning. The results indicate that there have been some advancements in terms of increased access to technology and the utilization of digital tools for remote education. However, several challenges persist and need to be addressed.

One of the primary challenges identified is the type and quality of internet connectivity. Many students faced difficulties due to limited or unreliable internet access, which hindered their ability to fully engage in remote learning activities. Additionally, the study highlighted that students struggled with managing their time effectively to complete homework assignments, indicating a need for improved time management skills and support mechanisms.

Another significant challenge that emerged was the varying levels of technological proficiency among both students and teachers. The findings suggest that not all students and educators were equally prepared to navigate digital tools and platforms for remote learning. Addressing this issue requires providing adequate training and resources to enhance digital literacy skills for both students and teachers.

The perspectives shared by students regarding the future of education indicated a desire for better organization within educational institutions and the adoption of a hybrid learning format. Students recognized the potential benefits of combining in-person and remote learning, which could provide more flexibility and customization in their educational experiences. Their perspectives emphasize the importance of involving students in the decision-making process and considering their preferences and needs when designing future educational models.

It is crucial for educators and institutions to take into account students' perspectives to inform and guide their planning for distance or hybrid learning approaches. By placing students at the center of the learning process, educational stakeholders can ensure that the adopted strategies are effective and responsive to students' requirements. Furthermore, it is essential to consider the diverse material conditions of students across the country to bridge the equity gap and ensure that educational plans are accessible and beneficial for all.

While the COVID-19 pandemic compelled the education community to rapidly adapt to remote virtual education, it remains to be seen whether these adaptations will have long-lasting effects on teaching and learning approaches. It is worth exploring how these adjustments can be leveraged to transform the educational landscape to better address the needs of students and society in the twenty-first century.

Therefore, stakeholders and policymakers should reflect on the findings of this study and explore ways to harness the positive aspects of these adaptations. This can involve incorporating effective remote learning practices into traditional classroom settings, integrating technology more seamlessly into the curriculum, and reimagining the education system to be more responsive to the demands of the modern world. By doing so, education can evolve into a more dynamic and inclusive environment that prepares students for the challenges and opportunities of the future.

Bibliographic references

- Aguilera-Hermida, A. Patricia (2020): "College Students' Use and Acceptance of Emergency Online Learning Due to COVID-19". *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>.
- Albelbisi, Nour Awni & Yusop, Farrah Dina (2019): "Factors Influencing Learners' Self-Regulated Learning Skills in A Massive Open Online Course (MOOC) Environment". *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20 (3), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.17718/tojde.598191>.
- Almendingen, Kari; Morseth, Marianne Sandsmark; Gjølstad, Eli; Brevik, Asgeir & Tørris, Christine (2021): "Student's Experiences with Online Teaching Following COVID-19 Lockdown: A Mixed Methods Explorative Study". *PloS one*, 16 (8), e0250378. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250378>.
- Aristovnik, Aleksander; Keržič, Damijana; Ravšelj, Dejan; Tomažević, Nina & Umek, Lan (2020): "Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective". *Sustainability*, 12 (20), 8438. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12208438>.
- Aucejo, Esteban M.; French, Jacob; Araya, Maria Paola Ugalde & Zafar, Basit (2020): "The Impact of Covid-19 on Student Experiences and Expectations: Evidence from a Survey". *Journal of Public Economics. NBER Working Paper No. w27392*. <https://ssrn.com/abstract=3632618>.
- Canese, Valentina; Mereles, Juan Ignacio & Amarilla, Jessica (2021): "Educación remota y acceso tecnológico en Paraguay: perspectiva de padres y alumnos a través del COVID-19". *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 13 (24), 41-63. DOI: <https://doi.org/10.22430/21457778.1746>.
- Casero Béjar, María de la O & Sánchez Vera, María del Mar (2022): "Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25 (1), 243-260. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>.
- CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* (en línea). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf.
- CONACYT (2021). *Indicadores de Ciencia y Tecnología de Paraguay 2020*. Asunción (Paraguay).
- Chávez-Miyauchi, Tomás-Eduardo; Benítez-Rico, Adriana; Alcántara-Flores, Manuel; Vergara-Castañeda, Arely & Ogando-Justo, Ana-Belén (2021): "Personal Motivation and Learning Self-Management In Students, as Result of the Transition to Online Courses During COVID-19 Pandemic". *Nova Scientia*, 13(spe). 1-16.

- Cortés, Manuel E. (2020): "Coronavirus como amenaza a la salud pública". *Revista médica de Chile*, 148 (1), 124-126. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000100124>.
- Flores, Maria Assunção & Gago, Marília (2020): "Teacher Education in Times of COVID-19 Pandemic in Portugal: National, Institutional and Pedagogical Responses". *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 507-516. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>.
- Giesbers, Bas; Rienties, B.; Tempelaar, D. & Gijssels, W. (2014): "A Dynamic Analysis of the Interplay Between Asynchronous and Synchronous Communication in Online Learning: The Impact of Motivation". *Journal of computer assisted learning*, 30 (1), 30-50 DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12020>.
- Grande-de-Prado, Mario; García-Peñalvo, Francisco J.; Corell-Almuzara, Alfredo; Abella-García, Víctor (2021): "Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la Covid-19". *Campus virtuales*, 10 (1), 49-59. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/747>.
- Hagedorn, Rebecca L.; Wattick, Rachel A. & Olfert, Melissa D. (2021): "My Entire World Stopped": College Students' Psychosocial and Academic Frustrations during the COVID-19 Pandemic". *Applied Research in Quality of Life*, 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09948-0>.
- Hassan, Sehar un Nisa; Algahtani, Fahad D.; Zrieq, Rafat; Aldhmadi, Badr K.; Atta, Amira; Obeidat, Rawan M. & Kadri, Adel (2021): "Academic Self-Perception and Course Satisfaction Among University Students Taking Virtual Classes During the COVID-19 Pandemic in the Kingdom of Saudi-Arabia (KSA)". *Education Sciences*, 11 (3), 134. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11030134>.
- HRW (Human Rights Watch) (2021). *El grave impacto de la pandemia en la educación mundial* (en línea). <https://www.hrw.org/es/news/2021/05/16/el-grave-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion-mundial>.
- Kemp, Andrew; Palmer, Edward & Strelan, Peter (2019): "A Taxonomy of Factors Affecting Attitudes Towards Educational Technologies for Use with Technology Acceptance Models". *British Journal of Educational Technology*, 50 (5), 2394-2413. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12833>.
- Kuric, Stribor; Calderón-Gómez, Daniel & Sannmartín Ortí, Anna (2021): "Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para continuar sus estudios durante el confinamiento". *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), 63-84. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265>.
- Lizaraso Caparó, Frank & Del Carmen Sara, José Carlos (2020): "Coronavirus y las amenazas a la salud mundial". *Horizonte Médico* (Lima), 20 (1), 4-5. DOI: <http://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2020.v20n1.01>.
- Lockee, Barbara B. (2021): "Online Education in the Post-COVID Era". *Nature Electronics*, 4 (1), 5-6. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41928-020-00534-0>.
- MEC (Ministerio de Educación y Ciencias) (2020). *¡Tu escuela en casa! Plan de Educación en tiempos de pandemia*. Asunción (Paraguay).
- Mereles, Juan Ignacio; Canese Caballero, Valentina & Amarilla, Jessica (2020): "Dificultades experimentadas por estudiantes secundarios y universitarios en Paraguay en tiempos de COVID-19". *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4 (2), 1687-1708. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.116.

- Moallem, Mahnaz (2015): "The Impact of Synchronous and Asynchronous Communication Tools on Learner Self-Regulation, Social Presence, Immediacy, Intimacy and Satisfaction in Collaborative Online Learning". *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 3 (3), 55-77.
- Mpungose, Cedric B. (2020): "Emergent Transition from Face-to-Face to Online Learning in a South African University in the Context of the Coronavirus Pandemic". *Humanities and Social Sciences Communications*, 7 (1), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00603-x>.
- Ordorika, Imanol (2020): "Pandemia y educación superior". *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-de-la-educacion-superior/3>.
- ONU (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella* (en línea). https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf.
- Pérez-López, Eva; Vázquez Atochero, Alfonso & Cambero Rivero, Santiago (2021): "Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 331-350. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>.
- R Core Team (2021). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>.
- Reina, Jorge (2020): "El SARS-CoV-2, una nueva zoonosis pandémica que amenaza al mundo". *Vacunas*, 21 (1), 17-22. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.vacun.2020.03.001>.
- Romero Alonso, Rosa Eliana; Tejada Navarro, Carlos Alberto & Núñez, Olga (2021): "Actitudes hacia las TIC y adaptación al aprendizaje virtual en contexto COVID-19, alumnos en Chile que ingresan a la educación superior". *Perspectiva Educacional*, 60 (2), 99-120. DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1175>.
- Salas-Pilco, Sdenka Zobeida; Yang, Yuqin & Zhang, Zhe (2022): "Student Engagement in Online Learning in Latin American Higher Education During the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review". *British Journal of Educational Technology*, 1-27. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>.
- Santos, Leandro M.; Grisales, Diana & Rico, José Suero (2021): "Perception and Technological Accessibility of University Students in Southwest of the Dominican Republic During Covid-19". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10 (1), 145-165. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.009>.
- Sapien Aguilar, Alam Lilia; Piñon Howlet, Laura Cristina; del Gutiérrez Diez, María del Carmen & Bordas Beltrán, José Luis (2020): "Higher Education During the Health Contingency COVID-19: Use of Icts as Learning Tools. Case Study: Students of the Faculty of Accounting and Administration". *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 309-328. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1479>.
- Serra Valdés, Miguel Ángel (2020): "Infección respiratoria aguda por COVID-19: una amenaza evidente". *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19 (1), 1-5.

Sun, Jerry Chih-Yuan; Lin, Che-Tsun & Chou, Chien (2018): "Applying Learning Analytics to Explore the Effects of Motivation on Online Students' Reading Behavioral Patterns". *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19 (2). DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.2853>.

Trilla, Antoni (2020). "Un mundo, una salud: la epidemia por el nuevo coronavirus COVID-19". *Medicina clínica*, 154 (5), 175. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2020.02.002>.

Zapata-Garibay, Rogelio; González-Fagoaga, Jesús Eduardo; Meza-Rodríguez, Elsa B.; Salazar-Ramírez, Edgar; Plascencia-López, Ismael & González-Fagoaga, Clara Judith (2021): "Mexico's Higher Education Students' Experience During the Lockdown Due to the COVID-19 Pandemic". *Frontiers in Education*, 6, 683222. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.683222>.

Zúñiga Rodríguez, Maricela & Cáceres Mesa, Maritza Librada (2021): "El sentido escolar frente al COVID-19. La percepción de estudiantes de universidades públicas en Hidalgo". *Revista Conrado*, 17 (78), 46–53. DOI: <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-46.pdf>.

Biographic notes

Valentina Canese Caballero es Doctora (Ph.D.) en Currículo e Instrucción, por la Arizona State University, USA. Recibió la Licenciatura en Lengua Inglesa en el ISL, UNA y el título de Magíster en Educación en la San Diego State University, USA. Actualmente es Directora del Instituto Superior de Lenguas de la Facultad de Filosofía en la Universidad Nacional de Asunción, donde ejerce la docencia. Es investigadora categorizada en el Programa Nacional de Incentivo a los Investigadores (PRONII).

Juan Ignacio Mereles Aquino es Licenciado en Ciencias con Menciones en Matemática Estadística y Matemática Pura. Magíster en Elaboración, Gestión y Evaluación de Proyectos de Investigación Científica. Actualmente, desempeña el rol de profesor de Estadística en la Universidad Nacional de Asunción, impartiendo clases tanto en modalidad presencial como virtual.

Public Universities in Brazil Today: Fake News, Attacks on Autonomy and Bolsonaroization

Universidades públicas en Brasil hoy:
fake news, ataques a la autonomía y bolsonarización

Amurabi Oliveira¹

Abstract

In this article, we seek to analyze the context of public universities in Brazil based on two phenomena: a) the growing wave of attacks, mainly those based on fake news, against the public university, even from the federal government; b) the process of bolsonarization of the public university which reflects a broader phenomenon of adherence to the bolsonarist grammar. Based on the analysis of reports, official pronouncements by Jair Bolsonaro and his education ministers, it can be seen that education has become one of the main fields of dispute in bolsonarist rhetoric to combat «gender ideology» and «cultural Marxism».

Keywords

Brazil, Jair Bolsonaro, university, fake news.

Resumen

En este artículo, buscamos analizar el contexto de las universidades públicas en Brasil a partir de dos fenómenos: a) la creciente ola de ataques, especialmente aquellos basados en *fake news*, contra la universidad pública, incluso desde el gobierno federal; b) el proceso de bolsonarización de la universidad pública que refleja un fenómeno general de adhesión a la gramática bolsonarista. A partir del análisis de informes, pronunciamientos oficiales de Jair Bolsonaro y sus ministros de educación, se puede apreciar que la educación se ha convertido en uno de los principales campos de disputa en la retórica bolsonarista para combatir la «ideología de género» y el «marxismo cultural».

Palabras clave

Brasil, Jair Bolsonaro, universidad, *fake news*.

Cómo citar/Citation

Oliveira, Amurabi (2023). Public Universities in Brazil Today: Fake News, Attacks on Autonomy and Bolsonaroization. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (3), 263-277. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.3.24236>.

Recibido: 05-04-2022
Aceptado: 24-04-2023

¹ Amurabi Oliveira, Federal University of Santa Catarina (Brasil), amurabi.oliveira@ufsc.br.

1. Introduction

Unlike in many countries, public universities in Brazil occupy the top of academic quality rankings, both national and international (Santos and Noronha, 2016). This includes federal universities, regulated and financed by the federal government, and state universities, which are maintained and regulated by their respective federative states. In the last decades, however, we have observed an increasing diversification of the offer of higher education in Brazil, marked mainly by greater participation of non-university and private institutions, which today account for most enrollments in Brazilian higher education, 83,8% of the Higher Education Institutions in Brazil, most of them private (93%). (Neves and Martins, 2017).

Within federal universities, there was a significant shift in investment and expansion during the *Partido dos Trabalhadores* — PT (Workers' Party)'s government (2003-2016), especially in the context of the *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* — REUNI (Support Program for Federal University Restructuring and Expansion Plans) created in 2007. The *Ciência sem Fronteiras* (Science Without Borders) program (2011-2017) was also improved, which through scholarships aimed at stimulating the academic training abroad in exact and natural sciences.

The scenario inaugurated with the government of Michel Temer in the post-impeachment of Dilma Rousseff in 2016 — marked by austerity measures whose one of the most emblematic elements is the *Proposta de Emenda Constitucional* — PEC (Constitutional Amendment Proposal) of Public Expenditures, called by the opposition of *PEC da morte* (PEC of death) — marked the end of a cycle in terms expansion of investments in Brazilian public universities.

In the context of the growing political polarization that Brazil has been experiencing — which has accelerated since the June 2013 protests (Mendonça and Bustamante, 2020) — public universities have become targets of various types of attacks, understood as «spaces of indoctrination,» of «training communists,» in addition to questioning the «return for the taxpayer,» especially in the case of courses in the area of humanities and social sciences. These attacks came from different conservative and liberal movements, like *Escola Sem Partido* (School without Party) founded in 2004, *Movimento Brasil Livre* (Free Brazil Movement) founded in 2014. We should consider that the protests in 2013 had a central role in some political changes in Brazil. According to Miskolci (2021, p. 31):

The protests that brought crowds onto the streets generated diverse and alternate reactions: from the enthusiasm of some who still associated the people on the streets with demands for democracy and equality to the fear of others who rejected them for the same reasons. But the protests were born one way and were transformed when far-right groups saw in the anti-institutional impulse that agglutinated them the window of opportunity to take control over them, redirecting them towards their goals.²

It is also relevant to affirm that the idea of polarization is very popular in social media in Brazil (specially after these protests), that normally means a polarization and a radicalization between two extremes in the Brazilian politics, represented mainly by Jair Bolsonaro and the PT or just Lula. But in a more empirical level, is not truth the idea that the left wing parties in Brazil have been radicalized, specially the PT

2 Author's translation from: «Os protestos que atraíram multidões às ruas geraram reações diversas e alternadas: do entusiasmo de alguns que ainda associavam o povo nas ruas com demandas de democracia e igualdade ao temor de outros que os recusavam pelas mesmas razões. Mas os protestos nasceram de uma forma e foram se transformando quando grupos da extrema-direita enxergaram no impulso anti-institucional que os aglutinava a janela de oportunidade para tomar o controle sobre eles, redirecionando-os para seus objetivos.»

that was in power with a strong alliance with conservative leaderships. In the other hand, Jair Bolsonaro has been the president marked by the anti-politics, radicalizing many times in his speech the attacks on the democrats institutions.

With the election of Jair Bolsonaro in 2018 and the wide profusion of fake news, this scenario deepens. Among the four education ministers already appointed by Jair Bolsonaro until then, Abraham Weintraub's figure stands out, who commanded the ministry between April 2019 and June 2020, who was well known for making several statements about public universities without demonstrating sources or justification for this.

In this article, we aim to analyze Brazilian public universities' context under the Jair Bolsonaro government, considering both the president and his ministers' statements on social networks, official communications and statements to the press, and proposals for educational policies that directly affect these institutions. For this paper I have conducted a review of literature focused in recent research on bolsonarism in Brazil and in the debate on post-truth and education.

In this work, we raise two hypotheses that complement each other: a) the attacks on public universities are part of the post-truth context, that will be explained in this article, gaining an institutional dimension in the Bolsonaro government, understanding that this is a space to be undermined and combated; b) there is an ongoing process of «bolsonarization» of universities, marked mainly by adherence to «bolsonarist grammar,» and by an attempt to limit university autonomy.

2. Debates and Polarization at the Brazilian University

The university experience in Brazil is relatively recent. The first higher education courses started only at the beginning of the 19th century, with the arrival of the Portuguese royal family in Brazil, and the first universities are from the first half of the 20th century (Cunha, 2007). However, it was only with the University Reform of 1968, amid the military dictatorship, that the Brazilian university system was consolidated, especially concerning postgraduate studies (Martins, 2018). As already indicated, in the following decades, the expansion and diversification of Brazilian higher education occurred mainly from private non-university institutions. However, research and graduate studies continued to be concentrated in public universities, which remained central in the Brazilian educational system.

One of the hallmarks of the government of the PT was the expansion and internalization of the national education network. As Cardozo and Martins summarize (2020, p. 157):

The policy of higher-education expansion produced important spatial transformations through regional deconcentration as a result of the increase in funding credit for students in private institutions and the expansion of public institutions. From 2002 to 2014 total enrollment in undergraduate courses in public and private higher-education institutions increased by 86.4 percent, to 6,486,171, and expanded in all regions. The proportions of the Southeast and South were reduced, respectively, from 50.2 to 47.0 percent and from 19.5 to 15.4 percent. The Central-West remained stable at around 9.4 percent, while the North (5.5 to 7.0 percent) and especially the Northeast (15.6 to 21.3 percent) increased their proportions (INEP, 2014). Enrollment growth in federal institutions was 103.8 percent. The participation of institutions located in the interior (outside the capitals of the respective federative units) went from 34.3 percent in 2002 to 49.9 percent in 2014. In

federal institutions, the proportions of the Northeast (around 30 percent) and the North (around 13 percent) were higher than in all other institutions.

For the authors, Lula and Dilma Rousseff's governments can be characterized as limited new developmentalist due to their hybrid character that sought to combine a developmentalist policy of reducing regional inequalities with a macroeconomic policy of neoliberal orientation.

Attention should also be paid to the fact that even educational policies such as *REUNI and the Programa Universidade para Todos* — PROUNI (University for All Program), later used as an example of success by the PT government, have been the target of several criticisms in the academic community in its process of implementation. Bessa Léda and Mancebo (2009), for example, indicate that REUNI in its implementation pointed to a process of precariousness in the university and teaching work, because, among other measures, it would change the coefficient between professors and students; with PROUNI, Catani *et al.*, (2006) affirm that the program maintains the education system in the privatizing tendency of the 1990s, bringing a false notion of democratization, as it would contribute to the maintenance of the existing social stratification. After a few years, the evaluations on these public policies tended to become more positive, as in the work of Paula and Almeida (2020), which indicate that the program resulted in the expansion of vacancies, courses, and enrollment in undergraduate courses, as well as a strong impact on graduate studies, even though this was not the main object of REUNI.

In Brazil's educational policies since the 2000s, the debate about under-representation in higher education and public institutions, particularly of black, poor and students that came from public schools, was highlighted. Although this was not an unknown fact by researchers in the educational field, it is in the early 2000s that the discussion around affirmative actions in Brazil gained visibility not only in the academic field in the strict sense but the public arena in the amplest. As Campos *et al.*, (2013) demonstrate, this debate appeared in the public sphere through the media, presented as a controversial and non-consensual topic. Since the early 2000's, countless Brazilian universities have adopted different types of affirmative actions, considering both affirmative actions of a social character, students graduating from public and low-income schools, and affirmative actions of a racial character aimed at black and indigenous students (Daflon *et al.*, 2013).

The intensification of the debate unfolded in the *Supremo Tribunal Federal* – STF (Supreme Federal Court) judgment on the constitutionality of affirmative actions in universities, which unanimously approved its constitutionality in 2012. In that same year, the so-called *lei de cotas* (quota law) was approved, which guaranteed a reserve of 50% of the vacancies for public school students, taking into account the minimum percentage corresponding to the sum of blacks and indigenous people in the state, according to the latest demographic census of the *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* – IBGE (Brazilian Institute of Geography and Statistics). For Heringer (2014), there has been a significant advance in the democratization of Brazilian higher education through the expansion of access to higher education by public school students, blacks, and indigenous people over the last decade, and it is still necessary to advance mainly in two points: graduate studies and the job market.

It is important to consider that the advances in these policies are related to a strong debate promoted by social movements in Brazil, especially black movements in the case of affirmative actions (Gomes, 2012). However, attention should be paid to the fact that the PT government sought to create structures

that would consolidate these advances, mainly through the *Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial* – SEPIIR (Secretariat for Policies for the Promotion of Racial Equality)³, created in 2003. Thus, it would be possible to affirm that there was a strong identification between the PT government and the implementation of affirmative actions, something that was used recursively in the 2018 elections by both its supporters and opponents, coming to be something directly questioned by the government of Jair Bolsonaro, as we will see more forward.

With this, we want to demonstrate that the reception and evaluation of educational policies during PT's government was not homogeneous, nor was it watertight, with moments of greater polarization and greater consensus in the academic community about them. Especially regarding affirmative actions, there was a very intense debate in different spaces, gaining notoriety in the academy and the media. Despite the impasses yet to be overcome, it would be possible to say that the debate has unfolded in the consolidation of positions favorable to affirmative actions, especially at the undergraduate level, with gradual incorporation of this issue in graduate studies.

3. The Public University in the Age of Fake News

The attack on public university is not a new fact, considering that it was at the centre of some of the main debates and movements in Brazilian history in the 20th century, emphasizing the student movement's performance during the military dictatorship (Freire, 2008). This implied the construction of a representation about the university, especially the public one, as a space of ideological enticement and subversion, which was especially controlled by the *Departamento de Ordem Política e Social* – DOPS (Department of Political and Social Order) during the military period (Magalhães, 1997). However, it is also important to understand that the university has a long history of active participation in Brazil in drafting and evaluating public policies, developing strategic sectors, etc. Even during the military period, there was a significant expansion of the federal educational system at undergraduate and graduate levels (Martins, 2018).

As already indicated, the growth in the supply and diversification of Brazilian higher education has occurred mainly from the private sector; however, from the 2000s onwards, PT began to expand investment in the federal education system, which occurs concurrently also to an expansion of the private sector in the same period. This expansion of public universities in Brazil, as well as the incorporation of other historically excluded strata of society from this space through affirmative actions, implied a repositioning of the university in the public debate, in a double movement of greater recognition of its role and also in a greater contesting the opinions and positions of agents linked to these institutions.

We should also highlight that this scenario has deepened in the context of post-truth⁴, in which academic knowledge becomes deeply questioned (Peters, 2017). At the global level, the election of Donald Trump in the United States, as well as the referendum held in the United Kingdom on the country's permanence in the European Union in 2016, which became known as Brexit, mark relevant episodes on the impact of the post-truth on societies contemporary (Sismondo, 2017). It is also important to high-

3 This secretariat was extinguished in 2015, being incorporated into the Ministry of Women, Racial Equality and Human Rights, later extinct in 2016. In 2017, under Michel Temer, the Ministry of Human Rights was recreated, transformed into the Ministry of Women, the Family, and Human Rights under the Jair Bolsonaro government.

4 It does not mean that before this period there wasn't fake news or scientific denial, but the post-truth era put these questions in the center of the public sphere. For some politicians as Jair Bolsonaro and Donald Trump, just to mention two famous examples, it is no even relevant to show some kind of evident to proof their point of view, just the personal convictions seems to be enough to legitimate their positions. And of course, the social medias, the algorithms, the deep fakes, all these elements have contributed to highlight this scenario.

light that in the context of the post-truth, personal experiences and emotions gain prominence over the evidence, which gained notoriety in the face of the strong scientific denialism experienced during the pandemic of COVID-19, which was reinforced by numerous public statements by the Brazilian president (Caponi, 2020).

In Brazil, the election of Jair Bolsonaro in 2018 had as one of its marks the spread of fake news mainly from social networks (Klem *et al.*, 2020). For Cesarino (2019), one of the novelties that Bolsonaro introduced in his 2018 campaign was the introduction of terms that until then were unknown to the national political debate, such as «Gramscian,» «cultural Marxism» and «globalism,» which were featured in the government plan of the candidate, the author interprets these categories as empty signifiers. However, it must be recognized that these terms were already being disseminated through social media by the so-called «new right.»

Of course that some of these concepts as «cultural Marxism», «globalism», «gender ideology» are very common in the right-wing movement in different parts of the world. But in the Brazilian case they have a special connection with some events in the past years. For conservative movements in Brazil the PT and other left-wing parties, as the *Partido Socialismo e Liberdade* – PSOL (Party Socialism and Freedom) has a plan to destroy the traditional family and values, what would be supported by mainstream media as the *Rede Globo* television network⁵. In this plan «Cultural Marxism» would represent a new strategy to «change the society», based not anymore in a revolution, but mostly in «indoctrination» through the media and the educational system.

When his government started, these terms gained special relevance within the ministry of education's scope and the idea of «gender ideology» that was also widely explored during the campaign⁶. An interpretation was consolidated within the Bolsonarism that schools and public universities, constituted one of the main spaces of diffusion of these ideas. Intending to combat «gender ideology» and «cultural Marxism,» the first two names that occupied the ministry of education during the administration of Jair Bolsonaro were direct indications of Olavo de Carvalho, who is considered by many to be the «intellectual guru» of the current government, with which the Bolsonaro family already had ties before reaching the presidency (Messenberg, 2017).

According to Cesarino (2019), «gender ideology» and «cultural Marxism» could be interpreted as empty signifiers, that until the presidential election in 2018 were known only in small groups, but were disseminated through social media. Normally, «gender ideology» refers to the idea that there is an ideology that tries to combat the natural role of men and women in the society, determined by the biological sex, and «cultural Marxism» is a far-right conspiracy theory disseminated by conservative movements that claims that there is a cultural war, in which Marxists theorists based in the Frankfurt School are trying to destroy the Christian values of traditionalist conservatism.

5 It is important to mention that the *Rede Globo* television has not historical ties with left-wing movements, in fact this network supported the military dictatorship in Brazil and has strong relations with many traditional right-wing politicians as the former presidents José Sarney and Fernando Collor de Melo.

6 «The term gender ideology was coined originally within the Catholic Church in the 1990s as a “response” to the advance of sexual and reproductive rights. This concept has been widely used by conservative religious and secular groups in the public sphere in Brazil and several other countries. Although the category gender is well established in the field of human and social sciences, referring in its genesis to medicine, it has been employed to induce moral panic by conservative movements. While they use the term in a plastic way, without a clear definition of its meaning, the effort is based exclusively on the idea that this gender ideology represents a threat. It is also noteworthy that such movements repeatedly contrast the term gender ideology with a conception based on a perspective that reduces social roles (related to gender and sexuality) to biological sex.» (Oliveira, 2023, p. 2). According to Hamlin (2020) it is also relevant to emphasize that gender ideology is a theoretical concept that was converted in a new term by some conservative movements.

Ricardo Vélez Rodríguez was the first minister of education of the government of Jair Bolsonaro, professor emeritus of the *Escola de Comando e Estado Maior do Exército* (Brazilian Army Command and General Staff School), was in charge of the office between January and April 2019. In his inauguration speech, Rodríguez made the following statements:

Jair Messias Bolsonaro also paid attention to fathers' broken voice and mothers repressed by the Marxist rhetoric that took over the educational space. The aggressive promotion of gender ideology was added to the attempt to overthrow our most precious homeland traditions. This crazy globalist wave, taking a ride on Gramscian thought and irresponsible sophisticated pragmatism, began to destroy, one by one, the cultural values on which our most precious institutions are based: the family, the church, the school, the state, and the homeland, in a clear attempt to stifle the founding values of our social life. (...) We will vigorously fight against cultural Marxism today present in institutions of basic and higher education. It is a materialist ideology, alien to our most expensive values of patriotism and religious world-view.⁷

He also indicated that the «liberal-conservative» educational proposals that the ministry of education would present came from Olavo de Carvalho and Antônio Paim's ideas. He also stated that his priority would be basic education, citing the goal of improving the quality of higher education, both public and private.

However, what drew attention within his rhetoric was the insistence on combating «gender ideology», «cultural Marxism», and «globalism», that would be a form to reinforce the patriotism through education. He defended the reintroduction of the school subject *Educação Moral e Cívica* (Moral and Civic Education), created in 1969 by the military dictatorship and which remained in the school curricula until 1993, that was one of the main space to dissemination of the military dictatorship official ideology, based in the idea of nationalism and traditional values. Rodríguez in February 2019, defended that schools should record their students singing the national anthem and, in the end, repeat the slogan of the campaign by Jair Bolsonaro, «Brazil above everything, God above everyone.» In April 2019, he indicated that the history books would undergo a review so that students could have an idea of what was «true» of what their history was, arguing that the 1964 military coup was constitutional, constituting a «democratic regime of power», reinforcing the nostalgia for the military dictatorship that is still present in some conservative movements in Brazil (Kersh, 2020). However, in an interview in which he states that «the Brazilian traveller is a cannibal», these and other statements led to his exoneration.

The second minister to assume the education office was Abraham Weintraub, a professor at the Federal University of São Paulo, who was in office between April 2019 and June 2020. In his inaugural speech, Weintraub affirmed that he would pacify the ministry of education, which he would respect the different opinions and that he was not a radical because he was open to dialogue. Less than a month after his inauguration as a minister, in an interview with the newspaper *Estado*, Weintraub stated that the ministry of education would cut the funds of universities that were making a «mess», citing as an example three institutions: University of Brasília (UnB), Federal University of Bahia (UFBA) and Fluminense Federal University (UFF), which would suffer a 30% cut in their budgets, also citing the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) that would be under analysis. Although the minister cited these universities as cases

⁷ Yoshida (2019).

of «mess», they had improved their positions in Times Higher Education rank, and he could not offer explanations on what made him classify them in this way. For Escobar (2019), the status of science on his agenda under Jair Bolsonaro's government was worrisome from the beginning, considering his ministers' various statements that point to an «alternative view of the facts» that disregards the role of science.

Subsequently, it was announced that the cut would occur in all federal educational institutions, indistinctly, which resulted in the contingency of 30% of these institutions' funding. There was a strong reaction to this action by the Ministry of Education; in more than 200 cities in Brazil, there were protests against cuts in education in May 2019, which is considered the first major demonstration against Jair Bolsonaro. More specifically, Jair Bolsonaro, through his social networks, indicated that the minister of education was studying a way to «decentralize investment» in philosophy and sociology courses, called humanities, under the justification of redirecting investments to the areas of veterinary, engineering, and medicine.

Subsequently, there were still cuts in graduate scholarships, there was a suggestion of charging tuition for graduate students, and an ordinance was published in December 2019 that limited researchers' participation in congresses, forums, and seminars. However, possibly one of his most controversial statements relates to an interview in which he claimed that public universities had marijuana plantations on their campuses, without providing any evidence of this fact⁸.

We understand, therefore, that the government of Jair Bolsonaro, through the administration of Abraham Weintraub institutionalized the attacks on public universities, making public statements aimed at undermining the image of these institutions. In tune with the post-truth context, such statements start from personal impressions or emotional affirmations that are not necessarily based on evidence (McIntyre, 2018). How this post-truth discourse is elaborated, especially in the context of populist governments such as those of Trump and Bolsonaro, makes the ambiguity of the statements part of the game, in which it is impossible to distinguish between irony and sincerity, the mockery and moments of seriousness, the authentic and the false, allowing these agents to easily deny when the situation demands it (Cesarino, 2020). The use of social networks by both Jair Bolsonaro and Weintraub followed the following logic:

Brazil's far-right overtly used the spread of misinformation and 'fake news' through social media to advance its discourse. For instance, the disgust mobilised and weaponised by Bolsonaro is not limited to the figure of the 'criminal'; it is applied just as vigorously to the Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) community, blacks, indigenous people, and feminists. These fake threats to society have nothing to do with crime or corruption but are powerful emotional drivers —as are the memes circulating on Brazilian WhatsApp groups associating the PT with child abuse, female nudity, and the like. (Chagas-Bastos, 2019, p. 95).

Weintraub began to lose support within the government itself when a meeting between the ministers of Jair Bolsonaro's government disclosed, in which Weintraub called the STF ministers «vagabonds» and saying that they should be arrested. As one of his last actions as a minister, he revoked a 2016 ordinance that obliged federal universities to develop affirmative policies to include blacks, indigenous people, and

8 <https://www.jornaldacidadeonline.com.br/noticias/17424/a-soberania-das-universidades-escondeu-plantacoes-extensivas-de-pes-de-maconha-revela-weintraub-veja-o-video>.

people with disabilities in graduate school. This act was later annulled; however, it can also be interpreted as an essay to verify the reaction of public opinion on the subject, as in 2022, the so-called «quota law» will be revised, still under the administration of Jair Bolsonaro.

After Weintraub's departure, Carlos Alberto Decotelli da Silva was appointed as education minister, who was appointed but who did not take office after coming to the public that he had lied on his CV, indicating a doctorate he did not complete at the University of Rosario (Argentina).

Subsequently, Professor Milton Ribeiro, a Protestant pastor of the Presbyterian Church, became minister of education, remaining in office since then. In a recent interview, Milton Ribeiro stated that he was against the «gender» issue, and «as biology would prove that this debate is mistaken», he also indicated that gay and transgender teachers should not influence their students and that the majority of the LG-BTQIA+ population would come from «maladjusted families,» he also affirmed that he read the book by Paulo Freire (1921-1997) *Pedagogia do Oprimido* (Pedagogy of the Oppressed), but that the book only transplants concepts from Marxism to teaching, and that textbooks should be revisited to understand social events in his time, giving us an example the military coup of 1964, which would have had a beneficial effect in preventing Brazil from becoming Cuba (Soares, 2020).

This summary of the Jair Bolsonaro government's education ministers' performance seeks to demonstrate the process of institutionalizing the attack on public universities, considered spaces for the dissemination of «gender ideology» and «cultural Marxism.»

4. The Bolsonarization of the Public University

The second point that we would like to develop is the process of bolsonarization of the Brazilian public universities. We understand that this is an ongoing phenomenon and reflects the political and institutional changes that Brazil has been experiencing, marked mainly by a growing political polarization, with a right shift with the election of Bolsonaro in 2018 (Chagas-Bastos, 2019). It is important to consider that the impact of the chief executive on federal public universities is not a new phenomenon, so it is a matter of analyzing here the unique characteristics of how the government of Jair Bolsonaro has been impacting these institutions, which in our interpretation moves mainly through two actions: a) the direct intervention of Jair Bolsonaro in these institutions, mainly in the case of the appointment of deans; b) the open adherence of some groups of professors to the bolsonarist agenda, fully or partially incorporating bolsonarist grammar as part of the university political game.

Solano (2019) perceives a process of bolsonarization of Brazilian society, which would be a complex and multi-factorial process, which threatens democracy, marked by some main characteristics, such as anti-system rhetoric and the instrumentalization of the aspirations for political renewal, the praise for a messianic justice, anti-partyism, the view of the political opponent as an enemy to be annihilated, anti-intellectualism.

We also understand that bolsonarism is a complex and multifaceted phenomenon with a wide grammar that is eventually only partially incorporated by certain agents. Therefore, what we call the Brazilian public university bolsonarization does not imply, at all, a total adherence to the projects that Bolsonaro has presented in the educational field, but that there is an adherence to certain aspects of the bolsonarist discourse and that have been made explicit in the public arena of these institutions. This grammar incor-

porated this logic that Schwarcz (2019) refers to, in which white men, heteronormative middle class, and older start to «charge» for what was «removed» or «subtracted» from the Brazilian citizen, openly demonstrating resistance to any criticism or even diagnosis about inequalities in the educational field, especially in the university structure, still predominantly dominated by this profile of professors.

This is a central idea in this paper because we believe that the bolsonarization of the Brazilian society is new phenomenon that puts together different aspects of the conservative movements in Brazil, and more than that, all these different aspects gravitate around the charismatic figure of Jair Bolsonaro, but at the same time they go beyond his figure.

To be more clear, it is relevant to define what I understand as a bolsonarist grammar. A grammar could be understood as an open but limited tool, that gives resources for the agents to make phrases, texts, dialogues etc. In that sense, the bolsonarist grammar is a political grammar, that can enable the agent to navigate and dialogue in the bolsonarist world, so it is fundamental for a bolsonarist to master this grammar. The basis of this grammar is the division between «us» and «them» in political terms, something fundamental to national populist movements (Estelles, Oliveira, Mata, 2023), defending the conservatives values, something that is often very plastic. In this grammar there is a hierarchy about what can be considered positive or not, so values linked to a progressive agenda that normally is a miscellaneous that include LGBTQIA+ rights, feminism, Marxism etc., is something that belong to «them» and has a negative value, on the other hand, the «defense of the family», meritocracy, liberal State, the army etc, belongs to «us» and is something positive. But is relevant to highlight that this grammar is always in transformation, incorporating new elements and give new meaning to others.

In the Higher education institutions is relevant to explain that the federal public universities in Brazil carry out a public consultation with the academic community, assigning different weights to the different sectors (professors, students, and administrative staff). Each university's superior council draws up a triple list, which contains the three candidates for the most voted dean according to these different weights, as already mentioned. It is the prerogative of the president to nominate one of the candidates on the list, with the most voted being traditionally nominated, which is interpreted as a way of respecting the academic community's will. There have been occasional cases of the nomination of the candidate who did not appear as the most voted, as in 1998, when the former president Fernando Henrique Cardoso appointed José Henrique Vilhena, the least voted on the triple list, to the position of rector of the Federal University of Rio de Janeiro.

During the PT government and that of Michel Temer, the tradition of naming the most voted candidate on the triple list was maintained. Jair Bolsonaro, on the other hand, since starting his mandate in 2019, has intervened more directly in the nomination of 22 federal institutions, considering universities and institutes, either through the nomination of candidates who were in second or third place in the triple lists or through the appointment of pro-tempore rectors. The last case occurred at the Federal University of Campina Grande (UFCG), calling attention to the fact that after the elaboration of the triple list the second place, professor John Kennedy Guedes Rodrigues, produced a video in which he asks President Jair Bolsonaro to be appointed rector, indicating that the university will manage «models of the administration of the Federal Government, with the same indication of honor, respect for the family and ethical principles». In this case, Jair Bolsonaro nominated the third most voted on the triple list, professor Antônio Fernandes Filho.

These rectors have in common the fact that they are closer to the agenda defended by the federal government in the field of education, or, at least, they do not explicitly defend contrary positions. There is also a preference for appointing deans with presence in the evangelical environment, as the Baptist pastor Marcelo Recktenvald, third in the triple list for the rector of the Federal University of the Southern Frontier (UFFS) and appointed rector for that institution. Professor Roque do Nascimento Albuquerque is also an evangelical pastor, and in 2020 he was appointed pro-tempore dean of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB). It is important to mention that although Bolsonaro is not overtly evangelical, he has in this segment one of his main electoral and parliamentary bases, through the so-called evangelical bench, having assumed several commitments within a conservative agenda (Almeida, 2019; Burity, 2020). Therefore, it is observed that Jair Bolsonaro has been using a legal prerogative to appoint deans in tune with his political and ideological positions, even though the political legitimacy is contested by the academic community, interpreting these acts as an attempt to limit university autonomy.

According to a report produced by the Global Public Policy Institute (GPPI), Jair Bolsonaro has carried out a series of measures that directly attacks academic autonomy, the most striking being those related to deans' appointment. According to the report:

Bolsonaro has recently enacted a new emergency decree amid the COVID-19 pandemic, excluding the academic community from the nomination process and allowing for pro tempore rectors to be chosen by the federal government. This emergency decree received such strong opposition from academics, civil society organizations, and political parties that the head of Congress resorted to a rarely invoked rule and refused the emergency decree for deliberation in Congress. Bolsonaro revoked the emergency decree on the third day after its enactment. Despite the legal limitations barring Bolsonaro's policy from expanding beyond federal universities, initiatives by municipal or state executives and legislatures could reproduce these changes in higher education institutions under their jurisdiction. A significant move in that direction occurred last year, when the governor of the state of Rio de Janeiro, Wilson Witzel, presented a bill to change the state's procedure for appointing rectors to reflect the federal one. Scholars perceived the bill as a threatening, illegal attempt to expand the governor's powers to interfere in state-level higher education. (GPPI, 2020, p. 16).

As such, he not only acts directly on federal universities, choosing among the deans of the triple list those with whom he has the greatest ideological affinity, but he has also influenced the state governors to carry out similar actions at the state universities. Although we can point to a series of resistances to these actions, even occupation protests on university campuses against the nominations of the rectors appointed by Bolsonaro, it is interesting to note also that the presence of candidates for rector in the triple list — even when they are the less voted — in tune with Bolsonaro's actions demonstrates the capillarity of his speech.

This adherence to bolsosarist discourse can be better captured through some associations founded from 2019 onwards, such as the *Docentes pela Liberdade* – DPL (Professors for Freedom) and *Professores Livres pelo Brasil* – PROLIVRES (Free Professors for Brazil). DPL displays on its website a photo of its president alongside Jair Bolsonaro on a visit, in addition to a channel for complaints where the following is indicated: «We have a legal body made up of Judges, Prosecutors, Attorneys, Professors and Lawyers

acting in all Brazilian states. If you were persecuted, offended or attacked, for having your positions differently from what the left preaches, come for us, and we will help you.»

It is interesting to note that these associations, although quite recent, have already achieved good traffic with the current government, proof of this is the indication, for example, of Laércio Fidelis Dias, a professor at the São Paulo State University, for the position of director of protection for the Afro-Brazilian heritage. This board is linked to the Palmares Foundation, which in turn is led by Sérgio Camargo, who has already made numerous controversial statements, such as that «real racism would only exist in the United States». Fidelis Dias is the national director of the DPL association, serving as secretary-general.

We should also highlight that even before the Bolsonaro's election some professors at federal universities in Brazil have positioned themselves not exclusively in left-wing ideological spectrum, during the impeachment of Dilma Rousseff some professors wrote public articles supporting her impeachment⁹, a political phenomenal interpreted as a *coup d'état* for some scholars (Souza, 2016).

When analysing the question of Brazilian authoritarianism, Schwarcz (2019) points to the fact that Brazilian society has always been authoritarian since its genesis, but that the social and political processes triggered after the impeachment of Dilma Rousseff in 2016 unfolded in a deliberate policy of hate and polarization. These processes start to gain more evidence with the protests of June 2013, as pointed out by other analysts. Schwarcz (2019) calls attention to another issue, as the space of the streets represented a domain of the left until then; however, this spectrum was both expanded and reduced; because, on the one hand, it was expanded to the extent that it accommodated other types of demand, but it was also reduced to the extent that it totally divided the public space so that the two groups never shared the same place. With due reservations, this has also been occurring at the university in its growing political polarization process and increasing and more public adherence to bolsonarism in different degrees.

The alleged «persecution of the left,» which referred by DPL and PROLIVRES, disregards that the left-wing discourse was never hegemonic in Brazilian society. In this sense, the bolsonarization of the Brazilian public university represents the consolidation of the shift to the right experienced by Brazilian society, which starts to find more and more space in a locus historically considered to be resistant to this type of political-ideological positioning.

5. Final considerations

In this short work, we tried to analyse some elements to understand the Brazilian public universities context under the administration of Jair Bolsonaro. It would be possible to affirm that the ministry occupies a strategic position in the diffusion and propagation of Bolsonarist ideology, affirming itself in the public sphere that the fight against «gender ideology» and «cultural Marxism» will be carried out, which has been maintained as a speech present in all the ministers who have occupied the office until then. However, all ministers stated that their main concern would be basic education, higher education became the most recurrent target for public statements, and more direct actions, mainly through reducing public funding and the attempt to reduce university autonomy.

It would be possible to state that under the government of Jair Bolsonaro, attacks on the public university are institutionalized since they start to come from both the chief executive and those who occu-

⁹ One example is Dr. Carlos Sell, professor at the Federal University of Santa Catarina <https://www.nsctotal.com.br/noticias/por-que-sou-a-favor-do-impeachment>.

pied the ministry of education. Such attacks are mainly based on the spread of fake news since no data or evidence is presented to substantiate his claims, as in the case where former Minister Weintraub stated that there were marijuana plantations on university campuses.

Finally, it is interesting to realize that a «bolsonarization» of the Brazilian public university is underway (even after Lula's election in 2022), something that is made more explicit in certain aspects, such as the choice of rectors in the triple list based on the greater ideological affinity with the federal government, regardless of the candidate for the position to be the most voted by the academic community, and also in the advent of teaching associations in tune with the speech of Jair Bolsonaro, claiming that there are attacks and indoctrination from the left on public universities. However, we understand that this incorporation of bolsonarist grammar is quite complex and subtle, as it does not necessarily occur in a total and unrestricted way, or even with a direct reference to the current government, an argumentative structure that questions the processes of democratization of access is incorporated to higher education, the most evident case being affirmative actions.

Bibliographic references

- Almeida, Ronaldo (2019): "Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira". *Novos estudos CEBRAP*, 38 (1), 185-213.
- Bessa Léda, Denise and Mancebo Deise (2009): "REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente". *Educação & Realidade*, 34 (1), 49-64.
- Burity, Joanildo (2020): "Conservative Wave, Religion and Secular State in Post-Impeachment Brazil". *International Journal of Latin American Religions*, 4 (1), 83-107.
- Campos, Luiz Augusto; Feres Júnior, João and Daflon, Verônica Toste (2013): "Administrando o debate público: O Globo e a controvérsia em torno das cotas raciais". *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 7-31.
- Cardozo, S. A. and Martins, H. (2020): "New Developmentalism, Public Policies, and Regional Inequalities in Brazil: The Advances and Limitations of Lula's and Dilma's Governments". *Latin America Perspectives*, 47 (1), 147-162.
- Catani, A. M.; Hey, Ana Paula and Gilioli, Renato de Sousa Porto (2006): "PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?". *Educar em Revista*, 28 (2), 125-140.
- Caponi, Sandra (2020): "Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal". *Estudos Avançados*, 34 (99), 209-224.
- Cesarino, Letícia (2019): "Identidade E Representação No Bolsonarismo". *Revista De Antropologia*, 62 (3), 530 -557.
- Cesarino, Letícia (2020): "How Social Media Affords Populist Politics: Remarks on Liminality Based on the Brazilian Case". *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59 (1), 404-427.
- Chagas-Bastos, Fabrício (2019): "Political Realignment in Brazil: Jair Bolsonaro and the Right Turn". *Revista de Estudios Sociales*, 69, 92-100.

- Cunha, Luiz Antônio (2007). *A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: SciELO – Editora UNESP.
- Daflon, Verônica Toste; Feres Júnior, João and Campos, Luiz Augusto (2013): “Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico”. *Cadernos de Pesquisa*, 43 (148), 302-327.
- Escobar, H. (2019): “Bolsonaro’s First Moves have Brazilian Scientists Worried”. *Science*, 363 (1), 330.
- Estellés, Marta; Oliveira, Amurabi; Mata, Jordi (2023): “National Curricula and Citizenship Education in Populist Times”. *Compare-A Journal of Comparative and International Education*, 53 (1), 1-19.
- Freire, S. M. (2008): “Movimento estudantil no Brasil: lutas passadas, desafios presentes”. *Revista Historia de la Educación*, 11, 131-146.
- GLOBAL PUBLIC POLICY INSTITUTE (GPPI). (2020): *Academic Freedom in Brazil: a Case Study on Recent Developments*. Available in: https://www.gppi.net/media/GPPi_LAUT_2020_Academic_Freedom_in_Brazil.pdf.
- Gomes, Nilma Lino (2012): ‘Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça’. *Educação & Sociedade*, 33 (120), 727-744.
- Hamlin, Cynthia Lins (2020): “Gender Ideology: an Analysis of its Disputed Meanings”. *Revista Sociologia e Antropologia*, 10 (3), 1001-1022.
- Heringer, Rosana (2014): ‘Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil’. *Tomo*, 24 (1): 17-35.
- Kersh, Daliany Jerónimo (2020): “‘Fighting for the Right’: A Functionalist Oral-History Analysis of Conservative Brazilian Women from the Military Dictatorship (1964-1985) to Jair Bolsonaro’s Presidency (2018-)’”, *Bulletin of Latin American Research*, Early view: 1-17.
- Klem, B., Pereira, M. H. and Araújo, V. L. (Ed.) (2020). *Do Fake ao Fato: (des) atualizando Bolsonaro*. São Paulo: Editora milfontes.
- Magalhães, Marionildes Brepohl (1997): “A lógica da suspeição: sobre os aparelhos repressivos à época da ditadura militar no Brasil”. *Revista Brasileira de História*, 17 (34): 203-220.
- Martins, Carlos Benedito (2018): “As origens da pós-graduação nacional (1960-1980)”. *Revista Brasileira de Sociologia*, 6 (3), 9-26.
- McIntyre, Lee (2018). *Post-truth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mendonça, Ricardo Fabrino and Bustamante, Márcio (2020): “Back to the Future: Changing Repertoire in Contemporary Protests”. *Bulletin of Latin American Research*, 39 (5), 1-15.
- Messenberg, Débora (2017): “A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros”. *Sociedade e Estado*, 32 (3), 621-648.
- Miskolci, Richard (2021). *Batalhas morais: política identitária na esfera pública técnico- midiaticizada*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Neves, C. E. B. and Martins, C. B. (2017): 'Higher Education in Brazil: A Comprehensive View'. *Sociologies in Dialogue*, 3 (1), 4-23.
- Oliveira, Amurabi (2023): "'Conservative Movements and Identity Movements: An Analysis of Clashes in The Public Sphere in Contemporary Brazil". *Cadernos Pagu*, (67),1-6.
- Paula, Camila Henriques and Almeida, Fernanda Maria (2020): "O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28 (109), 1054-1075.
- Peters, Michael A. (2017): "Education in a Post-truth World". *Educational Philosophy and Theory*, 49 (6), 563-566.
- Santos, Solange Maria and Noronha, Daisy Pires (2016): "O desempenho das universidades brasileiras em rankings internacionais". *Em questão*, 22 (2), 186-2019.
- Schwarcz, Lilia (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Solano, Esther (2019): "La bolsonarización de Brasil". *Documentos de Trabajo (IELAT, Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos)*, 121, 1-42.
- Sismondo, Sergio (2017): "Post-Truth?". *Social Studies of Science*, 47 (1), 3-6.

Newspaper articles

- Sell, Carlos Eduardo (2016): 'Por que sou a favor do impeachment?'. *Diário Catarinense*, 16 April (en línea). <https://www.nsctotal.com.br/noticias/por-que-sou-a-favor-do-impeachment>, accessed 26 June 2023.
- Soares, Jussara (2020): "Volta às aulas no país e acesso à internet não são temas do MEC, diz ministro". *O Estadão*, 24 September (en línea). <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,voltas-as-aulas-no-pais-e-acesso-a-web-nao-sao-temas-do-mec-diz-ministro,70003450120/>, accessed 10 January 2021.
- Yoshida, Soraia (2019): "Discurso de Ricardo Vélez Rodríguez: que mudanças esperar no Mec". *Nova Escola*, 3 January (en línea). <https://novaescola.org.br/conteudo/14877/discurso-de-ricardo-velez-rodriguez-que-mudancas-esperar-no-mec/>, accessed 10 January 2021.

Biographic note

Amurabi Oliveira PhD in Sociology from the Federal University of Pernambuco, with a habilitation in Culture and Education from the State University of Campinas. Professor in the Department of Sociology and Political Science at the Federal University of Santa Catarina. Researcher at the CNPq.

¿En qué clase de persona me quiero convertir? Leer la realidad y compartir comunes con Sociología en contextos escolares

What Kind of Person Do I Want to Become? Reading Reality and Sharing the Commons with Sociology in School Contexts

José Beltrán-Llavador, Miguel Ángel García-Calavia y Carles Hernández-Coscollà¹

Resumen

La ausencia de sociología en la enseñanza no universitaria en España es un grave déficit de nuestro sistema educativo que es necesario revertir. ¿Cómo se explica una educación sin sociedad? La reciente nueva ley educativa —LOMLOE— abre oportunidades para reintroducir la sociología como parte del currículum escolar. Esta contribución tiene como objetivo presentar una propuesta pedagógica de sociología en acción, innovadora y aplicable, para la elaboración de «situaciones de aprendizaje» sociológicas en el currículum de educación primaria, secundaria, bachillerato y de personas adultas. Una sociología que aspira a conseguir y compartir bienes comunes para un mundo común. En la Comunidad Valenciana los centros educativos tienen la posibilidad de presentar proyectos interdisciplinarios elaborados por los equipos docentes o bien para aplicar proyectos pedagógicos propuestos por la Conselleria de Educación. Aquí presentamos un marco metodológico, que se concreta en una propuesta pedagógica, para reintroducir la mirada sociológica en contextos educativos formales y no formales. Este marco se basa en tres principios: la importancia de contribuir a la institucionalización de la sociología desde edades tempranas, la necesidad cada vez mayor de educar la «mirada sociológica» para explicar y comprender un mundo cambiante y de complejidad creciente (para «leer la realidad»), el compromiso de educar ciudadanos globales democráticos para la mejora de la realidad social. Las situaciones de aprendizaje sociológico se ensayarán de manera experimental en centros educativos contando con los Centros de Formación y Recursos (Cefire) de la Comunidad Valenciana.

Palabras clave

Ciudadanía global, situación de aprendizaje, sociología, comunes, memoria democrática.

Abstract

The absence of sociology in non-university education in Spain is a serious deficit in our education system that needs to be reversed. How can we explain an education without society? The recent new education law —LOMLOE— opens up opportunities to reintroduce sociology as part of the school curriculum. This contribution aims to present an innovative and applicable sociology in action proposal for the development of sociological «learning situations» in the curriculum of primary education, secondary education, Baccalaureate and adult education. A sociology that aims to achieve and share common goods for a common world. In the Valencian Community, schools have the possibility to present interdisciplinary projects developed by the teaching teams or to implement pedagogical projects proposed by the Regional Ministry of Education. Here we present a methodological framework, which materialises in a pedagogical proposal of sociology in action, to reintroduce the sociological perspective in formal and non-formal educational contexts. This framework is based on three principles: the importance of contributing to the institutionalisation of sociology from an early age, the increasing need to educate the «sociological gaze» to explain and understand a changing world of growing complexity (to «read reality»), the commitment to educate democratic global citizens for the improvement of social reality. The sociological learning situations will be tested experimentally in educational centres with the help of the Training and Resources Centres (Cefire) of the Valencian Community.

Keywords

Global citizenship, learning situation, sociology, commons, democratic memory.

Cómo citar/Citation

Beltrán-Llavador, José; García-Calavia, Miguel Ángel y Hernández-Coscollà, Carles (2023). ¿En qué clase de persona me quiero convertir? Leer la realidad y compartir comunes con Sociología en contextos escolares. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (3), 278-289. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.3.26475>.

Recibido: 13-04-2023
Aceptado: 23-05-2023

¹ José Beltrán-Llavador, Universidad de Valencia, jose.beltran@uv.es; Miguel Ángel García-Calavia, Universidad de Valencia, miguel.a.garcia@uv.es; Carles Hernández-Coscollà, Aprentell. Formación, hcoscolla@gmail.com.

1. El diagnóstico: Una educación sin sociedad, un déficit sociológico

La reflexión que se presenta a continuación forma parte de un diagnóstico mucho más amplio sobre la situación de la sociología en España (véase Fernández-Esquinas y Domínguez, 2021; véase también sobre la sociología de la educación, Feito, Cabrera y Beltrán-Llavador, 2022). Aquí nos centraremos en el lugar que ocupa su enseñanza (mejor, que debería ocupar) en el sistema educativo español no universitario (García-Calavia, 2016; Beltrán y García-Calavia, 2021; Gil Solsona, Clares Sánchez y Vera Gómez, 2021; García-Calavia y Beltrán, 2022). Es este un problema que enlaza directamente con otras cuestiones relacionadas, y que quedarán aunque sea brevemente apuntadas, a saber: su importancia dentro del proceso de institucionalización de la disciplina, sus conexiones con la educación terciaria y en particular con el Grado en Sociología, las relaciones entre academia y profesión, y la necesidad cada vez mayor de herramientas y lenguajes que nos ayuden a comprender nuestro mundo en transformación. Y todo ello, enmarcado en una consideración más amplia que plantea la educación como bien común (UNESCO, 2015). De alguna manera, el escenario que tenemos podría considerarse una ilustración, adaptada al caso que nos ocupa, del dilema que planteó Garret Hardin en su conocido artículo «La tragedia de los comunes» (Hardin, 1968).

Si bien la sociología tenía una presencia discreta en España, en la enseñanza no universitaria, como materia optativa, desde la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la reforma llevada por la Ley Orgánica para la Mejora del Sistema Educativo (LOMCE, 2013), la elimina completamente del sistema educativo, excepto en Cataluña, donde se mantiene como materia optativa en alternancia con la psicología.

Ampliando el foco de análisis hacia el panorama internacional, encontramos, a modo de ejemplo, tres casos interesantes: Andorra, Reino Unido y Brasil. Respecto al primero, el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior de Andorra encargó al sociólogo de la Universidad de Barcelona, Rafael Merino, un programa de sociología en el currículum de Bachillerato, cuya propuesta presentó en la XII Conferencia Española de Sociología (Merino, 2016). La asignatura, como ámbito de conocimiento específico pero con una orientación interdisciplinar, tendría como objetivo «que el/la alumno/a conozca y entienda su entorno social, desde el más cercano al más globalizado, y facilitarle las herramientas para circular por ese entorno y, cuando fuese necesario, transformarlo». El argumento esgrimido para este objetivo es el siguiente: «En la situación en la que viven la mayoría de adolescentes, comprender el mundo que les rodea puede ayudar a reducir la incertidumbre sobre su futuro, y esa comprensión puede ser un factor importante de motivación para el aprendizaje, a partir de su experiencia directa o conocimientos previos». (Merino, 2016). Constata que no hay manuales o publicaciones específicas para la sociología de bachillerato, lo que indica de paso una tarea pendiente en nuestra disciplina.

También dentro de Europa, el segundo caso muestra, como refleja un artículo reciente, «el estatus ambivalente de la educación sociológica en las escuelas en Inglaterra». Enmarcado en el ámbito de la sociología de las profesiones, los autores comprueban una paradoja, pues mientras la sociología, introducida en 1972, es una materia popular en términos de demanda (11.4 % del estudiantado en 2016), aumenta la incertidumbre sobre su estatus. Las causas son multidimensionales, pero en las conclusiones se apuntan, entre otras, que

aunque la disposición reflexiva y crítica de la sociología es una fortaleza, también debilita sus pretensiones de conocimiento paradigmático, codificado y objetivo: aquellos conocimientos que son propios de los sujetos profesionales y con estatus superior. Si los límites simbólicos y el cierre social se consideran requisitos previos para reivindicar estatus y trazar líneas de demarcación y autoridad jurisdiccional en las profesiones, entonces la sociología, como disciplina, se encuentra actualmente en una posición vulnerable, caracterizada por la permeabilidad de las fronteras (...), una falta de prescripción sobre los requisitos de formación del profesorado y una coherencia profesional mínima. (traducción propia). (Cant, Savage & Chatterjee, 2020: 49)².

Alejándonos de Europa, en tercer lugar, encontramos un panorama singular en Brasil, que queda bien recogido en el monográfico de la revista *Em aberto* (mayo-agosto de 2021) dedicado a la enseñanza de sociología en la educación secundaria. En la presentación de este número su organizador, Amurabi Oliveira, sintetiza la situación de la disciplina, señalando su origen a finales del siglo XIX con algunas experiencias puntuales ampliadas con las reformas de 1925 y 1931. A partir de 1942 se abre un largo paréntesis con la retirada de la disciplina hasta la redemocratización que reintroduce la sociología y la filosofía en 1996, con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, consideradas conocimientos que los egresados de enseñanza media deben poseer para el ejercicio de la ciudadanía. A partir de 2008 la Sociología pasó a ser una materia obligatoria en todos los niveles de enseñanza media. Simultáneamente, se produjo una mayor aproximación entre las universidades y la escuela en el contexto de nuevas políticas educativas, como la inserción de la Sociología en el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico. En 2017, con la Reforma de Enseñanza Media, el proceso de expansión de la sociología se vio frenado por la pérdida de su obligatoriedad. Algo que sucedió con el resto de disciplinas, a excepción de Lengua Portuguesa y Lengua Inglesa. Pese a todo, la sociología sigue presente en los currículos estatales e incluso en 2018 se habilitó un Máster Profesional de Sociología. En el marco del Congreso Brasileño de Sociología, se puso en marcha desde 2005 un Grupo de Trabajo dedicado a la Enseñanza de la Sociología. (Oliveira, 2021: 19-20).

El propio Oliveira ofrece algunos apuntes adicionales sobre el contexto internacional, caracterizado por ser «profundamente heterogéneo».

*En diversos países —señala— la sociología consta como una disciplina en la educación post-obligatoria, sea como obligatoria en algunas orientaciones, como en el caso de Argentina y de Uruguay, o como disciplina optativa, como en el caso de Portugal y de España. En los Estados Unidos, hay una larga tradición de debate sobre la enseñanza de la sociología, como se plasma en la fundación en 1973 por la Asociación Americana de Sociología de la revista *Teaching Sociology*. Además, hay países en los que la sociología surge combinada con otras disciplinas escolares, como en el caso francés, en el que se encuentra la disciplina Ciencias Socioeconómicas. (Oliveira, 2021: 21)³.*

Dentro de este panorama tan heterogéneo, la ausencia de sociología en la enseñanza no universitaria en España es un grave déficit de nuestro sistema educativo que es necesario revertir. Ahora mismo, este déficit se amplía y se convierte en una seria amenaza que alcanza también a una muy reciente propuesta (febrero de 2023) de reforma de los planes de estudios universitarios para la formación de futuros/as maestros/as (Celorrio, 2023; Jareño *et al.*, 2023; sobre la necesidad de un debate para la reforma del Gra-

2 Traducción propia.

3 Traducción propia.

do en Sociología, véase Feito, 2022). Esta propuesta ha merecido la oposición argumentada de la sociedad científica de sociología más importante en nuestro país: la Federación Española de Sociología (FES), del Comité de Investigación de Sociología de la Educación (CI 13) integrado en la FES y de la Asociación Valenciana de Sociología (AVS), entre otras asociaciones territoriales. Para ser sinceros, esta misma contestación unánime hubiera sido deseable para el caso del que se ocupa este texto y que arrastramos desde hace diez años. En ambos casos, la pregunta clave que venimos formulando desde la disciplina sigue siendo la misma: ¿Cómo se explica una educación sin sociedad? Esta pregunta lleva directamente a plantear otra que no es posible eludir: ¿A qué tipo de sujeto se quiere educar? O enunciada por uno mismo: ¿en qué clase de persona me quiero convertir?

2. El marco metodológico para una propuesta

La reciente nueva ley educativa —Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)— abre oportunidades para reintroducir la sociología como parte del currículum escolar. Aquí presentamos un marco metodológico para incorporar «la mirada sociológica» desde la educación primaria hasta la formación de personas adultas en contextos educativos formales y no formales. Este marco se basa en tres principios: 1) la importancia de contribuir a la institucionalización de la sociología desde edades tempranas, 2) la necesidad cada vez mayor de educar la «mirada sociológica» para explicar y comprender un mundo cambiante y de complejidad creciente, 3) el compromiso de educar ciudadanos globales democráticos para la mejora de la realidad social.

2.1. La contribución a la institucionalización de la sociología desde edades tempranas

La institucionalización de la sociología no es un proceso ni espontáneo ni natural. Es el resultado de un costoso trabajo histórico de acumulación y de disrupción por el que va cobrando una importancia creciente la necesidad de conocer nuestras sociedades y de comprendernos en ellas como sujetos y como actores sociales (García Calavia, 2021). Precisamente esa larga trayectoria es lo que explica la conceptualización de nuestras sociedades contemporáneas como sociedades de conocimiento. En realidad, esta tarea tiene un componente pedagógico implícito del que no acabamos de ser del todo conscientes (Obiol *et al.*, 2019; Sanvicén-Torné, 2022). La sociología, efectivamente, es la ciencia de la conciencia social, es decir, nos enseña (nos educa) a tomar conciencia de nuestra capacidad de deliberación y de agencia. Dicho de otra manera, nos capacita —en el sentido de que amplía el enfoque de nuestras capacidades— para tomar decisiones fundamentadas (superando el dogmatismo y la arbitrariedad) y para intervenir en la mejora del nuestro mundo social (superando el egotismo y el determinismo). De modo que la ausencia de sociología en la educación secundaria no solo debilita los logros irrenunciables, y los beneficios incuestionables, que ha conseguido la institucionalización del conocimiento sociológico, sino que legitima una «sociedad de la ignorancia», anestesiada por el ruido mediático, los efectos de la postverdad y el lenguaje tóxico de las *fakes*. Una sociedad caracterizada por lo que Castoriadis advirtió como «el ascenso de la insignificancia» (Castoriadis, 1998).

2.2. La necesidad de una educación de la “mirada sociológica”

La tarea de tomar y de ampliar nuestra conciencia social, se nutre de lenguajes y herramientas específicas que han de ser aprendidas, y lejos de ser espontánea, requiere una labor educativa desde edades tempranas. A quienes no problematizan los efectos perversos de una educación sin sociedad, se les podría responder parafraseando la conocida frase que Bill Clinton empleó en 1992 contra George H.

Bush: ¡Es el contexto, estúpido! En efecto, la escuela nos debe enseñar que no hay texto sin contexto, o dicho de otra manera, que cualquier tipo de conocimiento disciplinar —convertido en materia curricular en el tablero educativo— obedece a una lógica social, es decir, es un resultado socio-lógico. De la misma manera, cualquier sujeto es producto de una sociedad que le explica y que debe saber explicar. Parafraseando a Simone de Beauvoir: no se nace sujeto, se hace. Pero este conocido aforismo, que ahora nos parece tan sencillo, está vinculado directamente a la reivindicación feminista y solo pudo ser enunciado en 1959, en su célebre obra *El segundo sexo*, tras siglos de reflexión y de lucha social, que hicieron posible una «desevidenciación» de lo que hasta entonces era asumido, y naturalizado, como sentido común. Ese ejercicio de claridad es el que nos educó en otra «mirada sociológica» (Hughes, 1996; Alonso, 1998) hacia los seres humanos, una mirada que interviene en aquello que mira.

2.3. El compromiso de una educación para la ciudadanía global

Si la ciencia sociológica es una ciencia de la conciencia social, debe formar parte de las ciencias para la democracia. Educación y democracia van de la mano, sostenía John Dewey, ambas son indisociables. Y, una vez más, la democracia solo se puede aprender ejerciéndola desde nuestra niñez en esa agencia de socialización que es la escuela. La educación desde los primeros niveles ha de ser una práctica cotidiana de la democracia. (Abellán-López, y Beltrán, 2022; Pardo-Beneyto y Abellán-López, 2023; Beltrán, 2023). Es una tarea siempre por hacer, que ha de superar la visión cortoplacista (Krznaric, 2022) y que exige un ejercicio de memoria permanente (Fundación CIVES, 2022). También aquí se aplica el lema que el pensador estadounidense hizo célebre en 1910: *learning by doing* (Dewey, 2007). Vale la pena recoger unas consideraciones de Bernard Lahire en las conclusiones de su obra *En defensa de la sociología*: «En la actualidad, la sociología solo se enseña en el primer año del liceo. Ahora bien, en mi opinión, la enseñanza pedagógicamente adaptada de algunos conocimientos de la sociología y la antropología en la escuela primaria cumpliría un papel crucial en la formación del espíritu científico de los alumnos. Se trataría de una respuesta adecuada —y bastante mejor que otras— a las exigencias modernas de formación escolar de los ciudadanos». Unos sujetos de ciudadanía que ahora, además, son parte de una ciudadanía global, por lo que requieren una variedad de perspectivas —el espacio de los puntos de vista (Bourdieu, 1999: 9-10)— orientadas a una educación para la ciudadanía global, una educación para la ciudadanía plena (Barry Clark, 1999) a lo largo de la vida (Beltrán, 2021, 2023b).

Lahire finaliza el párrafo señalando que «la propuesta puede resultar sorprendente, por lo que resulta necesario precisar sus medios y objetivos» (Lahire, 2016: 85). La propuesta que se presenta a continuación se hace eco de algunas de las ideas que sugiere Lahire en el último capítulo de su obra, que debería ser una lectura de referencia para administradores educativos, docentes de enseñanza primaria, secundaria y universitaria y sociólogos y sociólogas que ejercen su oficio en la academia o en la profesión.

3. La propuesta: Una educación sociológica para comprender nuestras sociedades

En enero de 2023 se presentó a la Conselleria de Educación, Cultura y Deportes (Generalitat Valenciana) una propuesta pedagógica denominada *Comprender las sociedades*, destinada a diferentes niveles del sistema educativo, enmarcada en la LOMLOE y ajustada a los diferentes decretos de desarrollo del currículo. La propuesta pretende operacionalizar una sociología en acción (Beltrán y Fernández Coronado, 2021: 89-106), innovadora (Beltrán, Martínez Morales, Gabaldón-Estevan, 2021), para la elaboración de «situa-

ciones de aprendizaje» sociológicas (unidades didácticas) en el currículum de educación primaria y secundaria (optativa de proyectos interdisciplinarios), Bachillerato (optativa de proyectos de investigación) y de Formación de Personas Adultas (programa formativo de la Ley Valenciana de Formación de Personas Adultas de 1995). Una propuesta de educación sociológica que aspira a conseguir y compartir bienes comunes para un mundo común.

En la Comunidad Valenciana los centros educativos disponen de dos horas y media por semana para presentar proyectos interdisciplinarios elaborados por los propios equipos docentes o bien para aplicar proyectos pedagógicos propuestos por la Conselleria de Educación.

La **justificación** de la materia, para los diferentes niveles mencionados, se concreta en los siguientes argumentos:

El verbo «comprender» tiene una larga tradición sociológica, desde la sociología «comprensiva» de Max Weber y las corrientes que arrancan de su obra, en particular *Economía y sociedad*, hasta la sociología crítica de Pierre Bourdieu, en particular su obra *La Miseria del mundo* (con un capítulo metodológico titulado precisamente «comprender»).

La Asociación Alemana de Sociología propuso recientemente prescindir del concepto «sociedad», porque es una abstracción excesiva. Resulta preferible hablar de «sociedades».

Comprender las sociedades se refiere a sus diferencias, que pueden ser consideradas negativas (contrarias a la dignidad humana), y en tal caso se hablará de «desigualdades», o positivas (compatibles con la dignidad humana), y en tal caso se hablará de «diversidades». Comprender las sociedades es explorar sus desigualdades y diversidades, a partir de los principios normativos incluidos en los Retos del Siglo XXI (UNESCO, 2021; Molina-Luque, 2021) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La relación entre «global» y «local» es dialéctica en la modernidad reflexiva, hasta el punto que se ha formulado la noción sintética de «glocalidad». Por ello, el tránsito de lo local a lo global (Comprender las sociedades I, en educación primaria) y de lo global a lo local (Comprender las sociedades II, a partir de educación secundaria) se tiene que entender según esa dialéctica. Así pues, en educación primaria se priorizará el tránsito entre lo local y lo global y en educación secundaria el tránsito entre lo global y lo local (como se explica en la *Guía Didáctica*, a la que se alude más adelante).

En educación primaria el área o materia de aplicación es la de «Alfabetización cívica y memoria democrática», dentro de los Proyectos Interdisciplinarios [Decreto 106/2002, art. 10].

En educación secundaria y formación de personas adultas las materias de aplicación son la materia optativa del punto c) del catálogo «Emprendimiento Social y Sostenible», en 2º curso de ESO [Decreto 107/2022, art. 10.5]; materia optativa de 4º curso de ESO [Decreto 107/2022, art. 12.5], dentro de los Proyectos Interdisciplinarios; y Programas formativos [Ley 1/1995, de la Generalitat Valenciana, de Formación de las Personas Adultas, art. 5.1, 5.2], aplicado en aquellos niveles equivalentes a la obtención del título en educación secundaria.

En bachillerato la materia de aplicación es la optativa de 1º y 2º cursos [Decreto 108/2022, art. 17], dentro de los Proyectos de Investigación.

La competencia común para los tres niveles enunciados es «Comprender la complejidad de las sociedades actuales», cuya explicación es la siguiente: El Proyecto Interdisciplinario **Comprender las Sociedades** introduce al estudiantado en la comprensión de los elementos de incertidumbre y complejidad de las sociedades actuales (elaborados precisamente por la sociología, cfr. la noción de «incertidumbre» de Luhmann o de «liquidez» de Bauman); en la identificación de conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas (definidas con conceptos como «patologías sociales», cfr. Honneth, o «sufrimiento social», cfr. Renault) y llevar una vida orientada al futuro en el marco de las sociedades post-modernas (cfr. la «modernidad reflexiva» o «globalidad» de Giddens, Sassen, Beck o Beck-Gernsheim). Y todo ello teniendo en cuenta la diferencia entre el espacio físico y el espacio social (cfr. Albrow), así como las repercusiones de la digitalización.

En educación primaria y secundaria se priorizará la comprensión de la complejidad de las sociedades del entorno próximo y de cómo en estas se reflejan las dinámicas globales.

Respecto a los **saberes básicos**, el estudiantado conocerá nociones básicas para entender las desigualdades de las sociedades actuales (clase, género, étnica, etc.). El estudiantado podrá utilizar los conceptos fundamentales para entender los retos actuales y la problemática de la sostenibilidad y tendrá capacidad para aplicar los marcos conceptuales a diversas sociedades de su entorno.

Respecto a los instrumentos de recogida de información, para valorar el progreso del alumnado, (cada uno adaptado a los diferentes niveles), el estudiantado deberá desarrollar métodos de análisis cuantitativos y cualitativos. Estos métodos exigen la consulta y tratamiento de datos procedentes de fuentes sociológicas (Eurostat, INE, CIS, IVE, etc.), la realización de técnicas de investigación cualitativas (entrevista, grupos de discusión), incluyendo el trabajo de campo etnográfico. Todos estos métodos exigen protocolos de actuación y registro, que pueden ser realizados individual o colectivamente, así como la redacción de informes finales, que pueden presentar diversas formas (comunicación, póster, etc.). Se propone la realización de prácticas del estudiantado como: diarios de historias de vida, pósters de la diversidad en el centro educativo, gráficos, id. barrio o pueblo, falla/foguera de la complejidad/diversidad, tertulias de lecturas orientadas a los proyectos, informes, podcasts, blogs, etc.

En la *Guía Didáctica* para el profesorado de la materia Comprender las sociedades (de lo local a lo global —primaria— y de lo global a lo local —a partir de secundaria—) se ofrece una **Explicación previa**, que incluye la justificación de la materia, que se ha presentado en el párrafo anterior correspondiente.

Como conceptos nucleares, en la guía se enumeran los siguientes:

- a. Es muy importante que el profesorado evite visiones sustancialistas. Es preferible «las sociedades» a «la sociedad», «las familias» a «la familia», etc.
- b. Particularmente relevante de la crítica a las visiones sustancialistas es la consideración de la dicotomía sexos/géneros, atravesada por otros ejes, como el biológico/sociocultural.
- c. Por lo que respecta a las desigualdades de clase social, recuérdese que, en la tradición sociológica, las clases y subclases se entienden como estratos y/o como sujetos, y que las consideraciones de los estratos se suelen realizar no solo en una dimensión (económica), sino más bien en diversas dimensiones (axiológicas, etc.).
- d. Respecto a las desigualdades étnicas, es preciso, por una parte, prescindir del concepto de «raza», y por otro lado no confundir la diversidad étnica y la cultural. Resulta también conveniente que

- no se confunda la condición social de migrante (aquella persona que abandona su país o su región por necesidad —económica, política, etc.—) con la condición de extranjero (que es una condición administrativa variable y además relacionada con el marco comunitario). Hay extranjeros que no son migrantes y migrantes que no son extranjeros.
- e. Hay que prestar atención a nuevas rupturas sociales generadoras de desigualdades: edad, residencia en regiones de alta o de baja densidad poblacional, etc.
 - f. Las diferencias sociales pueden ser calificadas de forma positiva (en cuyo se habla de «diversidades») o negativa (en cuyo caso se habla de «desigualdades»). Ahora bien, el fundamento teórico de la valoración positivo/negativo no se puede establecer desde visiones particulares, sino desde perspectivas universales, y entre ellas produce mejores rendimientos la apelación al derecho internacional (Declaración Universal de Derechos Humanos, Carta Europea de Derechos Fundamentales, etc.). Recuérdese que la igualdad no es un derecho, sino un valor fundamental constituyente.
 - g. Sobre lo global, es recomendable la distinción de U. Beck entre **a)** «Globalidad», que significa que «hace ya bastante tiempo que vivimos en una sociedad mundial, de manera que la tesis de los espacios cerrados es ficticia». **b)** «Globalización», que es el fenómeno de «politización», derivado del anterior, según el cual «los procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios». **c)** «Globalismo», que es la ideología del predominio del mercado mundial, es decir, la ideología del liberalismo.
 - h. La dialéctica entre lo local y lo global está afectada por la ruptura contemporánea entre el espacio físico y el espacio social. Un ejemplo claro es la posibilidad de relacionarnos mediante las redes sociales con personas lejanas. Pero esto también puede generar situaciones patológicas.

Y como **fuentes de datos** fiables, se recomienda el uso de:

- Observatorios sobre la sociedad valenciana del Laboratorio de la Facultat de Ciències Socials (Social.lab): <https://www.uv.es/laboratorio-sociales-socialab/es/observatorios-sociedad-valenciana/presentacion-observatorios/presentacion.html>.
- Instituto Valenciano de Estadística (Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana): <https://pegv.gva.es/va/> que incluye un epígrafe sobre «ODS. Indicadors Agenda 2030» y Fichas municipales.
- Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es>.
- Centro de Investigaciones Sociológicas: <http://www.cis.es>.
- Eurostat (Agencia estadística de la Unión Europea): <https://ec.europa.eu/eurostat>.
- Portal «Our World in Data»: <https://ourworldindata.org/>.

4. Conclusiones: La hipótesis de la sociología como un ejercicio de artesanía intelectual

Alain Bergala publicó una obra titulada *La hipótesis del cine*, en la que planteaba la importancia del cine en el currículum escolar como herramienta de conocimiento y de producción de conocimiento (Bergala, 2006). Antes, John Dewey (2008) ya había planteado la hipótesis del arte como práctica cotidiana y experiencia común, más allá de los circuitos académicos, e introducida por la escuela. En ambos casos, se propone la consideración del arte como artesanía, es decir, como una práctica cotidiana y accesible a la gente común desde la infancia. Aquí sugerimos, de manera similar, y a modo de hipótesis, la importancia de concebir la sociología como un ejercicio de artesanía intelectual (Wright Mills, 1999), cuyo uso pudiera aprenderse también desde la educación primaria, como sugería Lahire. Si se cumpliera esta

hipótesis, el sistema educativo ampliaría sus esferas relacionales y se enriquecería de manera sustantiva con el propósito consciente de una auténtica educación para el ejercicio de la ciudadanía orientado a la tarea urgente de preservar un mundo común y habitable (Latour, 2021). La pregunta planteada por el estudiantado: «en qué clase de persona me quiero convertir», junto con la pregunta planteada por el profesorado: «a qué clase de sujeto quiero educar y para qué tipo sociedad», serían estímulos presentes y constantes para la inteligencia y para la sensibilidad social, además de herramientas sociológicas necesarias y oportunas para contribuir a la reconstrucción y la mejora de nuestro mundo. No puede haber sociedades realmente democráticas sin una educación sociológica, como no es posible una educación auténticamente democrática sin la presencia de la sociedad que le otorga su pleno sentido y a cuya sostenibilidad debe aspirar.

Referencias bibliográficas

- Abellán-López, María Angeles; Pardo-Beneyto, Gonzálo; Beltrán-Llavador, José (2022). *Presupuestos participativos con niños, niñas y adolescentes*. Madrid: UNICEF. https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2022/07/UNICEF_Espana_presupuestos_participativos.pdf.
- Alonso, Luis Enrique (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Beltrán-Llavador, José (2021). *Inéditos viables. Los futuros posibles de la Formación de Personas Adultas. I Congrés de Formació de Persones Adultes. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència*. València, 14 de julio. <https://portal.edu.gva.es/ambitfpa/es/congresos-jornadas/congreso-fpa-2021/>.
- Beltrán-Llavador, José (2023): “Por qué la participación (en presupuestos). Carta a Laia, que tendrá 33 años en 2050” en Gonzálo Pardo-Beneyto y María Ángeles Abellán-López (coord.): *Experiencias participativas infantiles y juveniles. Perspectivas sobre procesos de participación y gobernanza*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Beltrán-Llavador, José (2023b). *Mudanzas. Manifiesto por los aprendizajes para una mayoría de edad*. III Congreso Estatal de EPA, Alicante, 24-25 de marzo. <https://portal.edu.gva.es/ambitfpa/es/congresos-jornadas/congreso-estatal-epa-2023/>.
- Beltrán-Llavador, José; Martínez Morales, Ignacio y Gabaldón-Estevan, Daniel (2021). *Marco de Innovación Educativa*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. https://ceice.gva.es/documents/162783553/173597346/Marc_Innovacio_Educativa_cas.pdf.
- Beltrán-Llavador, José y Fernández-Coronado, Rosario (2021): “La mirada comprometida. Tareas para una sociología en acción” en Manuel Pérez Yruela y Miguel Ángel García Calavia (coords.): *Legado y futuro de la sociología. Una mirada a la consolidación de la sociología académica y profesional en España*. València: Universitat de València.
- Beltrán-Llavador, José y García-Calavia, Miguel Ángel (2021): “Sociología en las aulas”. *Levante*, 23 de agosto (en línea). <https://www.levante-emv.com/opinion/2021/08/23/sociologia-aulas-56447617.html>.
- Beltrán-Llavador, José y García-Calavia, Miguel Ángel (2022): “Titulaciones y planes de estudio: Marcos de interpretación de la sociología en las universidades españolas” en Manuel Fernández Esquinas y Màrius Amorós i Domínguez (eds.): *La sociología en España: diagnóstico y perspectivas de futuro*. Madrid: Marcial Pons (Colección Investigación Sociológica).

- Bergala, Alain (2006). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado de la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Bourdieu, Pierre (dir.) (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Cant, Sarah; Savage, Mike y Chatterjee, Anwesa (2020): “Popular but Peripheral: The Ambivalent Status of Sociology of Education in Schools in England”. *Sociology*, vol. 54 (1), 37-52.
- Castoriadis, Cornelius (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra.
- Clark, Paul Barry (1999). *Ser ciudadano*. Madrid: Sequitur.
- Comisión Internacional sobre los futuros de la educación (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Paris: UNESCO.
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Feito-Alonso, Rafael (2022): “Por un grado en sociología para el siglo XXI”. *Una nueva escuela*. <http://rfeito.blogspot.com/2022/01/por-un-grado-en-sociologia-para-el.html>.
- Feito-Alonso, Rafael; Cabrera, Leopoldo y Beltrán Llavador, José (2022): “La Sociología de la Educación en España. Cronología de una época”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15 (1), 70-94. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.1.22180>.
- Fernández Esquina, Manuel y Domínguez Amorós, Màrius (eds.) (2021). *La sociología en España. Diagnóstico y perspectivas de futuro*. Madrid: Federación Española de Sociología-Marcial Pons.
- Fundación CIVES (2022). *Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática*. Madrid: Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática.
- García-Calavia, Miguel Ángel (2016): “Una educación sin sociedad”. *Levante*, 22 de julio (en línea). <https://www.levante-emv.com/opinion/2016/07/22/educacion-sociedad-12370617.html>.
- García-Calavia, Miguel Ángel (2021): “La institucionalización de la sociología en la Universitat de València: un largo proceso” en Manuel Pérez Yruela y Miguel Ángel García Calavia (coords.): *Legado y futuro de la sociología. Una mirada a la consolidación de la sociología académica y profesional en España*. València: Universitat de València.
- García-Calavia, Miguel Ángel y Beltrán-Llavador, José (2022). *Sociología en el aula. Informe sobre la situación de la sociología en la enseñanza no universitaria*. Valencia: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. <https://roderic.uv.es/handle/10550/83297>.
- Gil Solsona, David; Clares Sánchez, Raquel y Vera Gómez, Carles (2021): “La decadencia de la sociología en la enseñanza secundaria en España: un análisis del impacto de la LOMCE en la Sociología de la educación media postobligatoria”. *Em Aberto*, 34 (111), 145-163, mayo-agosto. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.34i111.4831>.
- Hardin, Garrett (1968): “The Tragedy of the Commons. Science”. *New Series*, vol. 168, n. 3859, 13 diciembre, 1243-1248.

- Hughes, Everett C. (1996). *Le regard sociologique. Essais sociologiques*. Paris: EHESS.
- Jareño, Diana; Beltrán-Llavador, José; Villar Aguilés, Alicia (2023): “Por una educación sociológica”. *Informaciones*, 9 de marzo (en línea). <https://www.informacion.es/opinion/2023/03/09/educacion-sociologica-84323727.html>. También publicado en valenciano: “Per una educació sociològica”. *Levante*, 9 de marzo (en línea). <https://www.levante-emv.com/opinion/2023/03/09/per-educacio-sociologica-84307707.html>.
- Krznic, Roman (2022). *El buen antepasado. Cómo pensar a largo plazo en un mundo cortoplacista*. Madrid: Capitán Swing.
- Lahire, Bernard (2016). *En defensa de la sociología. Contra el mito de que los sociólogos son unos charlatanes, justifican a los delincuentes y distorsionan la realidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Latour, Bruno (2021). *¿Dónde estoy? Guía para habitar el planeta*. Madrid: Taurus.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE de 30 de diciembre de 2020.
- Martínez Celorrio, Xavier (2023): “Maestros del futuro sin sociología”. *El periódico*. [Opinión, 5 de marzo] (en línea). <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20230305/maestros-futuro-sociologia-articulo-xavier-martinez-celorrio-84054893>.
- Merino, Rafael (2016). *La sociología en el Bachillerato de Andorra*. Comunicación presentada en la XII Conferencia de la FES (Gijón, 30 de junio, y 1-2 julio) (en línea). https://nanopdf.com/download/la-sociologia-en-el-bachillerato-de-andorra-rafael-merino_pdf.
- Molina-Luque, Fidel (2021). *El nuevo contrato social. Elogio de la profiguración*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Obiol i Francés, Sandra; Beltrán Llavador, José; Box Varela, Zira; Gabaldón Estevan, Daniel; Hernández Dobon, Francesc; Martínez Morales, Ignacio y Martínez Morales, Juan Ramón (2019). *Enseñar sociología a quienes no estudian sociología*. IN-RED. V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Universitat Politècnica de València, 11 y 12 de julio. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/IN-RED2019.2019.10476>.
- Pardo-Beneyto, Gonzalo y Abellán-López, María Ángeles (coord.). *Experiencias participativas infantiles y juveniles. Perspectivas sobre procesos de participación y gobernanza*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Sanvicen-Torné, Paquita (2022). “Per si arribès un altra pandèmia...” En *Llibres per pensar*. Grup de reflexió sobre sociologia contemporània. *Periódico La mañana*, 20 de noviembre.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO.

Wright Mills, Charles (1999). *La imaginación sociológica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Notas biográficas

José Beltrán-Llavador es Doctor en Filosofía. Profesor e investigador del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València. Miembro de RIAIPE: Red Iberoamericana de Investigación en políticas educativas y del comité de investigación de Sociología de la Educación (CI 13) en la Federación Española de Sociología (FES), ámbitos en los que ha desarrollado una amplia producción científica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1065-3032>.

Miguel Ángel García Calavia es profesor del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia, Vocal para la Promoción Institucional de la Sociología del Comité Ejecutivo de la FES desde 2018. Una de sus líneas de investigación ha sido explorar la enseñanza de la sociología en educación secundaria en torno a la cual ha organizado seminarios y encuentros y ha publicado algunos artículos y capítulos de libro.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9536-2762>.

Carles Hernández Coscollà es Maestro especializado en aprendizaje. Con el proyecto de formación e investigación sobre el aprendizaje Aprentell ha colaborado con la Universitat de València, con FAMPVA València, el Institut Alfons el Magnànim, así como con más de 20 institutos de educación secundaria sobre el aprendizaje del aprendizaje. Así mismo ha sido Secretario de la Vicepresidencia de les Corts Valencianes y especializado en música contemporánea.

Agradecimiento

Queremos expresar nuestro agradecimiento a Francesc J. Hernández, como asesor e inspirador de la propuesta pedagógica presentada a la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, expuesta de manera sintética en esta contribución. También a Rafael Feito Alonso por algunas valiosas referencias bibliográficas que ha proporcionado sobre esta temática, así como a Paquita Sanvicen-Torné por las sugerencias siempre inspiradoras a esta iniciativa. Esta comunicación forma parte del Proyecto de investigación Educación, Ciudadanía y Memoria Democrática promovido por la Fundación CIVES y la Secretaría de Estado para la Memoria Democrática (2022-2024) (<http://fundacioncives.org/encuentros/>).

El presente texto fue presentado en la AIS-EDU *International Mid-Term Conference: Education as Commons. Democratic Values, Social Justice and Inclusion in Education*, organizada por la Asociación Italiana de Sociología (AIS) y celebrada en la Universidad de Palermo (Italia), del 13 al 15 de abril de 2023.

El profesorado, protagonista en la definición de sus competencias profesionales

Teachers, Protagonists in the Definition of their Professional Skills

Mariana Alonso Briales¹

Resumen

Para afrontar los importantes retos del contexto actual, el profesorado debe estar en un proceso permanente de formación continua, lo que conlleva nuevas competencias profesionales. Los informes internacionales que se presentan tratan de definir el perfil competencial del profesorado. La mayor parte de ellos enfatiza la necesidad de que sea el profesorado el que tome protagonismo en la definición de su propio desarrollo profesional. El objetivo fundamental de este trabajo es comprender qué competencias son las que el profesorado considera especialmente relevantes en su desarrollo profesional. Sus voces deben ser escuchadas en los procesos de toma de decisiones a nivel educativo, político y social, como verdaderos agentes sociales de cambio y transformación educativa. La muestra seleccionada en esta investigación cualitativa está formada por cinco estudios de casos procedentes de cuatro centros educativos públicos de Infantil y Primaria de diferentes zonas de la provincia de Málaga y el Servicio de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de Málaga. Como resultados, el profesorado considera que son esenciales las siguientes competencias para alcanzar un adecuado desarrollo personal y profesional: competencia digital, competencia emocional, competencia en educación inclusiva y competencias metodológicas. Se concluye que la formación continua del profesorado no puede basarse exclusivamente en conocimientos técnicos o disciplinares. El enfoque por competencias de esta investigación se aleja de una visión instrumental y utilitarista de la educación y hace referencia a la importancia de la dimensión ética de la profesión docente.

Palabras clave

Competencia profesional, formación continua, desarrollo profesional docente, aprendizaje a lo largo de la vida, participación del profesor.

Abstract

To face the crucial challenges of the current context, teachers must be in a permanent process of continuous training, which entails new professional skills. The presented international reports try to define the competency profile of teachers. Most of them emphasize the need for teachers to take a leading role in defining their professional development. The fundamental objective of this work is to understand which competencies are those that teachers consider especially relevant in their professional development. Educational, political and social decision-making processes must hear their voices as genuine social agents of change and educational transformation. The sample selected in this qualitative research has five case studies from four public infant and primary schools and Hospital and Home Educational Attention Service in Málaga (SAEHD). As a result, teachers consider that the following skills are essential to achieve adequate personal and professional development: digital skills, emotional skills, skills in educational inclusion and methodological skills. The final conclusion states that teacher lifelong learning can't be based exclusively in technical or discipline knowledge. The competency-based approach of this research moves away from an instrumental and utilitarian view of education and refers to the importance of the ethical dimension of the teaching profession.

Keywords

Occupational qualifications, lifelong learning, teachers' professional development, lifelong education, teacher participation.

Cómo citar/Citation

Alonso Briales, Mariana (2023). El profesorado, protagonista en la definición de sus competencias profesionales. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (3), 290-307. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.3.27058>.

Recibido: 06-07-2023
Aceptado: 13-09-2023

¹ Mariana Alonso Briales, Universidad de Málaga, mariana@uma.es.

1. Introducción

Para afrontar los grandes e importantes retos del contexto actual, el profesorado debe estar en un proceso permanente de formación continua, actualizando sus competencias profesionales. Las competencias suponen facilitar «las herramientas necesarias para adaptarse a un mundo en continua evolución, dando respuesta a todas las posibles dimensiones y contribuyendo a un desarrollo óptimo del conjunto de la sociedad del siglo XXI» (Milheiro *et al.*, 2022: 172). Asimismo, las competencias no solo tienen que ver con el desarrollo de la dimensión cognitiva, sino también con las destrezas, las actitudes y los valores que el profesorado puede llegar a alcanzar en función de sus intereses, sus posibilidades y sus capacidades (Rascón y Alonso, 2018).

El Marco Común de Competencias del Profesorado de la Comisión Europea, *Common European Principles for Teach. Competences and Qualifications* (2005), pretende facilitar a los responsables políticos a nivel nacional o regional unos principios europeos comunes para desarrollar las siguientes competencias:

- Trabajar con otros basándose en los valores de inclusión social y fomentando el potencial del alumnado, para que se conviertan en personas activas y participativas de la sociedad.
- Trabajar con conocimiento, tecnología e información para acceder, analizar, validar, reflexionar y transmitir conocimientos, haciendo un uso efectivo de la tecnología.
- Trabajar con y en la sociedad, preparando al alumnado para la ciudadanía europea, promoviendo la movilidad en Europa y fomentando el respeto intercultural y el trabajo con toda la comunidad.

Tomando como referencia este documento, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) publica el Informe *El profesorado del siglo XXI*, en el que menciona las cualidades y competencias con que el profesorado debería contar, al menos, en los siguientes elementos: cultura general, conocimiento de su materia, y conocimiento pedagógico y metodológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el documento *Strengthening teaching in Europa* (2015) ofrece una descripción general del trabajo del profesorado, condiciones, desarrollo profesional y práctica en el aula en toda Europa. En cuanto al desarrollo profesional, se propone centrarlo en las necesidades identificadas en los procesos de evaluación con el fin de mejorar las prácticas y competencias pedagógicas para dar respuesta a las necesidades del alumnado. Considera fundamental involucrar al profesorado de manera más activa en la definición y planificación de actividades de desarrollo profesional continuo.

Más recientemente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, 2020) en su Informe *TALIS 2018 Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje* (Volumen I y II) señala que el desarrollo de competencias TIC, así como la enseñanza en entornos multiculturales y la destinada a estudiantes con necesidades especiales, son las áreas identificadas como más necesarias en el ámbito formativo.

La *Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025*, publicada en 2020, subraya que el profesorado necesita oportunidades continuas de desarrollo profesional y que es fundamental seguir desarrollando y actualizando sus competencias para garantizar su experiencia además de favorecer su compromiso y autonomía. La visión de la profesión docente en el Espacio Europeo de Educación es la de educadores/as altamente competentes y motivados/as que pueden beneficiarse de un amplio abanico de oportunidades de apoyo y desarrollo profesional a lo largo de sus diversas carreras.

Por tanto, como reconoce en sus conclusiones el Informe publicado por la Comisión Europea en 2021, *Teachers in Europe: careers, development and well-being*, la administración de rango superior de casi todos los países europeos considera que el desarrollo profesional continuo es un deber profesional del profesorado o una de sus obligaciones legales. En la mayoría de los países europeos, es obligatorio que los centros educativos desarrollen un plan de coordinación de desarrollo profesional continuo.

Estos informes internacionales tratan de definir el perfil competencial del profesorado a nivel europeo, puesto que sus funciones han cambiado y, por tanto, es necesaria una nueva cultura profesional y una nueva formación permanente (Alonso-Briales y Vera-Vila, 2023; Alonso y Vila, 2019; Imbernón, 2017). En la mayor parte de estos informes se hace hincapié en la necesidad de que sea el propio profesorado el que tome protagonismo en la definición de su propio desarrollo profesional.

En este trabajo se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿qué competencias profesionales requiere el profesorado para ejercer su labor docente en el contexto actual? Partiendo de este interrogante, el objetivo fundamental es comprender cuáles son las competencias profesionales que el profesorado de niveles no universitarios considera más relevantes para su desarrollo profesional. De esta forma, se garantiza el derecho del profesorado a expresarse, a estar representado y a que su voz sea escuchada. Con esta investigación se pretende seguir otorgando gran importancia a las voces del profesorado como verdaderos agentes sociales de cambio en los procesos educativos. Sus voces deben ser escuchadas y deben participar en los procesos de toma de decisiones a nivel educativo, político y social (Giroux, 1990; Hargreaves, 1996-1997).

2. Método

Para dar respuesta al objetivo planteado se desarrolla una investigación cualitativa que pasa de investigar sobre el profesorado a investigar con el profesorado, porque pretende formar parte de los procesos de transformación educativa (Boarini, 2018; Clandinin y Husu, 2017; Denzin y Lincoln, 2017; Rivas, 2021).

La investigación tiene una buena acogida y da prioridad al establecimiento de una relación con el profesorado basada en la escucha, disponibilidad y atención (Caparrós *et al.*, 2021; Sierra y Blanco, 2017), asegurando de esta forma su calidad y credibilidad. La elección del tema de estudio, la protección de los participantes, las relaciones en el proceso investigador, o el uso que se hace de la información obtenida, son aspectos esenciales para garantizar la justicia y la equidad social en la investigación (Calderón *et al.*, 2020; Parrilla, 2021).

La muestra seleccionada está formada por cinco estudios de casos (véase Tabla I): cuatro centros educativos públicos de Infantil y Primaria de diferentes zonas de la provincia de Málaga y el Servicio de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de Málaga (SAEHD).

Tabla I. Centros participantes

CENTROS	PARTICIPANTES
Centro 1	25
Centro 2	21
Centro 3	22
Centro 4	21
Centro 5	9

Fuente: elaboración propia.

Para la realización de las entrevistas se cuenta con un total de veintinueve docentes, de los cuales veintidós son maestras (76 %) y siete son maestros (24 %). Como se puede observar en la Tabla II, la mayor parte (65 %) se encuentra en una franja de edad comprendida entre los 30 y 50 años. Todo el profesorado posee la titulación en Magisterio y prácticamente la mitad (48 %) tiene entre 10 y 20 años de experiencia docente.

Tabla II. Características del profesorado entrevistado

SEXO	
Hombre	7 (24%)
Mujer	22 (76%)
EDAD (AÑOS)	
Entre 30 y 40	9 (31%)
Entre 40 y 50	10 (34%)
Entre 50 y 60	6 (21%)
Entre 60 y 70	4 (14%)
MAGISTERIO	
AL/PT/EE	26%
Educación Física	8%
Infantil	23%
Lengua Extranjera	11%
Música	3%
Primaria	29%
EXPERIENCIA (AÑOS)	
Menos de 10	7%
De 10 a 20	48%
De 20 a 30	21%
De 30 a 40	21%
Más de 40	3%

Fuente: elaboración propia.

Los estudios de casos cualitativos tienen en cuenta las múltiples perspectivas del profesorado, así como sus interpretaciones sobre las competencias profesionales que consideran esenciales para su desarrollo profesional (Simons, 2011). Por otro lado, los criterios para la selección de los casos en la investigación cualitativa no se plantean en términos de representatividad (Flick, 2015). De hecho, una de las caracte-

rísticas fundamentales de la investigación cualitativa es su preocupación por lo peculiar, lo subjetivo y lo idiosincrásico. Teniendo en cuenta este argumento, la selección de los casos en esta investigación ha venido determinada por lo que Stake (2010) ha denominado oportunidad para aprender.

Entre los instrumentos utilizados para la recogida de información en esta investigación se encuentran la observación participante, la entrevista en profundidad y la recogida de documentos.

La observación participante facilita la participación en los procesos formativos desarrollados en los diferentes centros educativos, desempeñando ese doble rol de investigadores y participantes.

Con las entrevistas en profundidad, un total de veintinueve, se aprende de los puntos de vista del profesorado, tal y como lo expresan e interpretan (Castro, 2021; Sierra, 2019), sobre las competencias profesionales que consideran realmente importantes para su desarrollo profesional en el marco de los procesos formativos en los que participan. En cada estudio de caso, se entrevista a la persona que ejerce la labor de coordinación de la acción formativa, a la asesoría de referencia del Centro del Profesorado correspondiente, a un miembro del equipo directivo y a profesorado de Infantil y de Primaria.

Además, se recogen documentos fundamentales para comprender el análisis que aporta el profesorado sobre los procesos formativos que viven, tales como los proyectos iniciales, los diarios y las actas de las sesiones, la valoración de progreso y memoria final, las evidencias del trabajo que realizan y los informes de las asesorías de referencia.

El proceso de análisis e interpretación lleva a una lectura más comprensiva de la información que se recoge, dado que supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías. Es un proceso inacabado que siempre sugiere nuevas relaciones y brinda la oportunidad de volver sobre la información. «El proceso de análisis no termina con la interpretación de los datos, pues al ser cíclico e implicar replanificación y *feedback* continuado nos lleva a la reflexión sobre los mismos antes de iniciar de nuevo el proceso» (Pérez Serrano, 1994: 107-108).

Para el proceso de análisis, se cuenta con el programa informático ATLAS.ti, uno de los programas informáticos más destacados para la gestión de los datos cualitativos. En el Gráfico 1 se puede observar una nube de palabras que representa visualmente aquellas palabras que forman parte fundamental de los resultados que se presentan.

Gráfico 1. Nube de palabras en ATLAS.ti



Fuente: elaboración propia.

En los resultados que se exponen a continuación se incluyen fragmentos extraídos de los testimonios que aporta el profesorado sobre las competencias profesionales que requieren en su formación continua. Estos fragmentos, además de ilustrar y dar vida al relato, apoyan y justifican las interpretaciones que se realizan.

3. Resultados

3.1. Competencia digital

Para empezar, la mayor parte del profesorado reconoce la necesidad de adquirir un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes necesarias para ser competente en un entorno digital. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) tienen que estar al servicio de proyectos de innovación educativa. Por ello, se hace necesario aprovechar las experiencias y conocimientos previos que trae el alumnado del entorno digital para favorecer espacios innovadores que contribuyan a desarrollar las competencias clave. Es urgente, como apunta el profesorado, formarse en la competencia digital y obtener todo el potencial educativo que ofrecen las tecnologías.

(...) nacen con el móvil prácticamente, las Tablet y nosotros no podemos enseñar como hace veinte años. Nosotros tenemos que estar formados para saber utilizar esas aplicaciones nuevas, esa pizarra digital, esos programas, si no, nos quedamos ya muy atrás. Pienso sobre todo en innovación, centrarnos en la innovación.
(Entrevista C, 5:1, 12).

Esta competencia digital implica una manera diferente de acceso al conocimiento, lo cual exige nuevas habilidades y destrezas que ha de practicar y dominar el propio profesorado. Conlleva la comprensión de cómo se gestiona la información, cómo se pone a disposición del alumnado y el manejo de diferentes motores de búsqueda y bases de datos. Igualmente, esta competencia supone saber analizar e interpretar la información que se obtiene, contrastar y evaluar el contenido en función de su validez y fiabilidad, es decir, saber transformar la información en conocimiento, haciendo que se conviertan en potentes herramientas; en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC).

Mira en las tecnologías hace falta formación, porque el trabajo por proyectos requiere, sobre todo, porque la educación va ahora enfocada, ya no memorística, sino de procesamiento de información, de búsqueda de información y para eso hay que saber enseñar eso también, tenerlo muy claro. (...). Los alumnos no pueden hacer un corta-pegar, o buscar algo, o que copien cualquier cosa que no entienden. Es que tienen que saber y hay que enseñarles desde pequeños, y eso va muy unido con las competencias. (Entrevista Mt, 21:2, 17 y 21:13, 43).

En este proceso educativo es fundamental ser conscientes del nuevo rol del profesorado como «gestor de la enseñanza» (Entrevista Pm, 24:1, 20), rompiendo el papel tradicional de transmisión del conocimiento que se le viene reconociendo al profesorado y a las instituciones educativas. Ante el desarrollo de potentes fuentes de información alternativas, es esencial reconvertir su rol para facilitar, guiar y orientar el proceso de aprendizaje del alumnado. Además, resulta evidente que el uso de Internet conlleva situaciones de riesgo para el alumnado, por lo que la seguridad es un aspecto que debe estar presente en todo momento. La competencia digital implica un uso seguro y responsable de las tecnologías de la información y comunicación.

(...) hoy en día ya no somos los agentes del saber, de la información hacia los alumnos, de transmitir porque ellos no saben y tú sí, ellos no tienen acceso y tú sí (...) porque ellos, creo que ya son capaces de acceder a ella. Pero sí que filtrársela un poco y que encuentren en el mar que tienen de saturación de información por todos lados, que sean capaces de filtrar lo que interesa y lo que no, que sean capaces ellos mismos de saber discernir donde está el punto medio, la realidad. Que no todo es así, o que no es solamente una fuente de información válida y las otras se desechan. (Entrevista P, 22:1, 12).

3.2. Competencia emocional

Por otra parte, nuestra sociedad ha avanzado mucho tecnológicamente, pero como apunta el profesorado, en lo que respecta a la competencia emocional queda mucho camino por recorrer. Esta competencia que demanda el profesorado es una llamada a conocerse, tomando conciencia del momento personal que vive, a partir de una evaluación realista de las propias fortalezas y debilidades, demostrando confianza en las capacidades propias.

(...) es muy importante la parte emocional. También tenemos que formarnos en la parte emocional (...). Yo quiero ser la mejor versión de mí misma (...). Saber que tengo estas carencias, estas dificultades, obviamente ser realista (...). Entonces pienso que la parte emocional es muy importante. Si tú eres cariñoso, cercano, sabes escuchar cuando te necesitan, pues creo que ellos confían mucho en ti y se esfuerzan más. Y valoras cualquier pequeño progreso y eso a ellos les hace crecer mucho. (Entrevista C, 5:4, 14).

Dentro de esta competencia emocional, se considera fundamental la autorregulación, es decir, la habilidad para manejar y regular las emociones e impulsos propios para facilitar la tarea que se esté desarrollando. También afrontar retos o problemas, asumiendo la responsabilidad de las acciones, mostrando flexibilidad y capacidad de adaptación a los cambios, siendo capaces de recuperarse pronto del estrés emocional.

Ser capaz de autocontrolarte, lo que ahora está de moda, el mindfulness. (...) el ser capaz de, en un momento dado, pararte, frenarte y saber afrontar los problemas que te van surgiendo, tanto académicos como no académicos. Pienso yo que es lo que se necesita. (Entrevista Fj, 10:1, 12).

La habilidad para comprender emociones, favoreciendo una interacción cercana y un clima en el que el alumnado se sienta comprendido y escuchado confiando plenamente en su capacidad de aprender, es también fundamental para el desarrollo de la competencia emocional en el profesorado. Darse cuenta de lo que está sintiendo, de las necesidades y preocupaciones del alumnado. Ser capaz de ponerse en su lugar, demostrando cariño y afecto y comprendiendo sus diferentes situaciones personales y emocionales, sus puntos de vista, en definitiva, ser empáticos es otra de las habilidades fundamentales de la competencia emocional.

Hay muchos docentes que yo veo que no tienen esa capacidad emocional para comprender a un alumno que llega a las nueve de la mañana, que no sabemos cómo ha venido. Nos preocupamos solamente de que hay que enseñarle la tabla de multiplicar como antiguamente, hay que enseñarle a leer y a escribir que es muy importante. Sí, pero también hay que saber cómo viene ese alumno. A lo mejor no ha dormido, a lo mejor no tiene para comer, a lo mejor en la clase lo tienen señalado porque siempre tiene piojos, no sabemos por

qué siempre tiene pìojos. En fin, un docente debe tener inteligencia emocional y un gran corazón para poder enseñar. (Entrevista Mc, 18:31, 12).

La motivación del profesorado es reconocida como otro de los aspectos fundamentales de la competencia emocional. Ayuda a encaminarse hacia el logro de sus propósitos, a tomar iniciativa, a esforzarse por mejorar, a comprometerse con proyectos educativos valiosos y a perseverar a pesar de los contratiempos o dificultades que se presenten. Además, destacan las habilidades sociales de cara al manejo adecuado de las emociones en las relaciones con la comunidad educativa, interpretando adecuadamente las situaciones, siendo capaz de establecer una comunicación adecuada, emitiendo mensajes claros y convincentes. La habilidad social para gestionar los conflictos también se presenta como imprescindible, puesto que el conflicto recorre todos los niveles de una comunidad educativa. El profesorado demanda recursos e instrumentos adecuados para gestionarlos de manera positiva, de forma que resulte lo más fructífero posible para las partes implicadas. Sin duda, el conflicto ofrece una oportunidad para educar, para crecer en valores como el diálogo, el respeto, la empatía, etc.

La capacidad de comunicación y, sobre todo, tanto hacia los niños como hacia el resto de la comunidad educativa. A la hora de desarrollar una tutoría con los padres, a la hora de expresarte ante el resto de los compañeros. (Entrevista P, 22:6, 30).

Sí porque la teoría todos nos la sabemos, pero luego cuando tú tienes un conflicto, ¿no?, cómo hacer comprender al niño la necesidad del diálogo y tal. (Entrevista El, 7:5, 26).

Trabajar en equipo buscando la consecución de una meta común, impulsando grupos de trabajo para analizar de forma conjunta situaciones complejas, problemas profesionales, son habilidades sociales fundamentales para el profesorado. Un aprendizaje que lleva a aprender de los compañeros y compañeras y a desarrollar la tolerancia profesional.

La competencia emocional es reconocida por el profesorado como esencial, y especialmente relevante para las maestras del Servicio de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria (SAEHD) cuyo desempeño profesional se centra en la atención educativa al alumnado que por motivos de enfermedad deja de asistir de forma transitoria o permanente a su escuela. En su día a día, el profesorado continuamente recibe estímulos que producen una gran tensión emocional, de entre los cuales destacan la situación tan especial que supone el duelo en la infancia. Por ello, solicitan apoyo y formación a nivel emocional. Sienten que no cuentan con la preparación y los recursos necesarios para abordar esta situación con confianza y decisión. Surgen muchas preguntas, temores, inquietudes y dolor que han de ser atendidos, escuchados y acompañados.

Ahora mismo es más complejo a nivel emocional, ¿no?, y a nivel sobre todo de la pérdida, pero a ti te lanzan aquí sin paracaídas y tú te las arreglas (...). Y después por otra parte, nosotras deberíamos tener también como un equipo o un soporte emocional a nivel de Delegación, del CEP, de donde sea. (Entrevista T, 27:12, 50-54).

El proceso de duelo, tanto para la familia como para, a lo mejor un aula que tú tengas... Y que ese duelo se pueda llevar a cabo bien (...). Eso es lo que más necesitamos. (Entrevista V, 28:3, 22).

3.3. Competencia en educación inclusiva

Otra de las competencias destacadas por el profesorado es la educación inclusiva, destinada a favorecer que el alumnado desarrolle todas las competencias que necesita para desenvolverse en la sociedad del siglo XXI. Es fundamental priorizar al alumnado que se queda excluido, como es el caso de alumnado extranjero, favoreciendo un clima de convivencia entre toda la comunidad educativa, creando espacios de relación y aprendizaje inclusivos en los que ningún alumno o alumna se sienta discriminado. Esta profesora, en su testimonio, nos propone tres pilares fundamentales: inclusión, convivencia e innovación educativa.

En la actualidad el docente debe formarse en lo que es innovación educativa del siglo XXI; en inclusión (...). Al alumnado que se nos queda fuera, de todo tipo. Porque en Nerja lo hacemos mucho, de hecho, hemos recibido ahora el galardón a la convivencia (...). Inclusión, convivencia e innovación educativa para llevar a nuestro alumnado a adquirir los conocimientos que se necesitan para vivir en la sociedad del siglo XXI. (Entrevista Mc, 18:1, 8-12).

Dar visibilidad al alumnado que no acude a la escuela por razones de enfermedad en su propia aula y en su centro educativo es una prioridad para las maestras del SAEHD como podemos apreciar en el siguiente testimonio. La enfermedad no puede vulnerar un derecho fundamental del alumnado; el derecho a la educación.

El tema de la inclusión todavía hace falta mucha concienciación en los centros (...). Sobre todo, en el caso de los niños con los que yo trabajo, que es visibilizarlos dentro del aula. (Entrevista S, 26:3, 12).

¿Qué requiere entonces la competencia de educación inclusiva? Acompañar en los procesos educativos, tener capacidad de empatía y reconocer el enorme potencial transformador de la diversidad. Además, contar con una mirada que hace crecer, que potencia lo mejor del alumnado y ofrecer las mejores experiencias y recursos al servicio de procesos educativos valiosos e integrales.

Tiene que ser una persona, para mí, desde mi punto de vista, que sepa acompañar, que sepa acompañar en los procesos (...). Y de tener también una visión amplia de que, sobre todo, de que hay diferentes ritmos y que la normalidad no existe. ¿Qué es normal? (...) Y después también un bagaje amplio (...), de tener una mochila cargada de experiencias, de experiencias personales, de experiencias pedagógicas y de una buena formación, para que tú, como un mago de la escuela, pues cuando hace falta sacas de la mochila lo que se necesita. (Entrevista T, 27:5, 20 y 27:6, 22).

Está claro que una escuela inclusiva no concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de estructuras de trabajo individualistas o competitivas, sino por el contrario, el trabajo en equipo se presenta como enfoque esencial para todo el profesorado. De esta forma, el alumnado trabaja en equipos reducidos con una finalidad educativa, asegurando la participación e interacción simultánea. Se crea

un espacio acogedor donde encontrarse y relacionarse, donde crear lazos, donde todos los intereses y capacidades tienen cabida y donde el respeto, la cooperación y ayuda mutua son valores prioritarios.

Primero porque tenemos una diversidad de alumnos importante, con lo cual los ritmos de trabajo, los accesos al aprendizaje, estamos viendo que es muy diferente en unas personas y otras. No solamente por esa diversidad, sino por los propios intereses de los mismos niños, las mismas dinámicas de trabajo. Entonces yo creo que el saber coordinar grupos que estén trabajando, incluso a distintos ritmos, y todo eso es una cualidad importante. (Entrevista Z, 29:2, 10).

3.4. Competencias metodológicas

Para finalizar, el profesorado destaca la importancia de adquirir competencias relacionadas con el manejo de metodologías «innovadoras», que fomenten la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje. Una metodología que parte de los conocimientos previos del alumnado, de sus intereses y fortalezas, y que los implica en tareas de investigación, en situaciones-problema que se ajusten a sus posibilidades, en contextos lo más reales y auténticos posibles. Una metodología que propicia espacios participativos, cooperativos, que respeta y valora las diferencias y que se centra en las potencialidades del alumnado.

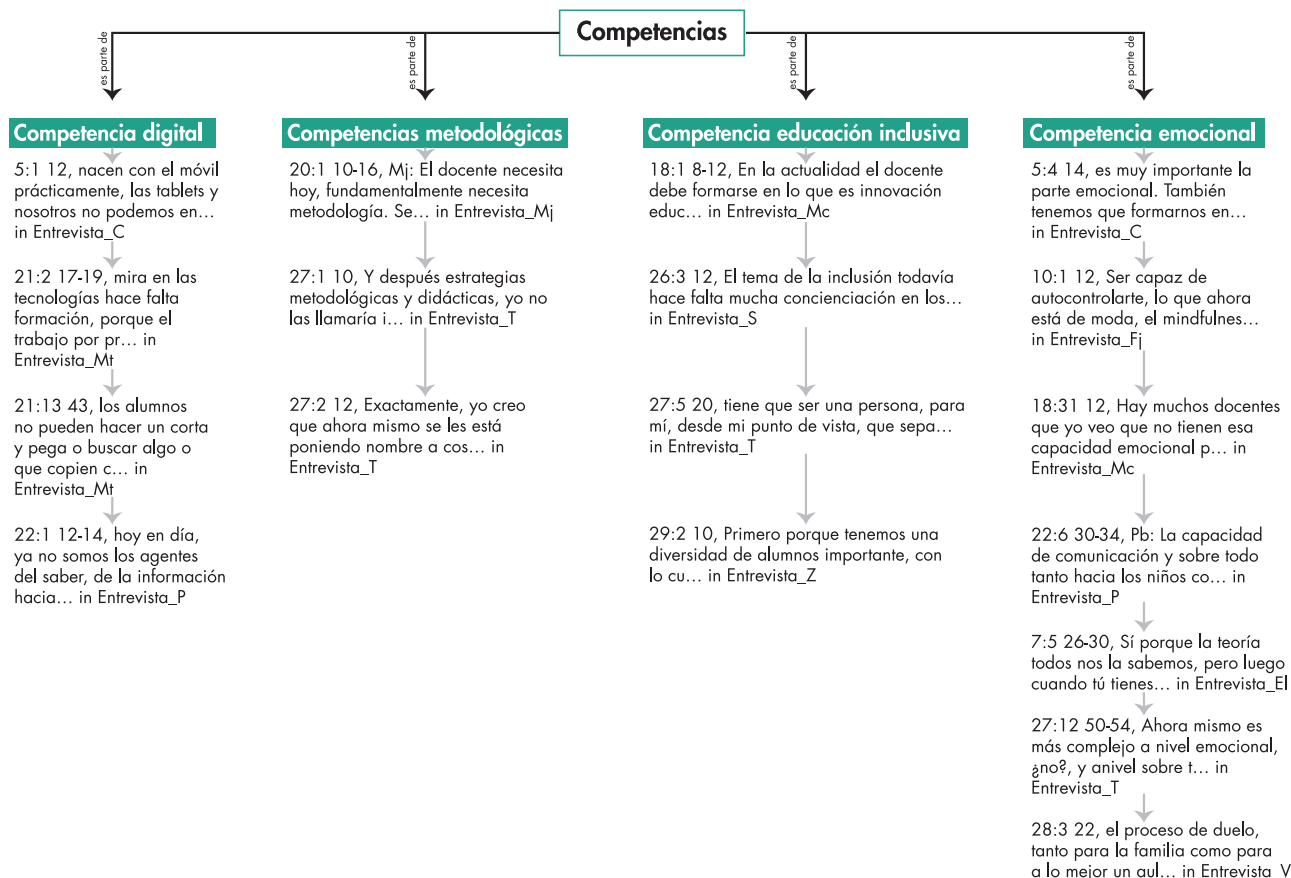
El docente necesita hoy, fundamentalmente necesita metodología. Se enfrenta a un cambio de sociedad y lo que suele pedirte es metodología (...) Quieren metodologías que fomenten la participación del alumno, otro tipo de clases. Cada día se tiende más a evitar la clase magistral, del alumno individual, porque se dan cuenta de que los ritmos han cambiado (...). Fundamentalmente metodologías. (Entrevista Mj, 20:1, 10).

Entre las metodologías más demandadas y consideradas como «innovadoras» por la mayor parte del profesorado, se destaca el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, la clase invertida o *flipped classroom*, la gamificación, el ABN (abierto basado en números) como alternativa a la enseñanza tradicional de matemáticas y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Todas estas metodologías contextualizan el aprendizaje, promueven la participación, la investigación y un aprendizaje funcional, contribuyendo de forma clara al desarrollo de las competencias clave en el alumnado. Sin embargo, se puede afirmar que estas metodologías no son nuevas, sino que se apoyan en fuentes pedagógicas bien conocidas, defendidas por diferentes autores como Dewey, Kilpatrick, Decroly, etc. Metodologías que están emergiendo de nuevo en las escuelas actuales, pero que son en realidad pedagogías clásicas de hace varias décadas que están siendo adaptadas al contexto actual.

Y después estrategias metodológicas y didácticas, yo no las llamaría innovadoras porque yo creo que ya está todo inventando (...). Exactamente, yo creo que ahora mismo se les está poniendo nombre a cosas que fueron revolucionarias en la época que fueron revolucionarias. Lo que ocurre es que como seguimos teniendo una escuela del siglo XIX en organización y funcionamiento, en estructura, en organización de los espacios, en poder del conocimiento, pues claro, cualquier cosa que se hace como diferente pues se llama innovación. (Entrevista T, 27:1, 10 y 27:2, 12).

Por tanto, educar a la futura ciudadanía en valores democráticos, respetuosos con la diversidad cultural y social, conlleva nuevas competencias profesionales como se presenta en la red semántica del Gráfico 2, generada en ATLAS.ti: competencia digital, competencia emocional, competencia en educación inclusiva y competencias metodológicas.

Gráfico 2. Red semántica sobre las competencias profesionales en ATLAS.ti.



Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Como conclusiones, en primer lugar, se requiere un profesorado competente digitalmente, que cuente con los recursos y apoyos necesarios para aprovechar el potencial educativo de las tecnologías. Un profesorado que sepa acceder, contrastar, interpretar y evaluar la información para transformarla en verdadero conocimiento, haciendo un uso seguro y responsable de las mismas. Sin duda, un verdadero cambio en su rol tradicional que rompe con la mera transmisión de conocimiento y se vincula a la labor pedagógica y humanística que supone facilitar, guiar y orientar el proceso de aprendizaje del alumnado (Giró y Andrés, 2018; Sánchez y Vera, 2016; Vera, 2013). «El problema no es decidir si las tecnologías son educativas o no, sino conocer sus ventajas e inconvenientes para potenciar las primeras y controlar los segundos, al servicio de modelos educativos valiosos» (Vera, 1997: 375).

En casi todos los sistemas educativos europeos, como plantea el Informe de la Comisión Europea *La educación digital en los centros educativos en Europa* (2019), las administraciones promueven el desarrollo de las competencias digitales docentes a través de actividades de desarrollo profesional continuo. La competen-

cia digital no debe considerarse una acción aislada, sino un proceso en desarrollo impulsado por las políticas educativas (Fernández y Prendes, 2022; Llorent-Vaquero y De Pablos Pons, 2022). De acuerdo con Núñez (2016), en esta investigación se apuesta por una pedagogía de la proximidad para la competencia digital, que lejos de despersonalizar las relaciones y la interacción, potencie el diálogo y la comunicación, y contribuya a generar un entorno cálido para el pensamiento.

En segundo lugar, se necesita un profesorado competente emocionalmente, que toma conciencia de sí mismo, comprende, expresa y regula de forma apropiada sus propias emociones. Además, que es capaz de empatizar y darse cuenta de lo que están sintiendo los demás, demostrando motivación para dirigirse hacia el logro de proyectos educativos valiosos y persistiendo a pesar de las dificultades (Bisquerra y García, 2018; Buxarrais y Burguet, 2016). Un profesorado que pone al servicio de la comunidad educativa sus mejores habilidades sociales para comunicarse de forma clara y cercana; para trabajar en entornos colaborativos «donde abunde el apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática» (Krichesky y Murillo, 2018: 151); y para saber gestionar los posibles conflictos que puedan surgir en el día a día de la forma más constructiva posible. Es imprescindible ejercitar la tolerancia profesional (Imbernón, 2017) compartiendo lo que sabe, siente y es, para romper con el aislamiento característico que conlleva la docencia. Por tanto, se demuestra el papel destacado del profesorado en la promoción de un ambiente cercano e inclusivo y la necesidad de formación en competencias emocionales, interpersonales e interculturales (García-Moya, 2020; Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021; Romero y Mateos, 2019; Santos y Lorenzo, 2015; Torrelles, 2022).

En tercer lugar, se puede concluir que es fundamental contar con un profesorado competente en educación inclusiva que favorece que todo el alumnado desarrolle las competencias clave necesarias para su realización personal, para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. El profesorado destaca la importancia de dar visibilidad y prioridad al alumnado en situación de exclusión, especialmente el caso de los que no acuden a la escuela por razones de enfermedad. Sienten impotencia e indefensión ante esta situación de exclusión que sigue presente en la escuela. Por ello, reclaman la necesidad de esta competencia que favorece el acompañamiento de los procesos educativos de todo el alumnado, sin excepción, garantizando el derecho a la educación, reconociendo el valor de la diversidad y contribuyendo así a generar una mirada que potencia lo mejor de cada alumno y alumna. Una escuela inclusiva, en definitiva, que rompe con las estructuras de tareas y de participación individualistas y competitivas y las transforma en verdaderos espacios acogedores, donde encontrarse y estrechar lazos, donde tienen cabida todos los intereses y capacidades.

En el Informe de Naciones Unidas (2015) *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, el objetivo cuatro supone «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Asimismo, se insiste desde la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza* en la importancia de apoyar y capacitar al personal docente para que ofrezca una educación inclusiva, difunda los valores comunes y promueva la ciudadanía activa, transmitiendo un sentimiento de pertenencia y respondiendo a las diferentes necesidades del alumnado. Como avalan diversos estudios es una competencia fundamental por su dimensión de acogida, una dimensión relacional que supone salir al encuentro del alumnado como persona, facilitando que sea libre, responsable y que pueda desarrollar un proyecto de vida digno (Mínguez, 2016; Ortega, 2010; Santos *et al.*, 2014).

Y, en cuarto lugar, el profesorado requiere mayor competencia en el manejo de metodologías activas y contextualizadas, como las mencionadas en los resultados, que centran la atención en el protagonismo del alumnado, partiendo de sus conocimientos previos y de sus intereses y motivaciones para favorecer la construcción de su propio proyecto personal. Estas metodologías implican al alumnado en procesos de investigación, en contextos lo más auténticos posibles, favoreciendo espacios de trabajo cooperativo y de convivencia democrática. Metodologías que son en realidad pedagogías clásicas de hace varias décadas que están emergiendo con fuerza en las escuelas actuales (Prats *et al.*, 2016).

Este trabajo de investigación, sin embargo, deja algunas cuestiones abiertas y presenta algunas limitaciones que ayudan a plantear las líneas futuras para dar respuesta a aquellos aspectos que no se han podido abordar. En concreto, la posibilidad de establecer un aprendizaje dialógico (De Botton, 2009) con otras voces pertenecientes a diferentes sectores de la comunidad educativa, además del profesorado, que sin duda enriquecerán y ofrecerán otras perspectivas a esta investigación.

Además, se contempla de cara a futuras investigaciones la oportunidad de introducir en el debate con el profesorado otras competencias profesionales destacadas por la comunidad científica. Una de las más relevantes es la competencia aprender a aprender, que supone organizar y regular el propio aprendizaje de forma cada vez más autónoma y eficaz de acuerdo con los propios objetivos, el contexto y las necesidades. El profesorado debe tener una actitud indagadora e innovadora, fundamental para la formación continua, que le permita hacer frente a la complejidad de las situaciones educativas (Gargallo *et al.*, 2020; Gargallo y Pérez, 2021). Y por supuesto, la competencia de juicio educativo, fundamental para que el profesorado desarrolle la capacidad crítica necesaria para poder dar razones y justificar sus propias prácticas educativas, pero también para encontrar motivos para transformarlas (Argos y Ezquerro, 2019; Esteban *et al.*, 2016; Gil *et al.*, 2019).

Para finalizar, se puede afirmar que la formación continua del profesorado no puede centrarse exclusivamente en conocimientos científicos, técnicos o disciplinares, sino que debe abarcar «competencias docentes de corte emocional, afectivo, relacional, de acompañamiento y orientación, de toma de decisiones y liderazgo, de autonomía de acción, de compromiso social, de ejemplaridad ética, etc.» (Roca, 2016: 77). Porque sin duda, el enfoque por competencias por el que se apuesta en esta investigación se aleja de una visión instrumental y utilitarista de la educación y hace referencia a la importancia de la dimensión ética de la profesión docente (Escudero *et al.*, 2018; Reyero y Gil, 2019).

Referencias bibliográficas

- Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, Eurydice (2019). *La educación digital en los centros educativos en Europa* (en línea). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/33210>, consultado el 29 de junio de 2023.
- Alonso, Mariana y Vila, Eduardo (2019): “Pensar colectivamente una escuela mejor. Formación permanente y educación inclusiva”. *Aula de Secundaria*, 33, 18-22.
- Alonso-Briales, Mariana y Vera-Vila, Julio (2023): “La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35 (1), 167-184. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.28285>.

- Argos, Javier y Ezquerro, María Pilar (2019): “La teoría como elemento referencial, hermenéutico y transformador de la práctica pedagógica” en Julio Vera (coord.): *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas*. Granada: GEU.
- Bisquerro, Rafael y García, Esther (2018): “La educación emocional requiere formación del profesorado”. *Participación educativa*, 5 (8), 13-28.
- Boarini, María Gisella (2018): “La investigación educativa hoy: en búsqueda de legitimación”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 133-155. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu301133155>.
- Buxarrais, María Rosa y Burguet, Marta (2016): “Una propuesta para la formación del carácter de los futuros maestros” en Isabel Carrillo (coord.): *Democracia y Educación en la Formación Docente*. Vic: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.
- Calderón, Ignacio; Rascón, María Teresa y Alonso, Mariana (2020): “Investigar para construir una educación inclusiva” en Eduardo Vila y Isabel Grana (coord.): *Investigación educativa y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Caparrós, Ester; Martín, Diego y Sierra, José Eduardo (2021): “La Relación de Investigación como una Relación entre Docentes. Una Indagación Narrativa”. *Qualitative Research in Education*, 10 (3), 316-341. DOI: <https://doi.org/10.17583/qre.8479>.
- Castro, Rosa. (2021): “Observación participante. Historias de vida y entrevista en profundidad” en Jesús Manuel Tejero (ed.): *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Clandinin, D. Jean y Husu, Jukka (Eds.) (2017). *The Sage handbook of Research on teacher education*. Canada: SAGE. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781526402042>.
- Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025 (en línea). COM (2020) 625 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=ES>, consultado el 29 de junio de 2023.
- De Botton, Lena (2009): “La sociología dialógica de las comunidades de aprendizaje”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 2 (3), 6-13.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (eds.) (2017). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Escudero, Juan Manuel; González, María Teresa y Rodríguez, María Jesús. (2018): “Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando?”. *Educación XXI*, 21 (1), 157-180. DOI: <http://doi.org/10.5944/educXX1.20183>.
- Esteban, Francisco; Bernal, Aurora; Gil, Fernando y Prieto, Miriam (2016): “Democracia y formación del carácter de los futuros maestros: razones, posibilidades y obstáculos” en Isabel Carrillo (coord.): *Democracia y Educación en la Formación Docente*. Vic: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.

- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualification*. European Commission.
- European Commission (2015). Strengthening Teaching in Europe (en línea). European Comision. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/EC_Strengthening_Teaching_in_Europe.pdf, consultado el 29 de junio de 2023.
- European Commission (2021). Teachers in Europe: careers, development and well-being (en línea). Luxemburgo: Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/98926>, consultado el 29 de junio de 2023.
- Fernández, Ángel David y Prendes, M^a Paz (2022): “Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes: revisión sistemática 2015-2020”. *Revista Fuentes*, 24 (1), 65-76. DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.18698>.
- Flick, Uwe (2015). *Diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García-Moya, Irene (2020). *The Importance of Connectedness in Student-Teacher Relationships*. London: Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43446-5>.
- Gargallo, Bernardo y Pérez, Cruz (coord.) (2021). *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento. Su aprendizaje y enseñanza en la universidad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Gargallo, Bernardo; García, Fran; López, Inmaculada; Jiménez, Miguel Ángel y Salomé Moreno (2020): “La competencia aprender a aprender: valoración de un modelo teórico”. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 187-211. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-05>.
- Gil, Fernando; Lorenzo, María del Mar y Trilla, Jaume (2019): “La teoría en la formación de profesionales de la educación” en Julio Vera (coord.): *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas*. Granada: GEU.
- Giró, Joaquín y Andrés, Sergio (2018): “Profesorado y familias. Actores sin guion”. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 22, 29-44. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.3454>.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hargreaves, Andy (1996-1997): “A vueltas con la voz”. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42-43, 28-34.
- Iglesias-Díaz, Patricia y Romero-Pérez, Clara (2021): “Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática”. *Educación XX1*, 24 (2), 305-350. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705>.
- Imberón, Francisco (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Barcelona: Graó.
- Krichesky, Gabriela y Murillo, Francisco Javier (2018): “La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos”. *Educación XX1*, 21 (1), 135-156. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>.

- Llorent-Vaquero, Mercedes y De Pablos Pons, Juan (2022): “Estudio comparado de políticas educativas digitales autonómicas en España”. *Revista Fuentes*, 24(1), 28-38. DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.18564>.
- Milheiro, Ana; García-Docampo, Laura; Marques, Sofía y Lorenzo-Moledo, María del Mar (2022): “Retos de los centros educativos transfronterizos de Portugal y España a favor de las ‘competencias para el siglo XXI’”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 167-187. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.25682>.
- Mínguez, Ramón (2016): “Sobre el modo de ser maestro: una reflexión pedagógica” en Isabel Carrillo (coord.): *Democracia y Educación en la Formación Docente*. Vic: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen I*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen II*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (en línea). ONU. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf, consultado el 29 de junio de 2023.
- Núñez, Luis (2016). *Tejer vínculos. Pilares para una pedagogía de la proximidad*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Ortega, Pedro (2010): “Educar es responder a la pregunta del otro”. *Edetania*, 37, 13-31.
- Parrilla, Angeles (2021): “Pensar el Desarrollo Profesional Docente desde la Investigación: Rutas Participativas e Inclusivas”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39-52. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>.
- Pérez Serrano, Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnica y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Prats, Enric; Núñez, Luis; Villamor, Patricia y Longueira, Silvana (2016): “Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado” en Isabel Carrillo (coord.): *Democracia y Educación en la Formación Docente*. Vic: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.
- Rascón, María Teresa y Alonso, Mariana (2018): “Competencias clave en el tratamiento de la interculturalidad” en Víctor Martín y María Teresa Castilla (coords.): *Educación, derechos humanos y responsabilidad social*. Barcelona: Octaedro.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (en línea). Diario Oficial de la Unión

- Europea (2018/C 195/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=es](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=es), consultado el 29 de junio de 2023.
- Reyero, David y Gil, Fernando (2019): “La educación que limita es la que libera”. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (273), 213-228. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>.
- Rivas, José Ignacio (2021): “Transformar la investigación para transformar la educación”, en José Ignacio Rivas (coord.): *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Roca, Enric. (2016): “Formación para las docencias emergentes” en Isabel Carrillo (coord.): *Democracia y Educación en la Formación Docente*. Vic: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic.
- Romero, Clara y Mateos, Tania (2019): “Nuevos retos en educación emocional” en Clara Romero y Tania Mateos (coord.): *Estudios en homenaje a Luis Núñez Cubero. Redescubrir lo educativo: nuevas miradas*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez, Pablo y Vera, Julio (2016): “Análisis de los indicadores de calidad en la modalidad e-learning desde la perspectiva pedagógica”. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, 33, 1-15.
- Santos, Miguel Ángel y Lorenzo, María del Mar (2015): “La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario”. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281.
- Santos, Miguel Ángel; Cernadas, Francisco y Lorenzo, María del Mar (2014): “La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>.
- Sierra, Francisco (2019): “La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica” en Jorge González y Cílicia Krohling (eds.): *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas*. Quito (Ecuador): Ediciones Ciespal.
- Sierra, José Eduardo y Blanco, Nieves (2017): “El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa”. *Qualitative Research in Education*, 6 (3), 303-326. DOI: <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2783>.
- Simons, Helen (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, Robert (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torrelles, Angels (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. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>.
- Vera, Julio (1997): “Cambio social y evaluación pedagógica de las tecnologías”. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 363-376.
- Vera, Julio (2013): “Primeros lenguajes y últimas tecnologías para la educación”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESI)*, 14 (3), 146-174. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.11355>.

Nota biográfica

Mariana Alonso Briales es Doctora en Ciencias de la Educación y profesora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. de la Universidad de Málaga. Pertenece al Grupo de Investigación Educación y Cambio Social (HUM-169). Sus líneas principales de investigación son la formación del profesorado y la Teoría de la Educación y Educación Social. Desde el año 2000 desarrolla su actividad profesional como experta en formación, colaborando con más de 200 centros educativos de Andalucía (España).

El papel de docentes, familia e iguales en el ocio de los adolescentes

The Role of Teachers, Family and Peers in the Leisure Activities of Adolescents

M^o Ángeles Hernández Prados, José Santiago Álvarez Muñoz y Mar Valero Pérez¹

Resumen

El ser humano, escasamente delimitado por lo innato, se construye a través de las experiencias vitales adquiridas en otros ámbitos, y el ocio no es una excepción. Durante la adolescencia, una etapa caracterizada por cambios y transiciones, la familia, los docentes y los propios compañeros se convierten en agentes de relevancia que influyen en la configuración de la vida de ocio del menor. Influencia que se ve afectada por variables sociodemográficas y personales asociadas a cada individuo. El objetivo de esta investigación es comprender, desde la perspectiva de los adolescentes, el impacto que tienen los docentes, la familia y el grupo de iguales en la configuración de su tiempo de ocio, identificando diferencias significativas en función del género o la edad. Se contó con la participación de una muestra total de 124 adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria que cumplimentaron un cuestionario ad hoc de 30 ítems. Los resultados obtenidos revelan que los docentes se preocupan por promover actividades de ocio saludable; las familias por saber qué hacen los menores pese a mantener una insuficiente comunicación con los docentes sobre esta temática; y, por último, los iguales juegan un importante papel en la planificación conjunta de actividades de ocio muy variadas. Los análisis de los datos muestran que existen pocas diferencias significativas en relación al género o la edad. En conclusión, es necesario superar las demarcaciones tradicionales y trabajar juntos, potenciando la colaboración entre los agentes educativos, para crear un entorno educativo que valore y promueva un ocio saludable y constructivo.

Palabras clave

Adolescentes; educación secundaria; familia; ocio; relaciones entre pares.

Abstract

The human being, scarcely delimited by the innate, is constructed through life experiences acquired in other areas, and leisure is no exception. During adolescence, a stage characterised by changes and transitions, the family, teachers and peers themselves become relevant agents that influence the configuration of a child's leisure life. This influence is affected by socio-demographic and personal variables associated with each individual. The aim of this research is to understand, from the perspective of adolescents, the impact of teachers, the family and the peer group on the configuration of their leisure time, identifying significant differences according to gender and age. A total sample of 124 adolescents in Compulsory Secondary Education completed an ad hoc questionnaire of 30 items. The results obtained reveal that teachers are concerned about promoting healthy leisure activities; families are concerned about knowing what children are doing despite having insufficient communication with teachers on this issue; and, finally, peers play an important role in the joint planning of a wide variety of leisure activities. Analyses of the data show that there are few significant differences in relation to gender or age. In conclusion, it is necessary to overcome traditional demarcations and work together, enhancing collaboration between educational agents, to create an educational environment that values and promotes healthy and constructive leisure.

Keywords

Adolescents; secondary education; family; leisure; peer relationships

Cómo citar/Citation

Hernández Prados, M^a Ángeles; Álvarez Muñoz, José Santiago y Valero Pérez, Mar (2023). El papel de docentes, familia e iguales en el ocio de los adolescentes. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (3), 308-xxx. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.3.27073>.

Recibido: 09-07-2023
Aceptado: 13-09-2023

¹ M^a Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia, mangeles@um.es; José Santiago Álvarez Muñoz, Universidad de Murcia, josesantiago.alvarez@um.es; Mar Valero Pérez, Universidad de Murcia, mar.valero@um.es.

1. Introducción

El ocio entendido como aquellas actividades específicas de diversa naturaleza (familiar, social, deportiva, etc.) o cogniciones específicas que brindan oportunidades para el significado y autorrealización personal (Walker *et al.*, 2019), se ha convertido no solo en un aspecto esencial, por derecho, de la ciudadanía, sino también en un elemento de gran relevancia en el mercado laboral, aunque como afirman Gomes y Elizalde (2009) esta relación se encuentra plagada de contradicciones y desafíos, ya que se trata de un sector económico que abarca diversas actividades relacionadas con el entretenimiento, la cultura y el turismo. Entre las actividades que contribuyen a satisfacer las necesidades y preferencias de ocio de los ciudadanos y a atraer a visitantes nacionales e internacionales se encuentran las artes escénicas, la música, el cine, la televisión, la radio, los videojuegos, los libros, las revistas, los museos, las bibliotecas, los parques temáticos, los casinos, las salas de juego, los bares, los restaurantes, los hoteles y las agencias de viaje. Por todo ello, España se sitúa en primera posición del índice de competitividad de Viajes y Turismo por tercer año consecutivo, de acuerdo con el informe del World Economic Forum (2019).

Ahora bien, la industria del ocio y las prácticas culturales que se instauran en las sociedades contemporáneas pueden potenciar distintas modalidades y actividades no siempre saludables. Existen experiencias como el uso abusivo y problemático de las pantallas (Albertos y Ibabe, 2021), el consumo excesivo de alcohol o el ocio nocturno (Alonso *et al.*, 2016), que conviven con experiencias enriquecedoras y saludables calificadas como ocio valioso, término acuñado por Cuenca (2014, p.87) que se refiere a «la afirmación de un ocio con valores positivos para las personas y las comunidades, un ocio basado en el reconocimiento de la importancia de las experiencias satisfactorias y su potencial de desarrollo social». Se trata de un fenómeno aprendido vitalmente relacionado con actividades recreativas y transferibles a otros ámbitos, como señaló Neulinger (1974), y se ha convertido, tal y como concluye Alonso *et al.*, (2016) a partir de la consulta de diversas fuentes, en un derecho fundamental que trasciende el desarrollo humano individual, colectivo, cognitivo y emocional y se asocia a valores como la satisfacción, la libertad y la voluntariedad. Por tanto, la elección por uno y otro es personal e intransferible. Ahora bien, las preferencias se encuentran condicionadas por diversas variables, entre ellas la lógica del capital que rige no sólo el tiempo de trabajo, sino también el tiempo fuera de él (Gomes y Elizalde, 2009), las oportunidades que le brinda el contexto-entorno y las creencias construidas en la interacción con los modelos educativos que actúan de referentes.

A continuación, se muestran linealmente y de forma individualizada el potencial de cada uno de los agentes principales de interacción e influencia en la vida de los adolescentes, con la intención de clarificar y dotar de su reconocido protagonismo particular, pero compartiendo con Hernández (2022) que cada contexto, formal, no formal e informal teje lazos colaborativos y complementarios con el resto. Así pues, aunque como miembros de la comunidad educativa, docentes, familias y grupo de iguales, deberían colaborar conjuntamente en la construcción de entornos saludables y compartidos de desarrollo, en ocasiones, acaban segmentando la intervención de cada uno de ellos, actuando aisladamente.

2. Marco Teórico

Respecto al contexto escolar, los docentes pueden promover el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales a través del ocio, fomentando el trabajo en equipo, la empatía y la comunicación efectiva por medio de la organización de actividades extracurriculares o clubes que posibilita al alumnado interactuar y colaborar con sus compañeros (Arriagada y Fuentes, 2023; Morales *et al.*, 2019; Moreno

et al., 2020). El recreo, entendido como el tiempo libre simbólico en el horario lectivo de los centros, constituye una plataforma excelente para el juego y lo ocioso (Gras y Paredes, 2015), por lo que se inicia recientemente, una etapa de transformación de este espacio-tiempo para que impulse mediante el juego: la inclusión, coeducación, convivencia entre otros aspectos (Hernández *et al.*, 2022).

Ahora bien, la voluntariedad de estas actuaciones puede jugar en contra de quienes más lo necesitan. De ahí que, el profesorado debe identificar las necesidades individuales, así como posibles situaciones de riesgo en la gestión del tiempo libre para ofrecer oportunidades de intervención temprana (Alonso *et al.*, 2016), e involucrarse activamente en las experiencias diseñadas compartiendo ese tiempo de ocio con el alumnado (Varela *et al.*, 2016). También es necesario informar de las consecuencias nocivas que implica un excesivo consumismo comercial y de sustancias nocivas (Alonso *et al.*, 2016; Álvarez, 2020), de los riesgos de las tecnologías (Albertos y Ibabe, 2021; Hernández *et al.*, 2021), así como de las dificultades determinados tipos de ocio y de la importancia de mantener las experiencias de ocio familiar como tradiciones que nos unen convivencialmente (Álvarez y Hernández, 2023). Por ello, además de proporcionar alternativas experienciales de ocio variadas, también se debe educar en el uso responsable, facilitando herramientas y destrezas suficientes para que, con independencia de la situación económica y mediante metodologías de aprendizaje basado en proyectos o en problemas, sean capaces de desarrollar sus propias propuestas de ocio desde un enfoque globalizador (Muñoz *et al.*, 2006).

En definitiva, la institución educativa tiene la responsabilidad y obligación de educar en el ocio valioso, pero muy pocos docentes consideran que se desarrolla adecuadamente esta tarea, pues por sí solos no llegan a producir el cambio deseado en los patrones comportamentales de los estudiantes durante el tiempo libre (Valdemoros *et al.*, 2017), por lo que se requiere de la colaboración de otros agentes, especialmente de las familias. En ocasiones, conforme los estudiantes se hacen mayores, la acción tutorial familiar deja paso a la personal, y se centra más en lo curricular que en las experiencias de ocio que forman parte del contenido transversal (Valdemoros *et al.*, 2017).

En el contexto familiar, la labor parental no se limita exclusivamente a financiar las experiencias de ocio, sino que deben buscar opciones donde el consumismo no sea lo imperante (Chen *et al.*, 2020), además de promover la autogestión económica de sus hijos para el ejercicio de un ocio responsable (Sujarwo *et al.*, 2021). Se trata de saber aprovechar las posibilidades del hogar y convertirlo en un entorno clave donde los miembros de las familias disfrutan de las experiencias de ocio individuales y colectivas (Ward y Zabriskie, 2011), tal y como sucedió durante el confinamiento, pues ante el cierre de las empresas de ocio, las familias recurrieron a la creatividad para pasar el tiempo en casa de forma distendida y productiva. Pero mantener su interés por el ocio familiar es complicado, especialmente porque como señala Spaeth *et al.*, (2015) el aburrimiento aumenta sistemáticamente durante la adolescencia temprana y se asocia generalmente al género, timidez, depresión, calidad de las relaciones familiares, contextos urbano o rural, etc. Además, durante la adolescencia, los conflictos paterno-filiares son más profundos y hostiles, acelerando el desapego y el abandono de la responsabilidad educativa sobre el seguimiento, consejo y control de sus vivencias de ocio, especialmente en lo que respecta al uso de nuevas tecnologías (Albertos y Ibabe, 2021) adentrándose progresivamente en el ocio nocivo donde destaca el fenómeno del «botellón» (Vázquez *et al.*, 2014).

Por otro lado, se reconoce el derecho familiar a estar informados y acompañar en las actividades de ocio desde relaciones paterno-filiares positivas basadas en la confianza y en el respeto (Sivan *et al.*, 2020),

y el deber de contribuir en la formación de hábitos y valores relacionados con el tiempo libre y promover experiencias enriquecedoras y saludables útiles de ocio familiar tanto en contextos urbanos como rurales (Hernández y Álvarez, 2023). También resulta importante asesorar y motivar al adolescente en la conformación de un perfil de ocio variado, proporcionando recursos y facilitando el acceso a oportunidades de ocio, como inscribirse en clases, talleres o clubes relacionados con sus intereses u otros novedosos para redescubrir su yo ocioso (Shannon, 2021).

Ahora bien, convertirse en agente de influencia del ocio en adolescentes implica invertir tiempo en el ejercicio responsable de la parentalidad democrática y positiva (Caballo *et al.*, 2020) y establecer rutinas y límites como la regulación del tiempo de ocio digital (Tadpatrikar, 2021), para contribuir a desterrar la idea del ocio residual destinado únicamente al descanso y asumir que se trata de un tiempo de calidad y aprovechamiento (Sanz *et al.*, 2018). Así pues, desde el ocio planificado y consensuado en familia, el adolescente accede al aprendizaje de capacidades como la socialización, la comunicación o la inteligencia emocional (Álvarez y Hernández, 2022) y a valores como la corresponsabilidad (Buxarrais y Escudero, 2014) y el compromiso (Valera y Maroñas, 2019). En esta tarea, la colaboración familia-docentes resulta esencial, pues la vida escolar va más allá de lo curricular o del tiempo lectivo (Sarrate, 2008) y el tiempo de ocio influye en su vida académica, familiar y personal del menor (Valdemoros *et al.*, 2017).

Merece una consideración especial, reconocer la brecha intergeneracional que se produce con la llegada de la adolescencia, lo que afecta a distintos aspectos del desarrollo en todas sus dimensiones, incluido la sociabilidad a través del ocio. De modo que las preferencias a la hora de seleccionar con quien o quienes pasar el escaso tiempo libre cambian drásticamente. Inicialmente, en la etapa de la infancia el apego con los padres resulta una constante, sin embargo, en la adolescencia para los jóvenes resulta más prioritario sentirse parte de un grupo de los iguales (Lazcano y Madariaga, 2016), produciéndose el distanciamiento parental en el al adquirir más relevancia las prácticas desarrolladas en el tiempo libre con los iguales (Álvarez, 2020; Sanz *et al.*, 2018; Varela y Maroñas, 2019).

En los aprendizajes por socialización, el grupo de iguales (tercer agente de influencia que se aborda), resulta un claro referente para todos, no solo para el adolescente. Estudios recientes evidencian, por un lado, que las amistades laborales influyen en las experiencias de ocio, produciéndose un intercambio mayor conforme se sientan más cómodos abordando temas no laborales (Harrison y Mead, 2023), y por otro, que el compartir actividades de ocio, independientemente de si son nocivas o educativas, promueven la aceptación social y sentimiento de pertenencia a un grupo (Valera y Maroñas, 2019). De este modo se evidencia que en el grupo de iguales las acciones son articuladas de manera conjunta, en lugar de basarse en decisiones unilaterales (Valenzuela *et al.*, 2021). Esto favorece la inclusión, pues se busca la participación de todos con independencia de sus características contextuales y posibilidades económicas (Álvarez y Fernández, 2012), además de ayudar a fortalecer los lazos de amistad y desarrollar habilidades de negociación, comunicación y toma de decisiones. Pero no siempre es posible, a veces las alternativas de ocio de iguales conllevan un coste que no todas las familias pueden permitirse (Álvarez, 2020), y otras, la elección no siempre es la oportuna.

Generalmente, el grupo de iguales de adolescentes opta por un ocio no supervisado por adultos, no estructurado y carente de reglas externas, que se reduce la mayoría de las veces a estar juntos (Albertos y Ibabe, 2021). Además, con demasiada frecuencia el ocio entre iguales impulsa prácticas nocivas como el botellón o el consumo de sustancias (Alonso *et al.*, 2016; Varela *et al.*, 2016), quizás por desinformación

o por una escasa intervención de los agentes educativos en esta temática (Caballo *et al.*, 2020). Por consiguiente, una mala gestión y concepción de las actividades de ocio por parte de los adolescentes puede conducir hacia experiencias poco saludables y actuar como motivo de exclusión y segregación. Por ello, las familias, sin caer en el rol de control y sobreprotección, deberían supervisar, acompañar y mostrar alternativas saludables de ocio, así como una correcta gestión de las actividades (Lizandra y Peiró, 2020; Varela *et al.*, 2016). Pero no están solas en esta misión, el papel de las instituciones educativas formales como entorno donde se conforman las amistades referentes para el tiempo de ocio de los adolescentes, es esencial (Sarrate, 2008).

Desde el campo científico del ocio, el estudio de los adolescentes es uno de los grupos poblacionales más indagados, sin embargo, en la mayoría de los casos, se centra su análisis en relación a un agente concreto, pero resulta difícil encontrar estudios que aglutinen a todos ellos, y mucho menos atendiendo a la edad y el género. En este sentido, en cuanto a la edad, el estudio de Zeijl *et al.*, (2000) pone de manifiesto que los niños entre 10-12 años pasan el tiempo de ocio mayoritariamente con sus familiares más directos, mientras que los de 14-15 años, en el caso de las chicas, muestran amistades diádicas y, en el caso de los chicos, optan por el grupo de iguales. Desde la perspectiva de género, se evidencia en el ámbito familiar la preferibilidad de lo deportivo como experiencia de ocio entre los adolescentes masculinos y las actividades de arte, comerciales más cercanas y comunicativas en las chicas (Varela y Maroñas, 2019). En el grupo de iguales, se reafirma el protagonismo de lo deportivo en el género masculino (Fraguela *et al.*, 2020) y su mayor implicación en prácticas nocivas asociadas a la adolescencia, alcohol o consumo de drogas (Fernández-Rodríguez *et al.*, 2019). Es por ello, que el presente estudio pretende realizar una indagación científica desde una visión más holística, incorporando a familia, docentes e iguales en conjunto. De esta forma, se podrá conocer el rol que ejerce cada uno desde un estudio comparando resultando fácil identificar qué importancia adquiere cada agente en la educación del ocio de los adolescentes, identificando las debilidades y fortalezas desde cada plano relacional del menor. Para ello, se plantea como objetivo general conocer la percepción que tienen los adolescentes sobre la educación del ocio que reciben en el contexto escolar, familiar y de iguales. Para ello se plantean una serie de objetivos específicos, los cuales son los siguientes:

1. Averiguar el papel del profesorado en las prácticas de ocio y el grado de inferencia que tiene con el género y la edad del adolescente.
2. Analizar el rol de las familias en el desarrollo del ocio y su grado de significación en función del género y la edad del adolescente.
3. Identificar el grado de influencia de los iguales en el perfil de ocio y el componente de significación que existe con las variables personales de género y edad.

3. Método

3.1. Diseño de la investigación

Este estudio fue desarrollado bajo un diseño de investigación de tipo descriptivo-inferencial, no experimental, transversal y con un tratamiento cuantitativo de los datos. Se aplicó un cuestionario de creación propia para, que acorde a los objetivos de investigación, permitiera recabar información respecto el ocio de los adolescentes estudiantes de Educación Secundaria.

3.2. Muestra

Se seleccionó bajo un proceso no estadístico aleatorio por voluntarios, los cuales accedieron a participar libremente en la investigación. Para su participación se estableció como único criterio de inclusión el siguiente precepto: ser estudiante de Educación Secundaria Obligatoria de un centro educativo de titularidad pública, concertada o privada del estado español. De esta forma, una vez se procedió a realizar dos rondas de difusión telemática para la cumplimentación del cuestionario, se obtuvo una muestra final de 138 adolescentes, que se redujo casi un 10% debido a la mala cumplimentación o la falta de más de un 50% de las cuestiones sin cumplimentar, quedando la muestra definitiva en 124 adolescentes, el 56,5% de género femenino, el 42,7% masculino, y el 1% no manifiesta su género. Respecto a la edad, el 41,9% se sitúan entre 12 y 14 años, el 44,4% entre 15 y 17 años, y el 13,7% más de 17 años. Por último, la distribución de la muestra por curso es de un 30,6% cursa 1º ESO, un 9,7% 2º ESO, un 8% 3º ESO y un 53,2% 4º ESO.

3.3. Instrumento de recogida de información

Inicialmente, tras la delimitación de los objetivos de investigación, se procedió a la búsqueda del instrumento que pudiera dar respuesta a los mismos. Sin embargo, la revisión documental evidenció la inexistencia de un instrumento de recogida de información ajustado a los intereses científicos del estudio. Por ello, se elaboró un cuestionario ad hoc siguiendo una secuenciación sistemática y planificada que dotó de rigor y validez, siguiendo el modelo instaurado por autores como Payá *et al.*, (2018).

En primer lugar, se realizó una búsqueda documental en la base de datos DIALNET y TDX utilizando los descriptores «ocio» y «adolescentes» bajo el uso del operador booleano AND. A la vez, para delimitar la búsqueda, se tomaron los siguientes criterios de inclusión: publicado en los últimos diez años, de carácter empírico, naturaleza cuantitativa y adolescentes como muestra participante. Una vez quedó conformada la muestra documental, esta se analizó para obtener información suficiente como sustento teórico-conceptual para la construcción del cuestionario inicial. En segundo lugar, a raíz de lo realizado en el paso previo, se elaboró un cuestionario inicial conformado por 45 ítems agrupados en tres dimensiones. En tercer lugar, se inició el proceso de validación en el que se involucraron 7 expertos, cinco del ámbito educativo y dos del campo científico-metodológico, los cuales valoraron cada uno de los apartados e ítems en cuestiones claridad, pertinencia y adecuación, además de incluir las observaciones pertinentes. A raíz de los comentarios y valoraciones obtenidas, se desarrollaron una serie de cambios que fueron parte clave para la conformación del instrumento definitivo, estos fueron: incluir ejemplos en las tipologías de ocio, correcciones de redacción de algunos ítems, modificación de los tipos de familia e inclusión del papel del profesorado en una de las dimensiones, no sólo del tutor.

Así, finalmente, tras el proceso de creación, adaptación y validación se configuró definitivamente el instrumento de recogida de información, en este caso, un cuestionario que quedó titulado como «Valoración de la Educación del Ocio de los adolescentes». Este contiene un total de 30 ítems agrupados en tres dimensiones: el papel del profesorado (desde el ítem 1 al 10), el rol de las familias (desde el ítem 11 al 20) y finalmente el grupo de iguales en el desarrollo del ocio (desde el ítem 21 al 30). Todos los ítems (30) se caracterizan por ser preguntas de carácter cerrado cumplimentados desde el uso de una escala tipo Likert de uno a cinco que guarda la siguiente relación de valores: nada, poco, algo, bastante y mucho. Finalmente, en cuanto a la confiabilidad del cuestionario, podemos decir

que, tras aplicar el Coeficiente Alfa de Cronbach, se ha comprobado que el instrumento posee una consistencia interna de $\alpha = .924$, lo cual demuestra una fiabilidad muy alta del mismo (DeVellis, 2003).

3.4. Procedimiento

Para la difusión del instrumento se elaboró un formulario *google form* el cual facilitó la rápida distribución a través de un enlace web que permitía su acceso y, por consiguiente, cumplimentación. Para llegar al alcance de la máxima población se elaboró un correo electrónico para una serie de centros educativos de manera que estos distribuyen en su alumnado el presente cuestionario. Toda la información, conforme se iban cumplimentando los cuestionarios por los adolescentes, quedaba recogida en una base de datos Excel vinculada al formulario online.

3.5. Análisis de datos

Una vez los datos fueron recolectados en la base Excel, se procedió a la transferencia de los mismos al programa estadístico SPSS versión 24 a fin de facilitar el tratamiento estadístico posterior. Una vez se depuraron los datos y la matriz, se extrajeron, en primer lugar, los datos descriptivos (media y desviación típica) y, en segundo lugar, se aplicó la estadística inferencial. Para el segundo procedimiento, inicialmente, a fin de esclarecer el tipo de estadística a utilizar, se aplicó una prueba de normalidad a través de la cual se pudo constatar el uso de la estadística no paramétrica puesto que se observa que en el test de *Kolmogórov-Smirnov* (N mayor de 30) se obtiene un valor p inferior a ,050 en todos los casos. De esta forma, los estadísticos aplicados fueron *U de Mann Whitney* para las variables dicotómicas, como el género, y *Kruskal Wallis* para las no dicotómicas, como el curso o la edad. A la hora de exponer los mismos, respecto a cada objetivo de la investigación, se exponen inicialmente los datos descriptivos y, posteriormente, los datos de significación respecto al género, edad y curso con un nivel de significación p de ,050.

4. Resultados

Atendiendo a los datos de la Tabla I, los estudiantes de educación Secundaria destacan que los docentes proponen actividades de ocio saludable ($\bar{x} = 3.20$; $\sigma = 1,128$), al obtener una puntuación media superior al valor de tres. Con un valor similar, en un segundo plano, sitúan la explicación de las consecuencias del ocio nocivo ($\bar{x} = 3,16$ $\sigma = 1,053$) y, de forma algo menos común orientan sobre qué actividades de ocio pueden incorporar a su tiempo libre ($\bar{x} = 3,16$; $\sigma = 1,053$). Cabe destacar que la menos valorada ha sido hablar con sus familias sobre el ocio ($\bar{x} = 2,11$; $\sigma = 1,191$), le siguen por debajo, indicar cómo se planifican las actividades ($\bar{x} = 2,44$; $\sigma = 1,143$) y, finalmente, realizar actividades de ocio junto al profesorado ($\bar{x} = 2,48$; $\sigma = 1,187$). Respecto a los estadísticos de contraste, en la dimensión del profesorado, únicamente se aprecian diferencias significativas al cruzar el ítem 'habla con mis padres acerca de mis actividades de ocio' ($p = ,021$) con la edad del adolescente, disminuyendo con la edad la conversación con los docentes respecto a estos temas.

Tabla I. Estadísticos descriptivos del papel del profesorado en las prácticas de ocio de los adolescentes

ÍTEMS	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		GÉNERO		EDAD	
	\bar{x}	σ	U DE MANN-WHITNEY	SIG.	KRUSKAL WALLIS	SIG.
Explica las consecuencias de un ocio nocivo	3,16	1,053	1634,000	,278	1,360	,507
Propone actividades de ocio saludable	3,20	1,128	1740,500	,611	,837	,658
Nos anima a realizar actividades de ocio en familia	2,70	1,218	1587,500	,187	2,740	,254
Orienta sobre qué actividades de ocio puedo incorporar en mi tiempo libre	2,81	1,208	1619,500	,250	,970	,616
Alerta sobre un exceso de consumo en nuestro tiempo libre (demasiadas compras)	2,70	1,335	1675,000	,395	4,203	,122
Propone actividades de ocio para desarrollar en el recreo o patio escolar	2,66	1,225	1563,000	,148	1,158	,561
Habla con mis padres acerca de mis actividades de ocio	2,11	1,191	1587,500	,536	7,742	,021*
Participa en actividades complementarias o extraescolares	2,66	1,125	1703,000	,477	,265	,876
Indica cómo se ha de planificar una actividad de ocio correctamente	2,44	1,143	1586,000	,183	1,073	,585
Realiza con nosotros actividades de ocio	2,48	1,187	1460,000	,045*	1,830	,817
GLOBAL PROFESORADO	2,69	1,123	1657,000	,060	1,432	,101

Fuente: elaboración propia.

Aunque todas las variables superan una puntuación media de dos (véase Tabla II), aquello que saben los padres sobre su tiempo libre ($\bar{x}= 3,16$; $\sigma=1,053$) sobresale como la variable más valorada por los adolescentes en el estudio del rol de las familias en la educación del ocio, le siguen el interés que demuestran porque las actividades sean positivas ($\bar{x}= 3,20$; $\sigma=1,128$) y la participación de los padres en actividades de ocio en el centro ($\bar{x}= 2,81$; $\sigma=1,218$). Es interesante destacar también que el ítem menos valorado ha sido la asistencia a reuniones con el tutor del centro ($\bar{x}= 3,16$; $\sigma=1,053$). Posteriormente, el dinero que reciben para las actividades ($\bar{x}= 2,44$; $\sigma=1,143$) y si pueden realizar las actividades en el hogar ($\bar{x}= 2,48$; $\sigma=1,187$) se identifican como otros de los ítems menos valorados. Además, se aprecian diferencias significativas aplicando el estadístico U de Mann-Whitney entre la asistencia a reuniones por parte de las familias con el tutor del centro ($p= ,016$) y, el género de sus hijos a favor del género femenino. Con esto podemos decir que las familias con hijas asisten más habitualmente a las reuniones frente a las familias con hijos. De gran forma se indica en la variable respecto al dinero para realizar mis actividades de ocio ($p=,008$), es decir, las familias dan más dinero para el ocio a las chicas que a los chicos.

Tabla II. Estadísticos descriptivos de las prácticas de ocio en el ámbito familiar

ÍTEMS	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		GÉNERO		EDAD	
	\bar{x}	σ	U DE MANN-WHITNEY	SIG.	KRUSKAL WALLIS	SIG.
Sabe qué hago en mi tiempo libre	3,16	1,053	1803,000	,858	3,882	,144
Se interesa porque estas actividades sean positivas	3,20	1,128	1584,000	,171	,884	,643
Realiza conmigo actividades de ocio	2,70	1,218	1597,500	,202	,055	,973
Participa en actividades complementarias o extraescolares que se hacen en el centro	2,81	1,208	1768,500	,712	3,948	,139
Me motiva a que realice actividades diferentes	2,70	1,335	1675,000	,390	,516	,773
Establece un control respecto al tiempo que dedico al ocio (ej. No me deja salir hasta tarde, estar muchas horas con el ordenador etc.	2,66	1,225	1540,000	,116	3,344	,188
Asiste a reuniones con el tutor de mi centro para hablar sobre mi ocio	2,11	1,191	1383,000	,046*	4,055	,132
Han condicionado mi perfil de ocio personal	2,66	1,125	1607,000	,223	,404	,817
Me dan dinero para realizar mis actividades de ocio	2,44	1,143	1333,000	,008**	3,724	,155
Me facilitan tener actividades de ocio en el hogar	2,48	1,187	1585,000	,181	,435	,805
GLOBAL FAMILIA	2,83	1,231	1645,000	,342	,987	,456

Fuente: elaboración propia.

Los datos arrojados en la tabla III muestran que los adolescentes realizan actividades de diversa tipología ($\bar{x}=3,95$; $\sigma=1,067$), planificadas entre todos ($\bar{x}=3,92$, $\sigma=1,049$) por una puntuación media cercana a cuatro, y se incluye a cualquier amigo/a ($\bar{x}=3,61$; $\sigma=1,195$). Observando las medias y las desviaciones típicas del resto de las categorías se aprecia que tienen una puntuación media superior a tres en todas excepto que sean prácticas de ocio realizadas dentro del centro educativo ($\bar{x}=2,93$; $\sigma=1,100$), que sean las prácticas de ocio nocivas ($\bar{x}=2,55$; $\sigma=1,241$) y, en último lugar, en el ítem ‘se preocupan porque las actividades me gusten a mí también’ ($\bar{x}=2,00$; $\sigma=1,128$). Desde la dimensión del grupo de iguales, además de encontrarse un grado alto de significación con el género en la categoría ‘necesitamos la supervisión y aprobación de nuestras familias’ ($p=,000$), también se hallan en relación con ‘se preocupan porque las actividades me gustan a mí también’ ($p=,019$), ambas a favor del género femenino. Si se observa la tabla anterior, en relación a la edad de los estudiantes, únicamente se encuentra diferenciación significativa en la dimensión de actividades de ocio dentro del centro educativo ($p=,005$), siendo más común realizar actividad de ocio dentro del centro educativo en las edades iniciales frente a los de 17 años o más.

Tabla III. Estadísticos descriptivos de las prácticas de ocio con el grupo de iguales

ÍTEMS	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		GÉNERO		EDAD	
	\bar{x}	σ	U DE MANN-WHITNEY	SIG.	KRUSKAL WALLIS	SIG.
Son actividades planificadas entre todos/as	3,92	1,049	1585,000	,181	,435	,805
Realizamos actividades de ocio de varios tipos	3,95	1,067	1638,500	,286	1,596	,450
Practico las actividades de ocio dentro del centro educativo	2,93	1,100	1771,000	,726	10,581	,005**
Se preocupan porque las actividades me gusten a mí también	2,00	1,128	1396,500	,019*	,456	,796
Se incluye a cualquier amigo/a	3,61	1,195	1704,500	,481	1,101	,577
Necesitamos la supervisión y aprobación de nuestras familias	3,50	1,356	1120,500	,000**	,221	,896
Suelen tener un presupuesto acorde al dinero de todos	3,34	1,271	1758,000	,679	,926	,629
Suelen estar relacionadas con prácticas nocivas (botellón, alcohol, drogas...)	2,55	1,241	1736,000	,579	10,923	,004**
Son actividades activas	3,46	1,214	1626,000	,261	,169	,919
Se realizan mayoritariamente con gente de mi centro educativo	3,55	1,136	3276,500	,814	,888	,642
GLOBAL IGUALES	3,29	1,054	1453,000	,269	,760	,571

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

Partiendo de que la educabilidad del ocio es vivencial y proviene de diferentes contextos, los resultados obtenidos permiten comprobar que el grupo de iguales se asienta como agente de referencia que muestra un mayor protagonismo en el desarrollo y disfrute de las experiencias de ocio, coincidiendo con autores como Sivan *et al.*, (2020) o Varela *et al.*, (2016). Les siguen a continuación, las familias y el contexto escolar desempeñando un rol de interés, orientación y seguimiento, pero con un menor desempeño activo en la práctica directa del ocio compartido con los menores. Asimismo, el género y la edad son variables que inciden parcialmente en el objeto de estudio (Álvarez, 2020; Frágüela *et al.*, 2020; Varela y Maroñas, 2019).

Así pues, respecto al grupo de iguales se realizan diversas y variadas experiencias de ocio que se establecen democráticamente, tal y como describen Valenzuela *et al.*, (2021). Suelen ser muy activas, y escasamente relacionadas con prácticas nocivas como la ingesta de sustancias perjudiciales para la salud, entre las que se incluye el alcohol. Esta visión es contraria a aquellos estudios que demarcan un adolescente obsoleto en las nuevas tecnologías (Albertos y Ibabe, 2021; Tadpatrikar *et al.*, 2021) y la nocividad (Fernández *et al.*, 2019; Vázquez *et al.*, 2014) como parte de sus protagonistas en el mapa ocioso.

No son herméticos, por el contrario, son inclusivos y se muestran dispuestos a integrar a otros amigos, aunque este tipo de actividades se realizan mayormente con los compañeros del centro educativo, coincidiendo con lo expuesto por Álvarez y Fernández (2012). La amistad se forja en la relación continuada con los otros, generalmente en espacios próximos al entorno de residencia, el centro educativo y de actividades extraescolares. Por ello, se hace especial mención al cuidado de la convivencia en los centros de manera que se forjen relaciones de amistad saludables, procurando desarrollar iniciativas de tiempo libre en común que no supongan una amenaza para el desarrollo integral (Sivan *et al.*, 2020).

Ahora bien, aunque escasamente el centro es fuente de experiencias de ocio para el grupo de iguales, según los resultados obtenidos, esta distinción se hace más evidente conforme el alumnado avanza en edad. En consonancia con Valenzuela *et al.*, (2021), se pone énfasis en la necesidad de los centros educativos de articular acciones y proyectos concretos que sirvan como una línea complementaria a lo aportado por los progenitores. Por otra parte, al tratarse de menores, necesitan de la autorización de las familias, por lo que éstas permanecen informadas, y son conscientes de ellos, de forma individual y colectiva, aunque suelen ser más conscientes las chicas que los chicos. En este sentido, esta percepción más empática, comunicativa y cercana a las familias, en lo que al ocio se refiere, ha sido evidenciada anteriormente por Varela y Maroñas (2019).

El segundo de los contextos tratados de mayor relevancia es el familiar. De hecho, los resultados ponen de manifiesto que la principal preocupación de los progenitores al respecto de las prácticas de ocio de sus hijos: la posible nocividad de las actividades practicadas por los menores, una realidad cada vez más patente en las últimas investigaciones (Spaeth *et al.*, 2015; Tadpatrikar *et al.*, 2021; Vázquez *et al.*, 2014), pero se desatiende una de las herramientas más potentes para la prevención de estas amenazas del carácter integral del ocio: el propio ejercicio directo con los hijos/as. Tal y como corroboran Sanz *et al.*, (2018), aquellos padres que pasan más tiempo en familia desarrollando actividades como el deporte o el arte, tienen hijos que muestran un perfil de ocio más saludable. Además, aún no se le otorga el valor correspondiente al hogar como epicentro y generador de ocio que, tal y como establecen Ward y Zabriskie (2011), desde una buena gestión parental de los espacios, tiempos y recursos el hogar puede resultar un entorno dinamizador de las prácticas de ocio individual y grupal. Por último, se da una escasa comunicación entre padres y docentes en relación al ocio del menor, siendo mayor en el caso de las chicas. En cualquier caso, se reducen las interacciones a aspectos académicos, relegando el ocio a un tema prácticamente inexistente en los encuentros de tutoría con familias, a pesar de la importante influencia que ejerce el ocio en el rendimiento académico y en desarrollo integral (Hernández Prados y Álvarez Muñoz, 2019).

Finalmente, en cuanto al centro escolar, los docentes, según la bibliografía previa, se preocupan por el ocio nocivo de su alumnado, lo que aumenta la probabilidad de identificar este tipo de experiencias y prevenirlas, aunque se hace necesario conocer qué tipo de estrategias de promoción de conductas saludables en la educación del ocio incorpora a su praxis (Alonso *et al.*, 2016). Al respecto, el presente estudio desvela que realizan un papel formativo, al explicar cómo desarrollar un ocio saludable y, preventivo, por medio de la explicación de las consecuencias que puede dar la práctica de un ocio nocivo. En definitiva, tal y como concluyen Valdemoros *et al.*, (2017), existe «la consideración universal por parte de los docentes españoles sobre la responsabilidad de la escuela en la educación de ocio, así como de su obligación en ofrecer los recursos humanos y materiales necesarios para materializar la educación de un ocio valioso» (p.115), aunque no siempre se haga realidad.

Sin embargo, estas mejoras no se ven desarrolladas por la acción de los centros educativos ya que estos destacan la poca importancia que le dan, confirmando que, tal y como exponen Valdemoros *et al.* (2017), la educación del ocio no resulta una de las líneas prioritarias de trabajo, más aún ante el abrupto número de burocracias y escasez de recursos. La causa se halla en el papel controlador y supervisor de los padres en pro de asegurarse el correcto camino ocioso del menor saltando las posibles amenazas a las que están expuestos (Sujarwo *et al.*, 2021). Esto denota que el contexto escolar el docente no ha de ser únicamente transmisor de conocimiento, sino generador activo de experiencias aprendizaje, dentro y fuera del aula,

superando el horario lectivo, que dote de herramientas al alumnado para su configuración y tránsito a la vida adulta (Moreno *et al.*, 2020).

Al respecto de la inferencia de las variables sociodemográficas no se aprecian grandes diferencias significativas en función de la edad y el género de los adolescentes, siendo pocos los aspectos a destacar. Por un lado, de acuerdo al género, en el caso de las féminas, persiste el rol sobreprotector ante una visión más débil de las amenazas del ocio, estando más controladas respecto a las actividades que realiza. No obstante, también se aprecia el carácter más consumista de estas puesto que tienen a recibir más dinero que los chicos, confirmando la brecha económica ociosa en relación al género, ante unas mujeres más relacionadas con las actividades comerciales, de mayor coste, y unos hombres más vinculados a lo deportivo, libre de tasas (Varela y Maroñas, 2019). Por otro lado, respecto a la edad, se aprecia que los adolescentes conforme aumentan la edad tienden a realizar menos ocio en el centro educativo y, por contraste, involucrarse más en prácticas nocivas, denotando el desentendimiento de los centros en esta tarea educativa por el excesivo protagonismo de lo curricular, visible también en la menor comunicación de los progenitores con los tutores conforme avanzan de curso, confirmando la supremacía de lo académico. Se ha de tomar en consideración experiencias como la desarrolladas por Grao y Paredes (2015) o Arraigada Hernández y Fuentes (2023) que dan muestra de la posibilidad que ejercen los centros como agente de influencia.

No obstante, los datos expuestos tienen una cobertura local, dada la limitación geográfica de la muestra, lo que impide realizar análisis similares a los de Alonso *et al.*, (2016) quienes concluyen que la intervención preventiva, por parte de los docentes, del ocio nocivo en los adolescentes es mayor en el norte que en la zona de levante y del sur. En este sentido, se propone como mejora replicar el presente estudio con una muestra mayor y representativa del panorama nacional. Otra limitación de este estudio es el carácter meramente cuantitativo del tratamiento de los datos, una perspectiva mixta contribuiría a dotar de una explicación más completa de los porcentajes, medias o inferenciales obtenidos en este tipo de estudios, tomando referencias estudios como el de Spaeth *et al.*, (2015) que combinan ambas metodologías de investigación para el análisis del fenómeno del ocio. También mencionar la limitación de la obtención de una muestra amplia, fue en época de pandemia y los centros educativos no se mostraban tan participativos ante la complejidad de la nueva realidad educativa, lo que limitó el procedimiento de recogida y, por consiguiente, el volumen de participantes. Por último, señalar que en el presente estudio se muestran los hallazgos desde una óptica, la de los adolescentes, resultando necesario comprobar si existen realidades percibidas similares o diferentes con las otras figuras protagonistas: docentes y familias. De esta forma, a partir de los resultados obtenidos se demarcan las siguientes líneas de investigación como futuras intervenciones para completar el mapa de conocimiento: incluir población muestral de diferentes etapas educativas para constatar los cambios ante los tránsitos académicos, indagar acerca de las actuaciones que desarrollan los docentes para educar en el ocio y constatar las dificultades que encuentran sus familias en su rol parental respecto al ocio de sus menores.

El reto que se plantea para el futuro es cómo pueden los diferentes contextos educativos contribuir a que los jóvenes aprendan a discriminar las diferentes formas de ocio y sepan decantarse por aquellas que contribuyen intencionadamente a su desarrollo positivo. En esta dirección, Ettekal y Agans (2020) proponen aprender a equilibrar las experiencias de ocio estructurado y no estructurado en la vida de los adolescentes, pues se han distorsionado durante la pandemia en beneficio de los segundos, cuando son los primeros los que promueven un mayor desarrollo positivo. Aunque no se ha contemplado en el presente

estudio, qué modalidades de ocio predominan en cada contexto y cómo podrían condicionar la implicación de los agentes educativos, se estima conveniente profundizar en estos aspectos en futuros estudios.

Asimismo, desencallar los ámbitos de la educación de la parcelación formal, no formal e informal, integrando los contextos no solo como complementarios, sino también como transitables, es una postura favorecedora de la colaboración interinstitucional (Hernández, 2022), y una medida necesaria para educar el ocio familiar. Siguiendo la teoría de los sistemas ecológicos, se reclama una mayor interconectividad de las familias y docentes, asumiendo la responsabilidad parental de contribuir no solo en la vida intrafamiliar, sino también en los entornos inmediatos (Ettekal y Agans, 2020). Del mismo modo, los docentes deben abandonar el hermetismo del aula y asumir su responsabilidad con la mejora colaborativa de los entornos fuera del centro escolar, especialmente el familiar y grupo de iguales, por el grado de influencia que presentan en los adolescentes. En definitiva, educar en el ocio implica entender que este es un espacio donde se le da importancia y valor al tiempo libre, y donde convergen elementos como diversión, descanso activo, recuperación, reequilibrio físico, emocional, psicológico o social, así como la búsqueda de la realización personal (Velázquez y Ruiz, 2018).

Referencias bibliográficas

- Albertos, Aranzazu e Ibabe, Izaskun (2021): “Uso problemático de las tecnologías, actividades de ocio y funciones ejecutivas en adolescentes”. *Revista de Educación*, 394, 101-127. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/90195>.
- Alonso-Ruiz, Rosa Ana; Valemoros San Emeterio, María Ánegeles y Ruiz-Omeñaca, Jesús Vicente (2016): “Preocupación del profesorado por el ocio nocivo de su alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria”. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 30(86), 33-48.
- Álvarez-Alday, Marta y Fernández-Villarán Ara, Asunción (2012): “Impacto económico del ocio en el siglo XXI”. *Arbor Ciencia, pensamiento y cultura*, 188 (754), 351-363. DOI: <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2008>.
- Álvarez-Muñoz, José Santiago (2021). *El ocio y la satisfacción familiar en la población adolescente de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Murcia.
- Álvarez Muñoz, José Santiago y Hernández Prados, María Á. (2023): “Types of Family Leisure Activities in Families with Adolescents”. *Journal of Family Issues*, 0(0). DOI: <https://doi.org/10.1177/0192513X221150995>.
- Arraigada Hernández, Carlos Robertp y Fuentes Vilugrón, Gerardo (2023): “La calidad del uso del tiempo libre de los estudiantes en beneficio del ocio, recreación y actividad física en centros educativos de enseñanza básica de la comuna de Padre las Casas, IX región, Chile”. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (48), 190-196. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96793>.
- Buxarrais Estrada, María Rosa y Escudero Nahón, Alexandro (2014): “Ocio en familia: una estrategia para promover el valor de la corresponsabilidad en la familia” en María Rosa Buxarrais Estrada y Marta Burguet i Arfelis (coords.): *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Servicio de Publicaciones.

- Caballo Villar, María Belén; Varela Crespo, Laura y Martínez García, Rubén (2020): “La educación familiar del ocio: Una responsabilidad compartida” en José Antonio Caride y otros (coords.): *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes*. Barcelona: Octaedro.
- Chen, Chun; Zhenjie, Yuan y Hong, Zhu (2020): “Playing, Parenting and Family Leisure in Parks: Exploring Emotional Geographies of Families in Guangzhou Children’s Park, China”. *Children’s Geographies*, 18 (4), 463-476. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1676879>.
- Cuenca, Manuel (2014). *Ocio valioso*. Bibao: Universidad de Deusto.
- DeVellis, Robert F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ettekal, Andrea V. y Agans, Jennifer P. (2020): “Positive Youth Development Through Leisure: Confronting the COVID-19 Pandemic”. *Journal of Youth Development*, 15 (2), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.5195/JYD.2020.962>.
- Fernández Rodríguez, María Aránzazu; Dema Moreno, Sandra y Fontanil Gómez, Yolanda (2019): “La influencia de los roles de género en el consumo de alcohol: estudio cualitativo en adolescentes y jóvenes en Asturias”. *Adicciones*, 31 (4), 260-273. DOI: <https://doi.org/10.20882/adicciones.1003>.
- Fraguela-Vale, Raúl; Varela Garrote, Lara y Varela-Crespo, Laura (2020): “Perfiles de ocio deportivo en jóvenes españoles (15-20 años): un análisis de género”. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 419-426.
- Gras Pino, Pablo y Paredes Giménez, Jorge (2015): “El recreo ¿sólo para jugar?”. *EmásF: revista digital de educación física*, (36), 18-27. http://emasf.webcindario.com/El_recreo_solo_para_jugar.pdf.
- Gomes, Christianne y Elizalde, Rodrigo (2009): “Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad. Contradicciones y desafíos”. *Polis. Revista Latinoamericana*, (22), 1-17. <https://journals.openedition.org/polis/2687>.
- Harrison-Walker, Jean y Mead, James A. (2023): “The Work Spouse: a Hidden Influence Agent in Personal and Household Leisure Decision-Making”. *Leisure Studies*, 42 (2), 218-234. DOI: <https://doi.org/10.1080/02614367.2022.2088837>.
- Hernández-Prados, María Á. (2022): “Los ámbitos de la educación familiar: formal, no formal e informal”. *Participación educativa*, 29-39. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario-n12.html>.
- Hernandez Prados, María Á. y Álvarez Muñoz, José Santiago (2019): “Family Leisure and Academic Achievement. Perception of the Families”. *Italian Journal of Educational Research*, (23), 86-105. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3685>.
- Hernández-Prados, María Á. y Álvarez-Muñoz, José Santiago (2023): “Family Leisure in Rural and Urban Environments: A Question of Context”. *Societies*, 13 (2), 35. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc13020035>.

- Hernández-Prados, María Ángeles; Gallego-Jiménez, M. Gloria; Carbonell Bernal, Noelia y Tudela Perea, Gerard (2022): “La coeducación en los patios de primaria: una propuesta de transformación desde el alumnado”. *Revista Atenea*, 525, 129-149. DOI: <http://dx.doi.org/10.29393/at525-7cpmg40007>.
- Hernández-Prados, María Ángeles; López, Patricia y Gamboa, Gonzalo (2021): “Análisis documental sobre los riesgos y las posibilidades de Internet para los menores. Pautas educativas dirigidas a familias”. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 9-22. DOI: <https://doi.org/10.6018/riite.430341>.
- Lazcano Quintana, Idurre y Madariaga Ortuzar, Aurora (2016). “El valor del ocio en la sociedad actual” en Marie-Avril Berthet y otros (coords.): *La marcha nocturna: ¿Un rito exclusivamente español?*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Lizandra Mora, Jorge y Peiró Velert, Carmen (2020): “Las relaciones sociales y su papel en la motivación hacia la práctica de actividad física en adolescentes: Un enfoque cualitativo”. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 41-47. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70374>.
- Morales, Andrea Felipe; Barrios, Elvira y Caldevilla Domínguez, David (2019): “Políticas de fomento de la lectura a través del futuro profesorado”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), 89-103. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/29924>.
- Moreno-Carmona, Norman Darío; Tasamá-Rincón, Mayeli; Rojas-Cruz, Carlos Alberto y Soto-Soto, José Darío (2020): “La dimensión positiva de las actividades extraescolares en la niñez y la adolescencia”. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 12(1), 97-116.
- Muñoz Espinosa, Irene y Salgado Gómez, Pamela (2006): “Ocupaciones de tiempo libre: Una aproximación desde la perspectiva de los ciclos vitales, desarrollo y necesidades humanas”. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 22(2), 259-265. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2006.110>.
- Neulinger, John (1974). *Psychology of Leisure: Research Approaches to the Study of Leisure*. Springfield: Charles C. Thomas
- Payà Sánchez, Montserrat; Gros Salvat, Begoña; Piqué Simón, Begoña y Rubio Serrano, Laura (2018): “Co-creación y validación de instrumentos para la integración del conocimiento experiencial en la formación de maestros”. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 441-460. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63652>.
- Sanz Arazuri, Eva; Sáenz de Jubera Ocón, Magdalena y Cano, Rufino (2018): “Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (32), 59-70. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.05.
- Sarrate Capdevila, María Luisa (2008): “Ocio y tiempo libre en los centros educativos”. *Bordón: revista de pedagogía*, 60(4), 51-61. <http://hdl.handle.net/11162/36783>.
- Shannon, Charlene S. (2021): “Constructing ‘Family’: Leisure as a Context for ‘Doing’ and ‘Displaying’ Family” en Dawn Trussell y Ruth Jeanes (edts): *Families, Sport, Leisure and Social Justice*. London: Routledge.

- Sivan, Atara; Wan Tam, Vicky; Kwan Siu, Gertrude Po y Stebbins, Robert A. (2020): "Adolescents' Self-Exploration in Leisure Experience". *Leisure/Loisir*, 44 (4), 441-468. DOI: <https://doi.org/10.1080/14927713.2020.1815561>
- Spaeth, Michael; Weichold, Karina y Silbereisen, Rainer K. (2015): "The Development of Leisure Boredom in Early Adolescence: Predictors and Longitudinal Associations with Delinquency and Depression". *Developmental Psychology*, 51 (10), 1380. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0039480>.
- Sujarwo, Sujarwo; Kusumawardani, Erma; Prasetyo, Lis y Herwin, Herwin (2021): "Parent Involvement in Adolescents' Education: A Case Study of Partnership Models". *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16 (4), 1563-1581. DOI: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1316243>.
- Tadpatrikar, Ashwini; Sharma, Manoj Kumar y Viswanath, Silpa S. (2021): "Influence of Technology Usage on Family Communication Patterns and Functioning: A Systematic Review". *Asian Journal of Psychiatry*, 58, 102595. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102595>.
- Valdemoros San Emeterio, María Ángeles; Saenz de Jubera Ocón, Magdalena y Alonso Ruiz, Rosa Ana (2017): "Los centros de enseñanza y la educación del ocio: percepción de los docentes españoles según áreas geográficas". *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(89), 103-116.
- de Valenzuela Bandín, Ángela L.; Martínez García, Rubén y Escobar Arias, Diana Morela (2021): "Prácticas de ocio y tiempo libre de los adolescentes en Galicia: análisis y reflexiones en clave socioeducativa." *Bordón: Revista de pedagogía*, 73 (1), 161-180. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.83201>.
- Varela Crespo, Laura; Gradaílle Pernas, Rita y Teijero Bóo, Yésica (2016): "Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España". *Educação e Pesquisa*, 42, 987-999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152404>.
- Varela Crespo, Laura y Maroñas Bermúdez, Andrea (2019): "El ocio familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en Galicia". *Bordón: Revista de pedagogía*, 71 (4), 135-150. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68380>.
- Vázquez Fernández, María E.; Muñoz Moreno, María F; Fierro Urturi, Ana; Alfaro González, María; Rodríguez Carbajo, María L. y Rodríguez Molinero, Luis (2014): "Consumo de sustancias adictivas en los adolescentes de 13 a 18 años y otras conductas de riesgo relacionadas". *Pediatría Atención Primaria*, 16(62), 125-134. <https://medes.com/publication/91744>.
- Velazquez, Carlos y Ruiz-Omeñaca, Jesús V. (2018): "Las situaciones motrices cooperativas en el contexto de la educación para el ocio" en Aurora Madariaga y Ana Ponce (coords.): *Ocio y participación social en entornos comunitarios*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Walker, Gordon J.; Kleiber, Douglas A. y Mannell, Roger C. (2019). *A Social Psychology of Leisure* (3rd ed). Pennsylvania: Sagamore-Venture Publishing.
- Ward, Peter J. y Zabriskie, Ramón B. (2011): "Positive Youth Development within a Family Leisure Context: Youth Perspectives of Family Outcomes". *New Directions for Youth Development*, (130), 29-42. DOI: <https://doi.org/10.1002/yd.395>.

World Economic Forum (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*. Geneva: World Economic Forum Editor.

Zeijl, Elke; Poel, Yolanda T.; Bois-Reymond, Manuela D.; Ravesloot, Janita y Meulman, Jacqueline J. (2000): "The Role of Parents and Peers in the Leisure Activities of Young Adolescents". *Journal of Leisure Research*, 32 (3), 281-302. DOI: <https://doi.org/10.1080/00222216.2000.11949918>.

Notas biográficas

María Ángeles Hernández Prados es Licenciada y doctora en Pedagogía, profesora Titular de la Universidad de Murcia, imparte docencia en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y desarrolla las siguientes líneas de investigación: educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar, educación en valores en el contexto familiar y perspectiva ético-moral de la sociedad de la información, así como la relación entre familia y centros escolares. Miembro del grupo de investigación «Educación en Valores» y colaboradora del grupo de investigación «Compartimos Educación».

José Santiago Álvarez Muñoz es Graduado en Educación Infantil y Primaria y Doctor en Educación con premio extraordinario por la Universidad de Murcia. En la actualidad es Maestro de Educación Primaria de la Consejería de Educación de la Región de Murcia, así como profesor asociado del Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. Sus líneas de investigación son la educación emocional, las nuevas metodologías, los deberes escolares, las didácticas innovadoras o el contexto familiar. Miembro del grupo de investigación «Compartimos Educación».

Mar Valero Pérez es Graduada en Pedagogía y Máster en Formación del Profesorado en Orientación Educativa por la Universidad de Murcia. Ha desarrollado su labor profesional como encargada de Proyectos Europeos e Intercambios Juveniles del Servicio de Juventud del Ayuntamiento de Murcia, además de hacer voluntariados de índole medioambiental.

Factores condicionantes en la relación entre escuela y familias de origen extranjero

Factors Conditioning the Relationship Between Schools and Families of Foreign Origin

Mercè Morey-López, Núria Llevot-Calvet, Carlos Vecina-Merchante y Mar Oliver-Barceló¹

Resumen

Mejorar las relaciones entre familia y escuela, especialmente en contextos de alta complejidad social o con colectivos especialmente vulnerables sigue siendo un reto social y educativo. Con este trabajo se pretende analizar cómo influye el porcentaje de alumnado extranjero en esta relación, en los factores que intervienen como barreras y facilitadores en la comunicación con las familias extranjeras. Para ello, y a partir de un cuestionario realizado a los equipos directivos de centros de Educación primaria de toda España, se han analizado algunos factores que pueden condicionar dicha relación y se ha identificado, por ejemplo, que entre las barreras consideradas como más importantes se incluye la lingüística, especialmente por parte de los centros con mayor porcentaje de alumnado extranjero. A su vez, también se señala una mayor presencia de profesorado específico en esta tipología de centros con elevado número de estudiantes no autóctonos. Entre otros aspectos, se concluye que el modelo inclusivo todavía no está completamente arraigado en las políticas educativas, lo que puede ser un desafío potencialmente mayor que las propias barreras lingüísticas para la inclusión del alumno extranjero.

Palabras clave

Interculturalidad, familia-escuela, alumnado extranjero, barreras, facilitadores.

Abstract

Enhancing relationships between families and schools, particularly in socially complex or vulnerable contexts, remains a significant social and educational challenge. This study aims to examine the impact of the percentage of foreign students on this relationship, as well as the factors acting as communication barriers and facilitators with foreign families. Based on a questionnaire distributed to the management teams of primary education centers across Spain, we have analyzed factors influencing this relationship. Notably, linguistic barriers are identified as a primary concern, particularly in schools with a higher percentage of foreign students. Additionally, a greater presence of specialized teaching staff is observed in schools with a significant number of non-native students. Among other findings, the study concludes that the inclusive model has not yet fully integrated into educational policies, potentially posing a greater challenge than linguistic barriers themselves for the successful inclusion of foreign students.

Keywords

Interculturality, family-school, foreign students, barriers, facilitators.

Cómo citar/Citation

Morey-López, Mercè; Llevot-Calvet, Núria; Vecina-Merchante, Carlos y Oliver-Barceló, Mar (2023). Factores condicionantes en la relación entre escuela y familias de origen extranjero. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16(3), 325-342. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.3.27286>.

Recibido: 31-08-2023
Aceptado: 13-09-2023

¹ Mercè Morey-López, Universitat de les Illes Balears, merce.morey@uib.cat; Núria Llevot-Calvet, Universitat de Lleida, nuria.llevot@udl.cat; Carlos Vecina-Merchante, Universitat de les Illes Balears, carlos.vecina@uib.es y Mar Oliver-Barceló, Universitat de les Illes Balears, mm.oliver@uib.cat.

1. Introducción

La búsqueda de una relación óptima entre las familias y las escuelas constituye un ámbito de investigación crucial, dado su impacto positivo en la comunidad educativa en su conjunto (Cankaya *et al.*, 2015; Epstein, 2001; Englund *et al.*, 2004; Rosenblatt y Oled, 2002). La participación activa en la comunidad educativa otorga a los padres y madres recursos tangibles y una red de interlocutores idóneos para analizar y debatir en torno a la educación de los niños y niñas, al tiempo que les brinda un acceso enriquecedor a información sobre el progreso y rendimiento académico de sus hijos e hijas (Domina, 2005; Kim y Bryan, 2017). A su vez, el profesorado puede conocer mejor a las familias y a la situación contextual de su alumnado, lo que facilita su trabajo y genera una mayor satisfacción personal (Grant y Ray, 2013; Kuusimäki *et al.*, 2019). También la institución escolar se beneficia, constituyéndose como una expresión de pluralidad y democracia, generando un ambiente colaborativo que permite informar y mejorar las políticas educativas (Ceballos-López, 2017; Grant y Ray, 2013; Darling-Hammond *et al.*, 2021).

En el presente artículo, en primer lugar, se revisa la literatura sobre la comunicación entre familias y escuelas, especialmente las barreras y los facilitadores en el caso de familias de origen extranjero. A continuación, se detalla el diseño de esta investigación, la cual pretende ahondar en análisis previos (Andrés y Giró, 2020; Vecina *et al.*, 2021; Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet, 2022; Garreta *et al.*, 2022) para trabajar en detalle las barreras y los facilitadores de la comunicación entre la escuela y las familias, específicamente las de origen extranjero. A través de una metodología cuantitativa se definen las correlaciones a partir de un análisis multivariado, realizando un tratamiento estadístico con el software SPSS. Concluimos discutiendo los resultados y sus implicaciones con la finalidad de aportar evidencias que permitan continuar con análisis más profundos y amplios, a la vez que diseñar líneas estratégicas que permitan optimizar la relación entre familias y escuela, especialmente en contextos sensibles y/o vulnerables, como puedan ser los que cuentan con elevado porcentaje de población de origen diverso.

1.1. Barreras en la comunicación entre escuela y familias de origen extranjero

La literatura académica atestigua ampliamente los innumerables beneficios derivados de una comunicación efectiva entre la familia y la escuela. En el contexto específico de las familias de origen inmigrante, los estudios revelan cómo esta interacción favorece notablemente el rendimiento y desarrollo del alumnado de dichas familias (Kao, 2004; Kim, 2002).

Diversas investigaciones muestran que las familias provenientes de minorías etnoculturales tienen un grado de participación e implicación en la escuela menor que otras familias (Markowitz *et al.*, 2020; Turney y Kao, 2009), o que la diferencia lingüística entre la familia y el docente está asociado a una menor participación de la familia en la escuela y unos peores resultados académicos en lectoescritura (Tang *et al.*, 2012).

A pesar de estos resultados, las evidencias señalan que es un ámbito que necesita más investigación. El bajo nivel de participación es un elemento multidimensional, y se pueden detectar múltiples factores que influyen en este resultado (Llevot y Bernad, 2015). Por ejemplo, Crosnoe (2001) señala que el diferente grado de implicación de familias de origen inmigrante está mediado por el desempeño académico del alumnado, por lo que es un factor que es necesario incorporar. Carreon *et al.* (2005) señalan que las familias de origen extranjero tienen una implicación menor debido a las diferencias culturales y al desconocimiento de lo que las escuelas esperan de las familias. Baker *et al.* (2016) afirman que las familias de un nivel sociocultural bajo no se suelen sentir bienvenidas en los centros educativos de sus

hijos e hijas, un elemento que vuelve a estar relacionado con las expectativas del centro. Estos resultados coinciden con otros estudios que señalan como las familias que pertenecen a minorías étnicas frecuentemente perciben que el centro educativo no respeta su bagaje cultural o sus circunstancias (Baker *et al.*, 2016; Smrekar y Cohen-Vogel, 2001; Wanghee, 2009). Diversos estudios señalan que aquellas formas de relación y comunicación consideradas «adecuadas» por parte de la escuela coinciden exclusivamente con las de un grupo social (Carreon *et al.*, 2005; Lareau y Calarco, 2012; McWayne *et al.*, 2019).

A la hora de identificar cuáles son las barreras de la comunicación entre el centro educativo y las familias de origen inmigrante, contamos con diversos estudios al respecto. En Gokalp *et al.*, (2021) los docentes identifican que principales barreras comunicativas son responsabilidad mayoritariamente de las familias: no acudir al centro educativo, indiferencia/baja valoración/expectativas irreales de sus hijos e hijas, participación no efectiva en el proceso educativo, falta de empatía hacia los docentes, prejuicios hacia el centro educativo y competencias comunicativas inadecuadas. Tanto Li *et al.*, (2023) como Coady *et al.*, (2009) han consultado tanto docentes como a familias y ambas señalan la barrera lingüística como un elemento clave, pero las familias extranjeras afirman que además han experimentado diversas barreras culturales, relacionales y programáticas, e identifican dificultades como por ejemplo la comprensión del sistema de notas (números/letras).

El estudio de Schneider y Arnot (2018) pone de manifiesto las discrepancias entre las percepciones de docentes y de familias. Por un lado, los docentes únicamente identifican la barrera idiomática y afirman que las familias de origen extranjero muestran un menor interés en la educación de los niños y niñas. Por otro lado, la investigación desmiente esta percepción, ya que los resultados muestran que el origen extranjero de la familia no es un factor que impacte en este interés. Las valoraciones negativas por parte del centro pueden estar influenciadas por una menor ayuda con los deberes o menor asistencia a reuniones grupales, pero esto se puede deber a otros motivos como la falta de competencias lingüísticas o disponibilidad horaria, y no por una falta de implicación. A la hora de identificar las barreras en la comunicación, las familias además de la lingüística identifican la dificultad para conciliar el trabajo y el cuidado de la familia, y el alumnado identifica también la barrera lingüística, y añade la no comprensión del sistema escolar y de deberes, la falta de recursos en su hogar, y la falta de conocimiento de la familia sobre técnicas de estudio.

Garreta-Bochaca (2015) identifica barreras lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales. Se considera fundamental que los centros escolares detecten las barreras existentes en la comunicación con las familias para poder realizar las acciones pertinentes y mejorar la relación y los vínculos.

Finalmente, no puede obviarse una barrera estructural fundamental que hasta ahora ha sido ampliamente denunciada y analizada: la segregación social entre los centros de carácter público y privado. Ello se ha convertido en un indicador más de la incorporación de prácticas neoliberales o mecanismos de privatización endógena (Saura y Moreno, 2016) que, pese a que viene desmintiéndose desde las Administraciones educativas, igualmente viene desarrollándose comúnmente en los diferentes territorios del Estado español. En este sentido, por ejemplo, una de las principales consecuencias que pueden destacarse es que, más allá de la inequidad y las injusticias que implica, dicha segregación refuerza, a su vez, que las familias tengan una visión estereotipada de los centros a los que no matriculan a sus hijos (Roger-García y Andrés-Candelas, 2016), lo cual también consideramos probable que sea compartido por los propios docentes y los equipos directivos de los centros respecto a los demás.

1.2. Facilitadores en la comunicación entre la escuela y las familias de origen extranjero

A la hora de identificar facilitadores, Hong (2019) apunta la necesidad de desarrollar mejor la formación inicial para preparar a los docentes para conectar con familias socioculturalmente diversas.

Li *et al.*, (2023) apunta que, según las familias, un factor clave para superar las barreras es sentirse valoradas y bienvenidas en el centro educativo, elemento que se reflejaba en ítems como que «sienten que los docentes prestan atención a mis sugerencias» o «siento que si tengo un problema con mi hijo o hija, puedo hablar con el maestro o maestra sobre ello».

A la hora de detectar facilitadores en Gokalp *et al.*, (2021) la responsabilidad recae sobre todo en los docentes: mejorar sus propias competencias comunicativas, visitar a las familias, resaltar las características positivas de todo el alumnado, conseguir construir un sentido de confianza, ser imparcial con las familias, conocerlas mejor, respetar las diferencias de opinión, eliminar los prejuicios y concertar tutorías en los horarios en que las familias trabajadoras tengan disponibilidad. Coadi *et al.*, (2009) coincide en esta línea y recomienda a los centros educativos ser más activos que no reactivos a la hora de mejorar la comunicación con las familias de origen extranjero. De esta manera no se esperaría a tener una solicitud de la familia para actuar, si no que se contaría con un programa para incorporar a estas familias. También recomienda a los centros confirmar si los canales de comunicación utilizados son los más adecuados para las familias del centro, dando preferencia a canales definidos como ricos.

Un elemento señalado como importante es eliminar los prejuicios de los docentes respecto a las familias extranjeras, que suelen incluir generalizaciones potencialmente incorrectas (De Gaetano, 2007; Musenco, 2018; Schneider y Arnot, 2018). Es fundamental que las familias sientan que están incluidas en procesos de toma de decisiones y que el centro está abierto a otras lenguas, conocimientos y valores presentes en la comunidad.

Garreta y Llevot (2022) muestran como los centros educativos no suelen modificar los canales de comunicación ante las familias de origen extranjero, y que sí que es más frecuente la externalización de la comunicación utilizando traductores o mediadores. Los resultados también muestran que la mayoría del profesorado español no tiene conciencia de que se necesite mejor formación para comunicarse con las familias de origen extranjero.

A su vez, Roza (2003) señala como desde Europa se intenta que el profesorado modifique su rol y se convierta en un facilitador que ayude a adaptar las estructuras y las rutinas escolares para fomentar la cooperación entre la familia y la escuela.

La comprensión profunda de las barreras y los facilitadores de la relación y la comunicación entre la escuela y las familias de origen extranjero no solo enriquece nuestra percepción de la dinámica educativa, sino que también sienta las bases para abordar de manera efectiva los desafíos presentes en esta esfera crucial.

1.3. Objetivo y preguntas de investigación

La finalidad de este estudio es analizar los factores que intervienen y condicionan la relación entre los centros educativos y el alumnado extranjero y sus familias, todo ello a partir de una variable que se ha considerado clave: el porcentaje de alumnado extranjero presente en el centro. Así, en el contexto

anteriormente señalado, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación en torno a las cuales se vertebra el presente trabajo:

- ¿Qué elementos pueden interferir o favorecer en la relación entre escuela y familias extranjeras?
- ¿Influye en porcentaje de alumnado extranjero del centro en la valoración de los equipos directivos las principales barreras o posibles facilitadores de la comunicación con las familias de origen extranjero?

2. Materiales y método

2.1. Participantes y procedimiento

Los participantes en el estudio (equipos directivos de centros de Educación Primaria de toda España) fueron seleccionados mediante una muestra proporcional para garantizar la posibilidad de generalizar sus resultados. Dicha muestra ($n=1.729$) fue recopilada a partir de la distribución de centros educativos de educación primaria en España existentes en el curso 2018-19 según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional ($N=18.998$ centros). Dichos centros respondían a titularidad pública y privada y/o concertada, y ello se realizó a partir de una tabla de números aleatorios, siempre controlando que la muestra supusiera una representación de la distribución territorial provincial y, además, de titularidad de los centros. Por lo tanto, la muestra (n) fue de 1.729 centros, obteniendo así un nivel de confianza del 95.5% en el caso más desfavorable ($p=q=50\%$), con un error estadístico de $\pm 2.3\%$. Las características de la muestra quedan recogidas en la Tabla I.

Tabla I. Características de los participantes en el estudio

TITULARIDAD DEL CENTRO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Pública	1371	79.3%
Privada	44	2.5%
Concertada	314	18.2%
Total	1729	100.0%
COMUNIDAD AUTÓNOMA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Andalucía	335	19.4%
Aragón	52	3.0%
Principado de Asturias	40	2.3%
Illes Balears	43	2.5%
Canarias	92	5.3%
Cantabria	20	1.2%
Castilla y León	103	6.0%
Catalunya	300	17.4%
Comunitat Valenciana	176	10.2%
Extremadura	61	3.5%
Galicia	117	6.8%
Comunidad de Madrid	121	7.0%
Región de Murcia	65	3.8%
Comunidad Foral de Navarra	28	1.6%
País Vasco	70	4.0%
La Rioja	12	0.7%
Ciudad Autónoma de Ceuta	4	0.2%

COMUNIDAD AUTÓNOMA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ciudad Autónoma de Ceuta	4	0.2%
Ciudad Autónoma de Melilla	2	0.1%
Castilla-La Mancha	88	5.1%
Total	1729	100.0%

SEXO DEL/LA ENTREVISTADO/A	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mujer	1090	63.0%
Hombre	593	34.3%
No consta	46	2.7%
Total	1729	100.0%

CARGO DEL/LA ENTREVISTADO/A	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Director/a	989	57.2%
Jefe/a de estudios	449	26.0%
Secretario/a	231	13.4%
Otros	38	2.2%
No consta	22	1.3%
Total	1729	100.0%

2.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido un cuestionario, diseñado en este caso por el equipo de investigación del proyecto a partir de una fase previa, teórico-empírica, de análisis de los discursos y de las políticas de las diferentes Comunidades Autónomas, e incluyendo igualmente una revisión de la documentación de las diferentes administraciones educativas, complementado con entrevistas en profundidad a representantes de la administración educativa: un mínimo de dos en cada comunidad o ciudad autónoma.

El cuestionario fue validado por tres expertos y testado en diversas pruebas-piloto, realizadas éstas a perfiles (35 encuestados) de diferentes provincias y titularidad de centro para verificar su correcta comprensión, estructura y orden de preguntas antes de ser aplicado. El trabajo empírico se llevó a cabo a través de encuesta telefónica desde el 1 de octubre de 2019 al 31 de enero de 2020 y en este trabajo únicamente se presentarán los resultados obtenidos de un conjunto de ítems: por una parte, y como variable común de estudio, el porcentaje de alumnado presente en el centro.

2.3. Análisis de los datos

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo a partir de las tablas de frecuencias de las preguntas del cuestionario. En segundo lugar, se compararon los resultados en función del porcentaje de presencia de alumnado extranjero en el centro para todas las variables. Para llevar a cabo esta comparación se realizaron tablas de contingencia donde se calcularon las Chi-cuadrado (χ^2) como medida de asociación de variables, así como los residuos tipificados corregidos como medida de asociación entre categorías de variable. Para el análisis estadístico se ha utilizado el software SPSS Statistics (versión 28.0.1.1).

3. Resultados

Los resultados de este trabajo se dividen en dos apartados, estrechamente relacionados con las preguntas de investigación a las cuales se pretende dar respuesta. De esta manera, a continuación se presentan dos bloques de resultados obtenidos mediante las tablas cruzadas del análisis descriptivo de los datos. Dichas tablas mantienen la variable referida al porcentaje de alumnado extranjero presente en el centro y a partir de la cual se realizan los distintos análisis (titularidad de centro, barreras, profesorado específico, programa de aulas de acogida, etc.). Así, las variables utilizadas en este artículo se refieren a las siguientes cuestiones, incluidas todas ellas en el cuestionario utilizado como instrumento:

- a. Respecto al curso anterior, ¿en algún momento han tenido que dar respuesta a alguna petición o conflicto relacionado con la diversidad cultural?
- b. ¿Tiene profesorado específico (en el centro) para atender al alumnado culturalmente diverso o para trabajar la diversidad cultural con todo el alumnado en Primaria?
- c. ¿Cree que sería necesario?
- d. ¿Tienen ustedes algún programa/plan/proyecto en primaria respecto al Aula de acogida (o similares) para el alumnado extranjero?
- e. ¿Cuáles son las barreras principales que dificultan la buena comunicación entre escuela y familias extranjeras?

3.1. Elementos que favorecen o dificultan la relación entre escuela y familias extranjeras

Para la definición de los factores o elementos que pueden influir en la relación entre escuela y familias extranjeras, a continuación se valorarán los resultados obtenidos a partir de algunas de las variables incluidas en el cuestionario. En primer lugar, se consideran elementos como pueda ser la titularidad del centro para conocer el alcance (si lo hay) de la posible segregación escolar como uno de los posibles condicionantes de la falta de equidad y que interfiere sensiblemente en la óptima relación de la comunidad educativa en su conjunto. A partir de ello, también se valoran variables en las que se tenían en cuenta algunos de los recursos con que los centros comúnmente han respondido a las demandas en cuestión de atención a la diversidad cultural (si ha sido el caso): profesorado especializado (si cuentan con él y si consideran que es necesario) y aulas de acogida.

Los equipos directivos de los centros constatan un alto nivel de segregación en función de la titularidad del propio centro. De esta manera, y más allá de la significación identificada en el «No sabe/no contesta», vinculado directamente a los centros concertados, se establece una asociación negativa entre los centros de carácter público y los porcentajes bajos de presencia de alumnado extranjero (de 0 al 5% y del 6% al 10%), observándose igualmente dicha asociación negativa entre los porcentajes elevados y los centros concertados (Tabla II); es decir, los índices bajos de presencia de alumnado extranjero se localizan principalmente en la escuela concertada y mucho menos en la escuela pública, constatándose igualmente que los niveles elevados (del 21 al 50%) se focalizan en la escuela pública, mientras que en la concertada se identifican mucho menos de lo esperado porcentajes de más del 50% ($\chi^2 = 33.909$; $g/ = 10$; $p = 0.000$).

Tabla II. Frecuencia de alumnado extranjero según la titularidad del centro

PRESENCIA ALUMNADO EXTRANJERO EN EL CENTRO	TITULARIDAD CENTRO			N TOTAL	% TOTAL
	PÚBLICA	PRIVADA	CONCERTADA		
Hasta el 5%	27.9%**	38.6%	38.5%*	521	30.1%
Del 6% al 10%	17.2%**	13.6%	22.9%*	314	18.2%
Del 11% al 20%	17.3%	15.9%	15.0%	291	16.8%
Del 21% al 50%	17.4%*	11.4%	13.1%	284	16.4%
Más del 50%	6.6%	9.1%	3.2%**	105	6.1%
NS/NC	13.6%	11.4%	7.3%**	214	12.4%
Total	1371	44	314	1729	100.0%

Los porcentajes con * señalan casillas con residuos superiores a +1.96 (asociación positiva) y los porcentajes con ** señalan casillas con residuos menores a -1.96 (asociación negativa).

La variable que hacía referencia a si en el centro se ha tenido que ofrecer (durante el curso anterior) respuesta a alguna petición o conflicto relacionado con la diversidad presenta diferencias estadísticamente significativas en función del % de alumnado extranjero del propio centro ($\chi^2 = 41.480$; $g/ = 10$; $p = 0.000$). Así pues, y tal y como se desprende de la Tabla III, puede destacarse que se ha dado respuesta a alguna petición o conflicto especialmente en los centros con un porcentaje elevado (Del 21 al 50% y Más del 50%), registrando unos niveles mucho más bajos en los centros Hasta el 5% (con sólo el 7.9% del total de respuesta afirmativa a esta cuestión). Igualmente, entre los equipos directivos que no supieron o no quisieron responder acerca del porcentaje de alumnado extranjero en su centro, también puede destacarse que son entre los que se ha obtenido mayores índices de respuesta negativa a esta cuestión.

Tabla III. Frecuencia de alumnado extranjero y respuesta a demanda relativa a la diversidad cultural

PRESENCIA ALUMNADO EXTRANJERO EN EL CENTRO	RESPUESTA A PETICIÓN O CONFLICTO RELACIONADO CON LA DIVERSIDAD CULTURAL			N TOTAL	% TOTAL
	SÍ	NO	NS/NC		
Hasta el 5%	21.7%**	31.3%*	22.7%	521	30.1%
Del 6% al 10%	20.1%	18.1%	9.1%	314	18.2%
Del 11% al 20%	18.5%	16.8%	4.5%	291	16.8%
Del 21% al 50%	24.3%*	15.3%**	27.3%	284	16.4%
Más del 50%	9.5%*	5.4%**	22.7%*	105	6.1%
NS/NC	5.8%**	13.2%*	13.6%	214	12.4%
Total	575	1129	25	1729	100.0%

Los porcentajes con * señalan casillas con residuos superiores a +1.96 (asociación positiva) y los porcentajes con ** señalan casillas con residuos menores a -1.96 (asociación negativa).

Respecto al profesorado específico para atender la diversidad cultural en los centros, se constata (véase Tabla IV) que se cuenta con éste entre los miembros del claustro cuanto más aumenta el porcentaje de alumnado extranjero, estableciéndose diferencias estadísticamente significativas en función de dicho porcentaje ($\chi^2 = 128.641$; $g/ = 10$; $p = 0.000$), y recogiendo respuestas con valores inversamente proporcionales en los centros con bajo índice de alumnado extranjero (los centros con Hasta el 5%).

Tabla IV. Frecuencia de alumnado extranjero y profesorado específico en el centro para atender la diversidad cultural

EL CENTRO CUENTA CON PROFESORADO ESPECÍFICO					
PRESENCIA ALUMNADO EXTRANJERO EN EL CENTRO	SÍ	NO	NS/NC	N TOTAL	% TOTAL
Hasta el 5%	22.4%**	34.1%*	28.0%	521	30.1%
Del 6% al 10%	18.1%	18.1%	24.0%	314	18.2%
Del 11% al 20%	19.3%*	15.6%**	16.0%	291	16.8%
Del 21% al 50%	24.2%*	12.3%**	24.0%	284	16.4%
Más del 50%	11.0%*	3.6%**	4.0%	105	6.1%
NS/NC	5.0%	16.3%	4.0%	214	12.4%
Total	575	1129	25	1729	100.0%

Los porcentajes con * señalan casillas con residuos superiores a +1.96 (asociación positiva) y los porcentajes con ** señalan casillas con residuos menores a -1.96 (asociación negativa).

Además, también debe remarcarse que, entre los equipos directivos que respondieron negativamente a la anterior pregunta (es decir, que dijeron que no tenían profesorado específico para atender a la diversidad cultural en su centro -1129 en total-), la gran mayoría cuenta, únicamente, con hasta un 5% de alumnado extranjero en su centro (el 34.1%), siendo una minoría absoluta los centros que tienen más del 50% de alumnado foráneo y que no cuentan con profesorado específico para atender la diversidad cultural. Igualmente, sin embargo, existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 128.608$; $g/ = 10$; $p = 0.000$) entre el porcentaje de alumnado extranjero y la consideración de que resulta necesario contar con profesorado específico en el centro (pese a que éste no cuente con él en ese momento). Así (véase Tabla V) los centros que tienen porcentajes muy bajos de alumnado extranjero (y no cuentan con profesorado específico) son los que menos consideran necesario este tipo de profesional, mientras que a la vez que aumenta la presencia de alumnado extranjero, también la consideración de la necesidad de este tipo de profesorado; a la vez, el desconocimiento o la evitación de una respuesta en un sentido u otro sobre si sería o no necesario, incluso también se corresponde con porcentajes más bajos de presencia de alumnado en el centro (46.3% en el caso de porcentajes de hasta el 5%).

Tabla V. Frecuencia de alumnado extranjero y consideración de la necesidad de profesorado específico en el centro para atender la diversidad cultural

SERÍA NECESARIO PROFESORADO ESPECÍFICO					
PRESENCIA ALUMNADO EXTRANJERO EN EL CENTRO	SÍ	NO	NS/NC	N TOTAL	% TOTAL
Hasta el 5%	16.7%**	38.1%*	46.3%*	385	34.1%
Del 6% al 10%	21.0%	17.2%	17.1%	204	18.1%
Del 11% al 20%	26.5%*	13.2%**	7.3%**	176	15.6%
Del 21% al 50%	23.9%*	9.2%**	8.9%	139	12.3%
Más del 50%	7.4%*	2.5%**	2.4%	41	3.6%
NS/NC	5.4%	19.8%	17.9%	184	16.3%
Total	257	749	123	1129	100.0%

Los porcentajes con * señalan casillas con residuos superiores a +1.96 (asociación positiva) y los porcentajes con ** señalan casillas con residuos menores a -1.96 (asociación negativa).

En cuanto a estrategias o medidas que pueden ser consideradas como de atención a la diversidad cultural, pese a ser una minoría los centros que disponen de un aula de acogida (199 en total), igualmente la respuesta de los equipos directivos en función del porcentaje de alumnado extranjero presenta una estrecha relación (véase Tabla VI). Los centros con muy bajo porcentaje de alumnado extranjero en sus aulas son los que ya evidencian que existe una diferencia estadísticamente significativa ($\chi^2 = 171.692$; $gl = 5$; $p = 0.001$) entre esta variable y si el centro dispone de aula de acogida (o equivalente) como una de las medidas de atención a la diversidad cultural. En este caso, los equipos directivos señalan mayoritariamente que no disponen de dichas aulas, lo cual contrasta con la respuesta ofrecida por la dirección de los centros con porcentajes medio-altos de alumnado extranjero (Del 11 al 20%, Del 21 al 50% y Más del 50%), donde se constata que, a mayor porcentaje de estudiantes de otras nacionalidades, más se dispone de aulas de acogida en los centros.

Tabla VI. Frecuencia de alumnado extranjero y presencia de aula de acogida en el centro

¿CUENTAN CON "AULA DE ACOGIDA" (O SIMILAR) PARA EL ALUMNADO EXTRANJERO?				
PRESENCIA ALUMNADO EXTRANJERO EN EL CENTRO	SÍ	NO	N TOTAL	% TOTAL
Hasta el 5%	12.1%**	32.5%*	521	30.1%
Del 6% al 10%	14.1%	18.7%	314	18.2%
Del 11% al 20%	17.1%*	16.8%**	291	16.8%
Del 21% al 50%	34.7%*	14.1%**	284	16.4%
Más del 50%	20.6%*	4.2%**	105	6.1%
NS/NC	13.8%**	1.5%*	214	12.4%
Total	199	1530	1729	100%

Los porcentajes con * señalan casillas con residuos superiores a +1.96 (asociación positiva) y los porcentajes con ** señalan casillas con residuos menores a -1.96 (asociación negativa).

3.2. Principales barreras que intervienen en la comunicación entre escuela y familias extranjeras

Respecto a las barreras lingüísticas, los equipos directivos de los centros consideran, en su mayoría, que éstas suponen una dificultad para la buena comunicación entre escuela y familias (58.2% del total). Sin embargo, existen diferencias estadísticamente significativas entre la consideración de las barreras lingüísticas como tales y el porcentaje de alumnado extranjero ($\chi^2 = 73.351$; $gl = 4$; $p = 0.000$), observándose claramente (véase Tabla VII) en el caso de los centros con mayor presencia de alumnado foráneo (Más del 50%) los cuales, pese a únicamente suponer el 6.9% del total (105 sobre 1515), son los que han presentado hasta un 9.1% del total de respuesta afirmativa y, a su vez, únicamente el 3.9% de respuesta negativa en lo que se refiere a considerar las barreras lingüísticas como las principales para la buena comunicación.

Por su parte, también se identifican diferencias estadísticamente significativas en función del porcentaje de alumnado extranjero en lo que respecta a las barreras socioeconómicas ($\chi^2 = 9.688$; $gl = 4$; $p = 0.046$). En este caso, los equipos directivos se decantan claramente por no considerar esta barrera como una de las principales para la óptima comunicación con las familias (93.7% de respuesta negativa), pero especialmente se observan diferencias en función del % de alumnado extranjero en los casos más extremos: en los centros con porcentaje mejor o igual al 5% (donde la relación que se establece entre las variables es que se obtiene menor respuesta afirmativa y mayor negativa en el caso de baja

presencia de alumnado extranjero) y en los que tienen un porcentaje superior al 50% del alumnado foráneo (donde la relación es inversa, aunque no tan marcada: la respuesta afirmativa es ligeramente mayor en estos centros, mientras que la negativa es algo menor a la esperada).

Tabla VII. Frecuencia de alumnado extranjero y consideración de las principales barreras de comunicación

PRESENCIA ALUMNADO EXTRANJERO EN EL CENTRO							
BARRERAS LINGÜÍSTICAS	HASTA EL 5%	DEL 6 AL 10%	DEL 11% AL 20%	DEL 21 AL 50%	MÁS DEL 50%	N TOTAL	% TOTAL
Sí	27.2%	19.1%	22.0%	22.6%	9.1%*	881	58.2%
No	10.3%	23.0%	15.3%	13.4%	3.9%**	634	41.8%
BARRERAS SOCIOECONÓMICAS	HASTA EL 5%	DEL 6 AL 10%	DEL 11% AL 20%	DEL 21 AL 50%	MÁS DEL 50%	N TOTAL	% TOTAL
Sí	25.0%**	19.8%	19.8%	21.9%	13.5%*	96	6.3%
No	35.0%*	20.8%	19.2%	18.5%	6.5%**	634	93.7%
BARRERAS CULTURALES	HASTA EL 5%	DEL 6 AL 10%	DEL 11% AL 20%	DEL 21 AL 50%	MÁS DEL 50%	N TOTAL	% TOTAL
Sí	20.1%**	21.6%	20.5%	27.8%*	9.9%*	273	18.0%
No	37.5%*	20.5%	18.9%	16.7%**	6.3%**	1242	82.0%
BARRERAS CULTURALES	HASTA EL 5%	DEL 6 AL 10%	DEL 11% AL 20%	DEL 21 AL 50%	MÁS DEL 50%	N TOTAL	% TOTAL
Sí	25.6%	10.3%	30.8%	15.4%	17.9%*	39	2.6%
No	34.6%	21.0%	18.9%	18.8%	6.6%**	1476	97.4%
Total	521	314	291	284	105	1515	100.0%

Los porcentajes con * señalan casillas con residuos superiores a +1.96 (asociación positiva) y los porcentajes con ** señalan casillas con residuos menores a -1.96 (asociación negativa).

También se localizan diferencias estadísticamente significativas en la consideración de las barreras culturales como una de las principales barreras para la comunicación en función del porcentaje de alumnado extranjero del centro ($\chi^2 = 38.961$; $g^2 = 4$; $p = 0.000$). Ello es especialmente notable entre los centros con un muy bajo porcentaje de presencia de alumnado extranjero (Hasta el 5%) y con los porcentajes más elevados (Del 21 al 50% y Más del 50%), siendo entre ambos polos (menor y mayor presencia de alumnado extranjero) entre los que se advierte una mayor divergencia de respuestas: en los centros con bajo índice de alumnado extranjero los equipos directivos no se decantan por las diferencias culturales como principal barrera, presentando menores respuestas positivas y más negativas ante la afirmación; sin embargo, los centros con mayor porcentaje de alumnado extranjero señalan mucho más esta barrera y es donde se recogen un mayor número de negaciones ante la afirmación.

Es en el caso de las barreras institucionales donde parece presentarse un mayor consenso entre los equipos directivos, considerando éstos en un 97.4% de los casos que esta barrera no es una de las principales que dificultan la comunicación entre escuela y familias. Igualmente, aquí también se localizan diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 13.047$; $g^2 = 4$; $p = 0.011$), aunque éstas únicamente se evidencian en la respuesta ofrecida por los centros con mayor porcentaje de alumnado extranjero (Más del 50%), en los que se encuentran un número mayor de respuestas afirmativas (es decir, que sí que consideran las barreras institucionales como unas de las principales) y, a su vez, un menor número de respuestas negativas (6.6%).

4. Conclusiones

4.1. Logros

Este trabajo ha permitido constatar, una vez más, la segregación del alumnado desde la Administración, permitiendo que los centros de titularidad privada continúen herméticos y con los porcentajes de población no autóctona más bajos. La imposibilidad y la inacción política (Bonafant, 2018) ya han tenido (y continúan suponiendo) consecuencias negativas desde el punto de vista de la equidad y la cohesión social, a lo que contribuye una de las medidas aquí analizadas y extendida: las aulas de acogida. Pese a contar con un apoyo importante según los resultados obtenidos, las políticas interculturales no pueden pasar por unos espacios separados del resto (aunque se considere una medida temporal), puesto que son una forma más de segregación y que únicamente ilustran desconexión entre el discurso público y la práctica real (Baseiria, 2015).

Igualmente, se ha confirmado que contar con profesorado especializado también es una medida asociada a los índices de alumnado extranjero presente en las aulas, lo cual se puede considerar como un facilitador de la gestión de la diversidad cultural en general, pero también de la relación y la comunicación con las familias extranjeras en particular (Carrasco y Coronel, 2017). El profesorado sigue manifestando carencias en lo que a educación inclusiva se refiere (Cernadas *et al.*, 2013; González-Gil *et al.*, 2013) y es únicamente a través de una óptima formación específica para atender la diversidad como podrán soslayarse.

Respecto a las barreras, los resultados muestran un elevado grado de concordancia con las investigaciones previas en las que se consulta al colectivo docente: las barreras lingüísticas son identificadas como una de las principales dificultades a la hora de establecer la comunicación con las familias de origen extranjero (Schneider y Arnot, 2018; Li *et al.*, 2023), aunque también se contempla la existencia de barreras socioeconómicas y culturales. Se mantiene la convicción de parte del cuerpo docente de la presencia de ciertas barreras cuya responsabilidad recae en las familias, como la poca predisposición e interés o la falta de confianza en la escuela (Gokalp, 2021). Ello contradice a las voces de las familias extranjeras que afirman contar con unas barreras culturales o económicas que les dificultan la participación esperada por el centro (Baker *et al.*, 2016; Schneider y Arnot, 2018). En esta dirección cabe señalar que los equipos directivos consultados en este estudio no consideran que la conciliación laboral o los problemas económicos de las familias supongan una barrera para su implicación con la escuela, en contraste con las perspectivas de las familias en otros trabajos similares, que identifican la conciliación laboral y los desafíos económicos como obstáculos prominentes para una comunicación efectiva (Coady *et al.*, 2009; Li *et al.*, 2023; Schneider y Arnot, 2018). Este desacuerdo plantea interrogantes pertinentes sobre la percepción y la sensibilidad de los docentes hacia los desafíos cotidianos que enfrentan las familias en cuestión. Además, se observa que la mayoría de los docentes no atribuyen a los prejuicios del profesorado (implícito en las barreras institucionales) un papel relevante como barrera en esta dinámica de comunicación (solamente 39 de 1.729 centros lo valoran como una barrera), una posición que contradice de manera substancial la literatura, que señala que las creencias, el imaginario y las expectativas docentes tiene un impacto importante en la participación de las familias extranjeras (Carreon, 2005; Gokalp, 2021; Rodríguez-Herrera, 2021). Estas discrepancias sugieren la necesidad de una mayor exploración y análisis de las perspectivas y actitudes de los docentes, así como la importancia de considerar un enfoque holístico al abordar los obstáculos en la colaboración entre la familia extranjera y la escuela.

4.2. Propuestas

El presente estudio representa una contribución significativa al abordaje de la mejora de la relación y comunicación entre centros escolares y familias extranjeras al proporcionar una visión rigurosa y fundamentada de las percepciones del cuerpo docente y, en particular, de los equipos directivos que se encuentran liderando la gestión de la atención a la diversidad cultural en los centros. Este campo de investigación requiere una exploración más profunda y detallada dada su complejidad y multidimensionalidad.

Se constata que la percepción de las barreras consideradas por los equipos directivos responde significativamente al porcentaje de alumnado extranjero presente en el centro, lo que supone un avance para el diseño y propuesta de acciones y medidas para, en primer lugar, trabajar la redistribución del alumnado, pero también de los recursos y los medios con los que cuentan los centros, y, a continuación, considerar los elementos contextuales que permitirán una disminución de las posibles barreras (y, por tanto, de su percepción).

Así, la identificación de barreras revela que la diferencia lingüística emerge como una preocupación central y sobresaliente, siendo claramente reconocida por los docentes. No obstante, otros factores no se perciben con igual claridad, especialmente la falta de conciencia respecto a la existencia de prejuicios por parte del profesorado en el establecimiento de vínculos con familias de origen extranjero. Este hallazgo subraya la necesidad de abordar minuciosamente este aspecto tanto en la formación inicial como en la formación continua de los docentes.

Sin embargo, también se ha constatado que, pese a no ser uno de los elementos considerado como el más limitante, las barreras institucionales continúan suponiendo un grave escollo para la óptima consecución de la inclusión del alumnado extranjero. Siguiendo lo ya apuntado por Torrelles (2022), a día de hoy el modelo inclusivo, el paradigma intercultural, dista mucho de estar plenamente aceptado y consolidado en las políticas y las prácticas educativas; éste comparte espacio con el aún presente modelo compensatorio (cuyo máximo exponente en los centros educativos son las aulas de acogida, que no responden más que a una concepción segregacionista de la diversidad) y supone, de hecho, una barrera más difícil de superar que la lingüística (desmesuradamente sobrevalorada por los responsables de los centros en su respuesta en el marco de este estudio).

Resulta evidente que la ‘mercantilización de la educación’ (Andrés y Giró, 2020) presiona a los centros educativos hacia una respuesta con lo que consideran que son ‘garantías de calidad’ en el servicio que ofrecen, y el camino más ágil, para ello, continúan siendo las políticas y las prácticas de carácter compensatorio (como puedan ser las aulas de acogida o centrarse en aspectos diferenciadores como pueda ser la lengua y considerarla como una de las principales barreras), pero ello únicamente supone la reproducción de desigualdades y la exclusión de los colectivos más vulnerables, socioeconómicamente más vulnerables, entre los cuales, pese a que los modelos de pobreza han ido cambiando, se encuentran los colectivos de población inmigrante.

Por tanto, se reconoce la necesidad de adoptar una perspectiva más holística en la comprensión de este fenómeno, lo que conlleva a la planificación de una fase cualitativa futura que involucrará a diversos actores de los centros educativos, incluyendo a las propias familias. En última instancia, este estudio sienta las bases para futuras investigaciones que enriquecerán la comprensión de la dinámica

entre escuelas y familias extranjeras, promoviendo una comunicación más efectiva y una colaboración mutuamente beneficiosa.

Referencias bibliográficas

- Andrés Cabello, Sergio y Giró Miranda, Joaquín (2020): “Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa”. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 13, 79-98. DOI: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>.
- Baker, Timberly L.; Wise, Jillian; Kelley, Gwendolyn y Skiba, Russell J. (2016): “Identifying Barriers: Creating Solutions to Improve Family Engagement”. *School Community Journal*, 26 (2), 161-184. <https://www.adi.org/journal/2016fw/BakerEtAlFall2016.pdf>.
- Baseiria Martí, Ester (2015): “Las aulas de acogida: Un lugar de paso transitorio hacia ninguna parte” en Francisco Javier García Castaño, Adelaida Megías Megías y Jennifer Ortega Torres (coords.): *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16-18 de septiembre de 2015). Universidad de Granada.
- Bonal, Xavier (2018). *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*. UNESCO,
- Cankaya, Seda; Kutlu, Önder y Cebeci, Esra (2015): “The Educational Policy of European Union. Proceedia”. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 886-893. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.706>.
- Carrasco Macías, María José y Coronel Llamas, José Manuel (2017): “Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo”. *Educación XX1*, 20 (1), 75-98. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.14480>.
- Pérez Carreon, Gustavo; Drake, Corey y Calabrese Barton, Angela (2005): “The Importance of Presence: Immigrant Parents’ School Engagement Experiences”. *American Educational Research Journal*, 42 (3), 465-498. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312042003465>.
- Ceballos-López, Noelia (2017): “La tutoría como espacio de democracia: una mirada desde la voz de los docentes en formación”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28 (1), 86-103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055007>.
- Cernadas, Francisco Xavier; Santos Rego, Miguel Ángel y Lorenzo Moledo, María del Mar (2013): “Los profesores ante la educación intercultural: la formación sobre el terreno”. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 555-570. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.155391>.
- Crosnoe, Robert (2001): “Academic Orientation and Parental Involvement in Education during High School”. *Sociology of Education*, 74, 210-230. DOI: <https://doi.org/10.2307/2673275>.
- Darling-Hammond, Linda; Cantor, Pamela; Hernández, Laura E.; Theokas, Christina; Schachner, Abby; Tijerina, Elizabeth y Plasencia, Sara (2021). *Design Principles for Schools: Putting the Science of Learning and Development into Action*. Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614438.pdf>.
- De Gaetano, Yvonne (2007): “The Role of Culture in Engaging Latino Parents’ Involvement in School”. *Urban Education*, 42 (2), 145e162. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085906296536>.

- Domina, Thurston (2005): "Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School". *Sociology of Education*, 78 (3), 233-249. <https://www.jstor.org/stable/4148916>.
- Englund, M. M.; Luckner, A. E.; Whaley, G. J. L. y Egeland, B. (2004): "Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance". *Journal of Educational Psychology*, 96, 723-730. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.723>.
- Epstein, Joyce L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Garreta-Bochaca, Jordi (2015): "La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8 (1), 71-85. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762/8305>.
- Garreta-Bochaca, Jordi y Llevot-Calvet, Núria (2022): "Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria". *Educación XX1*, 25 (2), 315-335. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>.
- Garreta-Bochaca, Jordi; Paludàrias, Josep Miquel y Andrés Cabello, Sergio (2022): "Economic Crisis and Equal Opportunities: Response of Management teams in Catalonia (Spain) to Educational Inequalities". *Revista Internacional de Organizaciones*, 28, 1-18.
- Grant, Kathy Beth y Ray, Julie A. (2013). *Home, School and Community Collaboration*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- González Gil, Francisca; Martín Pastor, Elena; Flores Robaina, Noelia Emma; Jenaro Río, Cristina; Poy, Raquel y Gómez Vela, María (2013): "Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado". *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3, 125-135. <http://hdl.handle.net/10366/123429>.
- Hong, Soo (2019). *Natural allies: Hope and Possibility in Teacher-Family Partnerships*. Cambridge (MA): Harvard Education Press.
- Kao, Grace (2004): "Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth". *International Migration Review*, 38 (2), 427-450. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00204.x>.
- Kim, Eunjung (2002): "The Relationship Between Parental Involvement and Children's Educational Achievement in the Korean Immigrant Family". *Journal of Comparative Family Studies*, 33 (4), 529-544. DOI: <https://doi.org/10.3138/jcfs.33.4.529>.
- Kim, Jungnam y Bryan, Julia (2017): "A First Step to a Conceptual Framework of Parent Empowerment: Exploring Relationships between Parent Empowerment and Academic Performance in a National Sample". *Journal of Counseling & Development*, 95 (2), 168-179. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcad.12129>.

- Kuusimäki, Anne Mari; Uusitalo-Malmivaara, Lotta y Tirri, Kirsi (2019): "The Role of Digital School-Home Communication in Teacher Well-Being". *Frontiers in Psychology*, 10, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02257>.
- Lareau, Annette & McCrory Calarco, Jessica (2012): "Class, Cultural Capital, and Institutions: The Case of Families and Schools" en Susan T. Fiske y Hazel Rose Markus (eds.): *Facing Social Class: How Societal Rank Influences Interaction*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Llevot, Núria y Bernad, Olga (2015): "La participación de las familias en la escuela: factores clave". *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 57-70. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/issue/view/660/showToc>.
- Markowitz, Anna J.; Baasok, Daphna & Grissom, Jason A. (2020): "Teacher-Child Racial/Ethnic Match and Parental Engagement With Head Start". *American Educational Research Journal*, 57 (5), 2132-2174. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831219899356>.
- McWayne, Christine M.; Doucet, Fabienne y Mistry, Jayanthi (2019): "Family-School Partnerships in Ethnocultural Communities: Reorienting Conceptual Frameworks, Research Methods, and Intervention Efforts by Rotating Our Lens" en Susan M. Sheridan y Elizabeth Moorman Kim (eds.): *Research on Family-School Partnerships: Ethnocultural Diversity and the Home-to-School Link*. Nueva York: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-14957-4_1.
- Musenco, Angela (2018): "Overcoming Obstacles Towards a School-Family Partnership". *Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională*, 4-5, 103-105.
- Rogero-García, Jesús y Andrés-Candelas, Mario (2016): "Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España". *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1), 46-58. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8403>.
- Rosenblatt, Zehava y Pled, Daniel (2002): "School Ethical Climate and Parental Involvement". *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 349-367. DOI: <https://doi.org/10.1108/09578230210433427>.
- Roza González, María Belén (Coord.) (2003). *Guía de buenas prácticas para mejorar la relación familia-escuela*. Gijón: Consejería de Educación y Ciencia. Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.
- Saura, Geo y Muñoz Moreno, José Luis. (2016): "Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resiliencia colectiva en el contexto de la política educativa española". *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (2), 43-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5686424&orden=0&info=link>.
- Smrekar, Claire y Cohen-Vogel, Lora (2001): "The Voices of Parents: Rethinking the Intersection of Family and School". *Peabody Journal of Education*, 76 (2), 75-100. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602_5.
- Torrelles Montanuy, Angels (2022): "Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI". *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 15 (3), 315-316. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>.

Turney, Kristin y Kao, Grace (2009): “Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged?” *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271. DOI: <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>.

Vecina Merchante, Carlos; Morey López, Mercè; Vallespir Soler, Jordi y Rincón Verdera, Juan Carlos (2021): “Escuelas y comunidad: La colaboración entre centros educativos y recursos del entorno como base para la atención a la diversidad cultural” en Santiago Pozo Sánchez, María Natalia Campos Soto, Salvador MateoArias Romero y Francisco JavierHinojo Lucena (coords.): *Innovación e investigación educativa para la formación docente*. Madrid: Dykinson.

Yanghee, Kim (2009): “Minority Parental Involvement and School Barriers: Moving the Focus away from Deficiencies of Parents”. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.003>.

Notas biográficas

Mercè Morey López es Diplomada en Educación Social y Licenciada y Doctora en Pedagogía por la Universitat de les Illes Balears. Profesora Contratada Doctora del Dept. de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB. Miembro del grupo de investigación Educació i Ciutadania (EiC), su trayectoria docente ha ido estrechamente vinculada a su línea investigadora, centrándose en la Educación Intercultural, la Alfabetización Informacional y la Integridad Académica, y participando en diversos proyectos I+D+I de carácter autonómico, estatal y europeo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-6602>.

Núria Llevot Calvet es Profesora Agregada (Programa Serra Hunter) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. Autora de numerosas publicaciones (artículos, libros...). Pertenece al Grupo de Investigación Análisis Social y Educativo (grase.udl.cat) de la UdL. Sus líneas de investigación son principalmente: mediación intercultural, diversidad cultural y relación familia-escuela. Ha ejercido diferentes cargos de gestión y realizado estancias de investigación en centros extranjeros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8439-8455>.

Carlos Vecina Merchante es Doctor en Ciencias de la Educación, licenciado en Ciencias Políticas y Sociología, graduado en Educación Social, actualmente es Profesor Contratado Doctor de la UIB y miembro del grupo de investigación Educació i Ciutadania. Cuenta con numerosas publicaciones y trabajos centrados en sus principales líneas de investigación: desarrollo e intervención comunitaria, función docente y educativa, representaciones sociales, análisis del discurso, inmigración y desigualdad social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6945-2502>.

María del Mar Oliver-Barceló es Diplomada en Magisterio de Ed. Infantil por la Universitat de les Illes Balears, Historiadora del Arte por la Universitat de Barcelona y Doctora en Educación por la UIB.

Actualmente es Profesora Ayudante Doctora en el Dept. de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB. En el ámbito de la investigación es miembro de los grupos Educación i Ciudadanía (EiC) y del Grup de Recerca en Primera Infància (GIPI). y sus líneas de investigación están relacionadas con el currículum, la educación en valores, la innovación educativa y la atención a la diversidad en contextos multiculturales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7233-3128>.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado en el marco de dos proyectos de investigación. Por una parte, el proyecto financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (CSO2017-84872-R) y titulado *La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas* y, por otro, el proyecto *Participación e implicación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora* (referencia PID2021-124334NB-I00) financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033

El acceso al Grado en Sociología en la Universitat de València: indagando *razones prácticas*

Access to the Degree in Sociology at the Universitat de València: Exploring *Practical Reasons*

Ainara Ruiz Sancho¹

Resumen

El objetivo principal de esta aportación es conocer cuáles son las motivaciones del acceso al Grado en Sociología en la Universitat de València. Para ello se realiza un análisis comparativo entre los datos de la Universitat de València con el promedio de las universidades públicas presenciales acerca del porcentaje de plazas ocupadas y el porcentaje de matrículas en primera opción sobre el total de plazas ocupadas cuya información se obtiene con datos del Ministerio de Universidades. También se ha llevado a cabo un cuestionario entre personas graduadas en Sociología, así como dos grupos de discusión con estudiantes de 1.º y 4.º de grado. En ambos casos, se pretendía conocer, entre otras cuestiones, cuáles son los motivos por los que decidieron acceder al Grado en Sociología, así como las vías de acceso al mismo. Los principales resultados obtenidos apuntan a un cierto paralelismo en los porcentajes de ocupación y de primeras opciones en las matrículas para la Universitat de València y el conjunto de universidades españolas. Por otra parte, se observa que la mayoría de las personas que acceden al Grado en Sociología lo hace a través de las pruebas de acceso a la universidad y las motivaciones varían desde aquellas personas que indican que acceden a la titulación por el interés que les generan los temas sociales y políticos, hasta aquellas personas que lo hacen porque no han podido acceder a las titulaciones que querían.

Palabras clave

Sociología, universidad, acceso, actitudes, motivaciones.

Abstract

The main objective of this contribution is to find out what are the motivations for accessing to the Bachelor's Degree in Sociology at the University of Valencia. To this end, a comparative analysis is carried out between the data from the University of Valencia and the average of the public on-site universities on the percentage of places taken up and the percentage of first-choice enrolments out of the total number of places taken up, which information is obtained from data from the Ministry of Universities. A questionnaire was also carried out among Sociology graduates, as well as two discussion groups with first and fourth year undergraduate students. In both cases, the aim was to find out, among other questions, the reasons why they decided to take a degree in Sociology, as well as the ways of accessing it. The main results obtained point to a certain parallelism in the percentages of occupation and first choices in enrolments for the Universitat de València and the Spanish universities as a whole. On the other hand, it is observed that the majority of people who access the Degree in Sociology do so through the university entrance exams and the motivations vary from those who indicate that they access the degree because they are interested in social and political issues, to those who do so because they have not been able to access the degrees they wanted.

Keywords

Sociology, university, access, attitudes, motivations.

Cómo citar/Citation

Ruiz Sancho, Ainara (2023). El acceso al Grado en Sociología en la Universitat de València: indagando *razones prácticas*. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (3), 343-364. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.3.27358>.

Recibido: 12-09-2023
Aceptado: 18-09-2023

¹ Ainara Ruiz Sancho, Universitat de València, ainara.ruiz@uv.es.

1. Introducción

Con esta aportación se pretende dar a conocer las motivaciones del acceso al Grado en Sociología en la Universitat de València. Se trata de una presentación y actualización de los resultados obtenidos de una reciente investigación (Ruiz Sancho, 2023).

Se emplea de manera deliberada la expresión «razones prácticas», utilizada por Pierre Bourdieu en su obra de título homónimo, para sostener que:

La sociología postula que, en la actuación de los agentes, hay una razón (en el sentido en que se habla de razón de una serie) que se trata de encontrar; y que permite dar razón, transformar una serie de comportamientos aparentemente incoherente, arbitraria, en serie coherente, en algo que quepa comprender a partir de un principio único o de un conjunto coherente de principios. (Bourdieu, 1997: 140).

Por tanto, el término «razones prácticas» de Pierre Bourdieu indica que las decisiones que toma el estudiantado no son arbitrarias, sino que son coherentes. En este caso, las razones prácticas se pueden equiparar con las motivaciones, es decir, siguiendo a la RAE, con el conjunto de factores que determina en parte las acciones de una persona.

La estructura que se sigue para dar a conocer estas motivaciones es la siguiente. Primero se realiza una contextualización de la incorporación de los estudios de Sociología a nivel estatal haciendo hincapié en las distintas universidades que ofertan actualmente el Grado en Sociología y también los dobles grados, así como el Real Decreto que determina cómo debe estructurarse el Grado. Seguidamente se da cuenta de la incorporación de los estudios de Sociología en la Universitat de València y se ofrece una breve descripción sobre la creación del Departamento de Sociología.

Posteriormente se describen los objetivos y la metodología utilizada. En este caso, se han utilizado diferentes fuentes de información, por un lado, se han utilizado fuentes secundarias, concretamente, los datos que ofrece el Ministerio de Universidades acerca de los porcentajes de plazas ocupadas y de matrículas que se realizan en primera opción. Por otro lado, se ha trabajado con fuentes primarias a partir de la información obtenida de dos grupos de discusión con estudiantes de 1.º y de 4.º Grado de la Universitat de València, así como de los resultados obtenidos mediante la realización de un cuestionario a egresados y egresadas en Sociología en la Universitat de València.

Finalmente, los resultados más destacables apuntan que tanto a nivel nacional como en el caso valenciano hay una alta ocupación de plazas, sin embargo, apenas la mitad de éstas están ocupadas con estudiantes que han escogido Sociología como primera opción. Respecto a las motivaciones para acceder al Grado en el caso de la Universitat de València se ha obtenido que la mayoría lo hace por interés en temas sociales y políticos, pero también hay otras razones como el no haber podido a la titulación deseada.

2. Contextualización

La sociología es una disciplina desconocida para muchas personas, esta particularidad de nuestra disciplina implica tener que justificarla y explicarla con relativa frecuencia. Como afirma Félix Tezanos la sociología «tiene que ser explicada: necesita una explicación» (Tezanos, 1996: 16). Bernard Lahire hace referencia a esta cuestión, argumentando que la pregunta ¿para qué sirve? es más frecuente en sociología que en otra

disciplina como, por ejemplo, la física y que ello es «por razones que tienen que ver a la vez con una legitimidad académica más sólida y con salidas profesionales más claras y diversificadas» (Lahire, 2006: 24).

Siguiendo con este argumento, Teresa González apunta que se produce un «escaso conocimiento y apreciación de la relevancia del conocimiento científico social, así como de las condiciones específicas y los recursos necesarios para su producción y certificación, frente al poder organizativo, la visibilidad y el prestigio social de las ciencias naturales, de la salud y las tecnologías» (González de la Fe, 2014: 139).

Félix Tezanos señala dos dificultades que tiene nuestra disciplina: la primera, que la sociología es una ciencia muy reciente (finales del siglo XIX – principios del siglo XX) y la segunda dificultad tiene que ver con la comprensión de la sociología pues, en palabras del autor, «se ocupa de algo sutil, a veces casi imperceptible y difícil de captar, casi misterioso, pero muy importante a la vez» (Tezanos, 2006: 18).

Manuel Pérez sostiene que España ha conseguido en relativamente poco tiempo, unos cincuenta años, «institucionalizar y consolidar la sociología como disciplina científica» (Pérez Yruela, 2021: 29). Pues los inicios de la sociología en España iban en paralelo a otros países europeos y «de no haber sido por nuestras peculiaridades históricas, la sociología española, tanto en sus orígenes como en su posterior desarrollo, podría haber estado más cerca de la de los países de su entorno» (Pérez Yruela, 2021: 43).

La incorporación de los estudios de Sociología en las universidades españolas se caracteriza principalmente por una tardía institucionalización académica pues fue en la década de 1970 cuando se crean como titulación independiente los primeros estudios de sociología (anteriormente podían estudiarse como asignaturas en distintos planes de estudios), así como por su centralismo, ya que se trata de una titulación que en sus inicios únicamente podía estudiarse en Madrid (García de León, 1994).

A nivel estatal y tras casi dos décadas de funcionamiento de la licenciatura, en el año 2007 se publica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que «tiene por objeto desarrollar la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior» (RD 1393/2007). Por tanto, los planes de estudios de licenciatura establecidos la mayoría en dos ciclos con una duración de cinco cursos académicos y una carga lectiva de unos 300 créditos, han de estructurarse en cuatro cursos académicos y una carga de entre 180 y 240 créditos ECTS.

Este Real Decreto establece: 1) que la **formación básica** debe alcanzar al menos el 25% del total de los créditos del título y de ellos, el 60% deben ser créditos vinculados a las materias propias del área de conocimiento al que se adscriba el título. En este caso está adscrito al área de ciencias sociales y jurídicas, así las materias son: *Antropología, Ciencia Política, Comunicación, Derecho, Economía, Educación, Empresa, Estadística, Geografía, Historia, Psicología y Sociología*; 2) que las **prácticas externas** tendrán una extensión máxima del 25% del total de los créditos del título; 3) que el **trabajo fin de Grado** tendrá como mínimo seis créditos y como máximo comprenderá el 12,5% del total de créditos del título.

Volviendo a la formación básica y dada la generalidad establecida en el Real Decreto 1393/2007, desde el Libro Blanco elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), se proponen 12 bloques temáticos comunes a los títulos de Grado de Sociología estos son: 1) *Fundamentos de Sociología*; 2) *Teoría Sociológica*; 3) *Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales*; 4) *Metodología y Técnicas de Investigación Social*; 5) *Población y Ecología*; 6) *Estructura Social*; 7) *Cambio Social*; 8) *Introducción a la Ciencia Política*

y *Sistemas Políticos Contemporáneos*; 9) *Historia Política y Social Contemporánea e Historia de las Ideas Políticas*; 10) *Psicología Social*; 11) *Antropología Social* y 12) *Introducción a la Economía* (ANECA, 2005: 325-331).

En el curso 2022-2023, el Grado en Sociología se puede estudiar en 15 universidades públicas, 14 de ellas presenciales y 1 a distancia. Así como en una universidad privada, la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) que permite estudiar la titulación de manera no presencial. Las Universidades Rey Juan Carlos (pública) y Pontificia de Salamanca (privada) también solicitaron el alta inicial para adaptar los estudios al RD 1393/2007, no obstante, ambas tienen la titulación en extinción. Además, en algunas universidades también se oferta el Grado en Sociología con otras titulaciones afines, lo que se denominan Dobles Grados. Estos dobles grados están vinculados con la titulación de Ciencias Políticas; con la rama de economía, como son los grados en Estadística Aplicada y en Administración y Dirección de Empresas; con las Relaciones Internacionales o con la titulación de Trabajo Social. En la Tabla I se puede observar esta información con más detalle.

Tabla I. Graduado o Graduada en Sociología adaptado al RD 1393/2007 según universidad, año de Alta inicial^a y la opción de doble grado

AÑO DE ALTA INICIAL	UNIVERSIDAD	DOBLE GRADO
2008	Carlos III	Ciencias Políticas
	A Coruña	
	Salamanca	Ciencia Política y Administración Pública
2009	Complutense de Madrid	Relaciones Internacionales
	Pablo de Olavide	Ciencias Políticas y de la Administración Trabajo Social
	UNED	Ciencia Política y de la Administración ^b
	Pública de Navarra ^c	
2010	País Vasco	Ciencia Política y Gestión Pública
	Granada	Ciencias Políticas y de la Administración
	La Laguna	
	València (Estudi General)	Ciencias Políticas y de la Administración Pública
2011	Alicante	
	Autónoma de Barcelona	Ciencia Política y Gestión Pública Estadística Aplicada
2013	Barcelona	Administración y Dirección de Empresas
2018	Murcia	
2022	UOC	

Nota. a) El Alta inicial de acuerdo con el Ministerio de Universidades es el «alta de una titulación en el Registro de acuerdo con el artículo 26 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, o con el artículo 27 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre» (Ministerio de Universidades, 2023). b) No se trata de un doble grado sino de un Grado combinado, es decir, son dos titulaciones distintas que requieren la realización de dos Trabajos de Fin de Grado (Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2023). c) La particularidad de este plan de estudios es que se denomina Graduado o Graduada en Sociología Aplicada. Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Universidades, 2023.

Por su parte, la sociología en la Universitat de València tuvo un desarrollo muy vinculado al ámbito del derecho, hasta que en el año 1966 se creó la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, sección de Económicas y Comerciales y la sociología se reubicó en esta recién creada Facultad. Francisco Murillo fue uno de los precursores de la sociología en la Universitat de València donde obtuvo la cátedra en el año 1955 y en la que permaneció hasta el 1961. Trató de incluir la asignatura de sociología en el plan de estudios de Derecho, como asignatura obligatoria, objetivo que consiguió, pues durante varios cursos académicos se impartió dicha asignatura. Tras la supresión de la asignatura de sociología en el plan

de estudios de Derecho, únicamente se mantuvo en los planes de estudio de las secciones de Ciencias Políticas, en las de Ciencias Económicas y Comerciales y en la de Filosofía (García Calavia, 2021: 10-12).

La creación de la Facultad de Ciencias Económicas propició que se constituyera un grupo de profesorado tras la toma de posesión de Jiménez Blanco de la cátedra de sociología en el curso 1967-68. Y no fue ocupada de nuevo, hasta el curso 1973-74, en este caso por Amando de Miguel. Más tarde, entre 1978 y 1980 la cátedra fue ocupada por José Ramón Torregrosa. Posteriormente, en el año 1983 se aprobó la Ley de Reforma Universitaria que supuso la reorganización de las universidades públicas españolas. El 7 de julio de 1985 se constituye el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València. Con profesores provenientes de distintas áreas de la Universitat: la Facultad de Económicas, la Escuela Universitaria de Empresariales, la Escuela Universitaria de Magisterio y de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Años más tarde, se incorporan al Departament profesores procedentes de la Escuela de Graduados Sociales y de la Escuela Social (García Calavia, 2021: 14-20).

Con la Ley de Reforma Universitaria (LRU) se produjo un aumento del número de matriculaciones y eso tuvo una repercusión directa en el aumento de la docencia de la sociología que se impartía en diferentes titulaciones. En los años noventa desde el Departament de Sociologia i Antropologia Social se promueve la implantación de la Licenciatura en Sociología y en paralelo se impulsa la creación de la Facultat de Ciències Socials. En el curso 1999/2000 se pone en marcha la Licenciatura en Sociología y en octubre de 1999 se constituye la Facultat de Ciències Socials que agrupa al profesorado del Departament de Sociologia i Antropologia Social, al de la Escuela de Relaciones Laborales y al de la Escuela de Trabajo Social (García Calavia, 2021: 20-22).

La Licenciatura de Sociología en la Universitat de València se inició el curso 1999-2000 (García Calavia, 2021: 22; Servei d'Anàlisi i Planificació de la Universitat de València, 2022). Y los dos cursos anteriores (1997-1998 y 1998-1999) únicamente se ofertaba como segundo ciclo (Servei d'Anàlisi i Planificació de la Universitat de València, 2022).

El plan de estudios de Licenciatura de Sociología se mantuvo vigente hasta el curso 2017-2018. Pero en el curso 2010-2011 se implanta el título de Graduado o Graduada en Sociología en la Universitat de València. Este nuevo Grado se adapta a los nuevos planes de estudios aprobados por Acuerdo del Consejo de Ministros de 17 de diciembre de 2010 (Resolución de 20 de julio de 2011, de la Universitat de València). Por tanto, durante los cursos 2010-2011 a 2017-2018 conviven dos planes de estudios, sin embargo, ya no se admiten nuevas matrículas de Licenciatura, pero sí se permite al estudiantado acabar la titulación hasta el curso 2017-2018. Para entonces, todas aquellas personas que no hubiesen acabado los estudios de Licenciatura debían pasarse necesariamente al nuevo plan de estudios de Grado.

En el curso 2022-2023, el Plan de Estudios del título de Graduado o Graduada en Sociología por la Universitat de València consta de 240 créditos ECTS divididos en cuatro cursos académicos y distribuidos de la siguiente manera: 60 créditos ECTS para materias de Formación Básica, 126 créditos ECTS para materias Obligatorias, 30 créditos ECTS para materias Optativas, 18 créditos ECTS para las Prácticas Externas (de carácter Obligatorio) y 6 créditos ECTS para el Trabajo Fin de Grado (de carácter Obligatorio). Las materias del plan de estudios se dividen en cinco módulos: 1) Teoría Sociológica, Estructura y Cambio Social, 2) Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales, 3) Ciencias Sociales, 4) Sociología y Ciencias Sociales Aplicadas y 5) Incorporación y Prácticas (Facultat de Ciències Socials, 2023b).

El plan de estudios de Grado incorpora la asignatura de Prácticas Externas con carácter obligatorio, mientras que en el plan de estudios de Licenciatura se ofertaba como optativa, por ello, no todos los y las estudiantes la cursaban. Sin embargo, con este nuevo plan todo el alumnado que cursa la titulación de grado debe obligatoriamente realizar prácticas externas en alguna organización y, por tanto, les da una oportunidad de acercarse al mercado laboral. Además, el nuevo plan de estudios de Grado incluye una nueva asignatura, se trata del Trabajo Fin de Grado. Esta asignatura, como se ha visto en el párrafo anterior, consta de 6 créditos ETCS y permite al estudiantado realizar una breve investigación sobre alguna temática que le sea de interés. Esta asignatura permite que el estudiantado pueda poner en práctica las técnicas de investigación aplicadas, al tener que realizar entrevistas, algún grupo de discusión u otras técnicas de investigación.

3. Objetivos

El objetivo principal de este artículo es conocer cómo es el acceso al Grado en Sociología en la Universitat de València.

Como objetivos específicos se pueden destacar los siguientes:

1. Detallar el porcentaje de plazas ocupadas en el Grado en Sociología de la Universitat de València y realizar una comparación con el conjunto de universidades públicas presenciales que ofertan el grado.
2. Detallar el porcentaje de matrículas en primera opción sobre el total de plazas ocupadas en el Grado en Sociología de la Universitat de València y realizar una comparación con el conjunto de universidades públicas presenciales que ofertan el grado.
3. Conocer la modalidad de acceso al Grado en Sociología de la Universitat de València.
4. Conocer los motivos de acceso al Grado en Sociología de la Universitat de València.

4. Metodología

Para poder dar respuesta a los objetivos planteados anteriormente se han utilizado dos fuentes de información. Por un lado, fuentes secundarias a partir de los datos que ofrece el Ministerio de Universidades acerca del acceso a las diferentes titulaciones. En este caso, se ha utilizado información acerca del porcentaje de plazas ocupadas y del porcentaje de matrículas en primera opción sobre el total de plazas ocupadas desde el curso 2012-2013 hasta el curso 2022-2023² en las distintas universidades públicas y presenciales españolas que ofertan el Grado en Sociología.

Por otro lado, en esta investigación se han utilizado fuentes primarias que han sido recogidas a partir de una metodología cualitativa, a través de las fuentes orales que proporcionan «un acercamiento a la realidad social, complementaria a otras que se aproximan por distintas vías positivas. [...] Permite escuchar y recoger los testimonios, desde la voz viva y natural, directamente desde los protagonistas y actores sociales» (Alonso, 1998: 69). También se utiliza una metodología cuantitativa, a través de la encuesta, para «obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población» (García Ferrando y Llopis, 2015: 331).

² Los datos han sido actualizados a la fecha más reciente.

En primer lugar, y con la finalidad de conocer las motivaciones de acceso a la titulación se realizaron 2 grupos de discusión en una fase exploratoria con estudiantes de 1.º y de 4.º de Grado en noviembre de 2019. Con los estudiantes de 1.º se obtiene información más reciente sobre la entrada al grado, mientras que con los de 4.º la información es en forma de recuerdos, no obstante, ambos grupos permiten ver si hay similitudes o variaciones de los motivos. Con la realización de estos grupos de discusión se buscaba crear un espacio de conversación. «Sus integrantes hablan, opinan y discuten sobre el objeto que el moderador propone al grupo. [...] En la medida en que la dinámica grupal funcione, crearán un espacio grupal de conversación» (Llopis, 2004: 27). Pues el grupo de discusión es, «fundamentalmente, un proyecto de ‘conversación socializada’ en el que la producción de una situación de ‘comunicación grupal’ sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y de las ‘representaciones simbólicas’ que se asocian a cualquier fenómeno social» (Alonso, 1998: 93). Aunque en este caso, también tenía características del grupo focalizado al utilizarse una dinámica más directiva que en un grupo de discusión propiamente dicho. Además, los grupos focales son más útiles en etapas de exploración inicial (Colectivo IOÉ, 2010). Habitualmente se recomienda que los participantes no se conozcan (Ibáñez, 2015: 422; Callejo, 2001; Llopis, 2004: 29). En este caso, en cada grupo de discusión había personas que inevitablemente se conocían pues asistían al mismo grupo en la titulación. Ambos grupos de discusión fueron transcritos y seguidamente se analizó la información obtenida con el programa Atlas.ti (versión 8). Las citas del grupo con estudiantes de 1.º aparecen referenciadas como [GD1] mientras que las citas del grupo con estudiantes de 4.º curso aparecen referenciadas como [GD2].

Posteriormente se realizó una encuesta a egresados y egresadas en el Grado en Sociología entre noviembre y diciembre de 2021. El cuestionario se administró con el programa LimeSurvey a una muestra de 101 personas egresadas en el grado en Sociología por la Universitat de València. Las respuestas obtenidas del cuestionario se analizaron con el programa SPSS (versión 26).

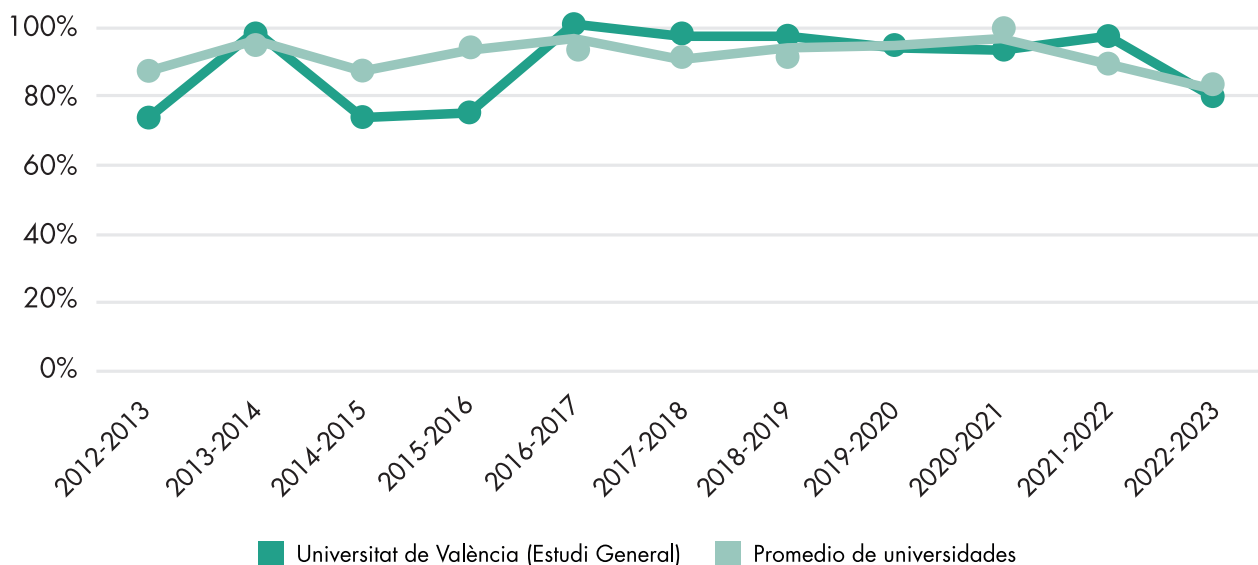
5. Resultados y discusión

Este apartado se divide en dos subapartados, en el primero de ellos se detallan los porcentajes de plazas ocupadas y matrículas en primera opción del Grado en Sociología en la Universitat de València y en el conjunto de universidades españolas, así como los modos y los motivos de acceso en el Grado en Sociología en la Universitat de València. En el segundo apartado, se identifican las motivaciones de los estudiantes en el acceso a la titulación de Sociología, utilizando el esquema que propone Mariano Fernández Enguita sobre las actitudes del alumnado ante la escuela.

5.1. Acceso al Grado en Sociología

En primer lugar, y como respuesta al objetivo 1, se detalla el porcentaje de plazas ocupadas en el Grado en Sociología (2012-2013 a 2022-2023) en la Universitat de València y en el conjunto de universidades españolas presenciales que ofertan el grado (Gráfico 1).

Gráfico 1. Porcentaje de plazas ocupadas



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Universidades, 2023.

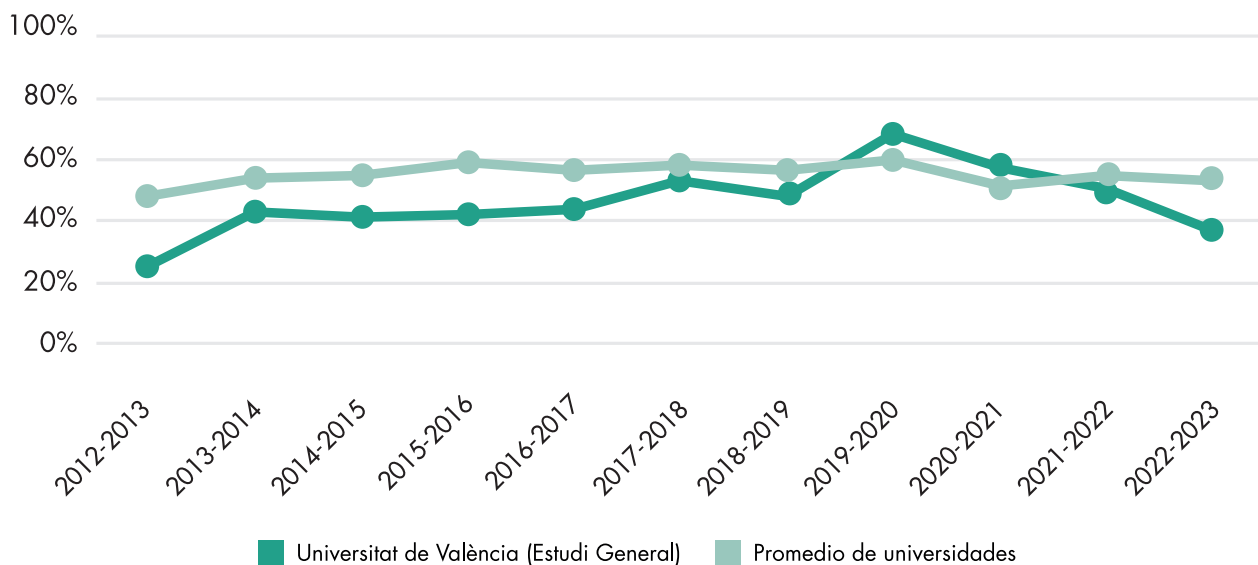
Se observa en el Gráfico 1 que en los primeros cursos, es decir de 2012-2013 a 2015-2016 (a excepción del 2013-2014 en el que se encuentra ligeramente por encima de la media), el porcentaje de plazas ocupadas en la Universitat de València estaba por debajo del conjunto de universidades, en València se situaba alrededor del 75% mientras que para el conjunto de universidades el porcentaje estaba por encima del 90%.

Sin embargo, desde el curso 2016-2017 a 2020-2021 los porcentajes de ocupación son muy similares al conjunto de universidades: algunos cursos situándose prácticamente igual que la media de universidades (2016-2017, 2019-2020, 2020-2021 y 2022-2023) y otros ligeramente por encima (2017-2018, 2018-2019 y 2021-2022).

Se puede afirmar que en el caso de la Universitat de València, de los 11 cursos analizados, 7 de ellos tienen un porcentaje de plazas ocupadas que supera el 90%, mientras que en 4 de ellos (2012-2013, 2014-2015, 2015-2016 y 2022-2023) el porcentaje de plazas ocupadas se situó en torno al 70%-80%.

En segundo lugar, y como respuesta al objetivo 2, en el Gráfico 2 se ofrecen datos acerca del porcentaje de matrículas en primera opción respecto al total de plazas ocupadas tanto para la Universitat de València como para el conjunto de universidades españolas.

Gráfico 2. Porcentaje de matrículas en primera opción sobre el total de plazas ocupadas



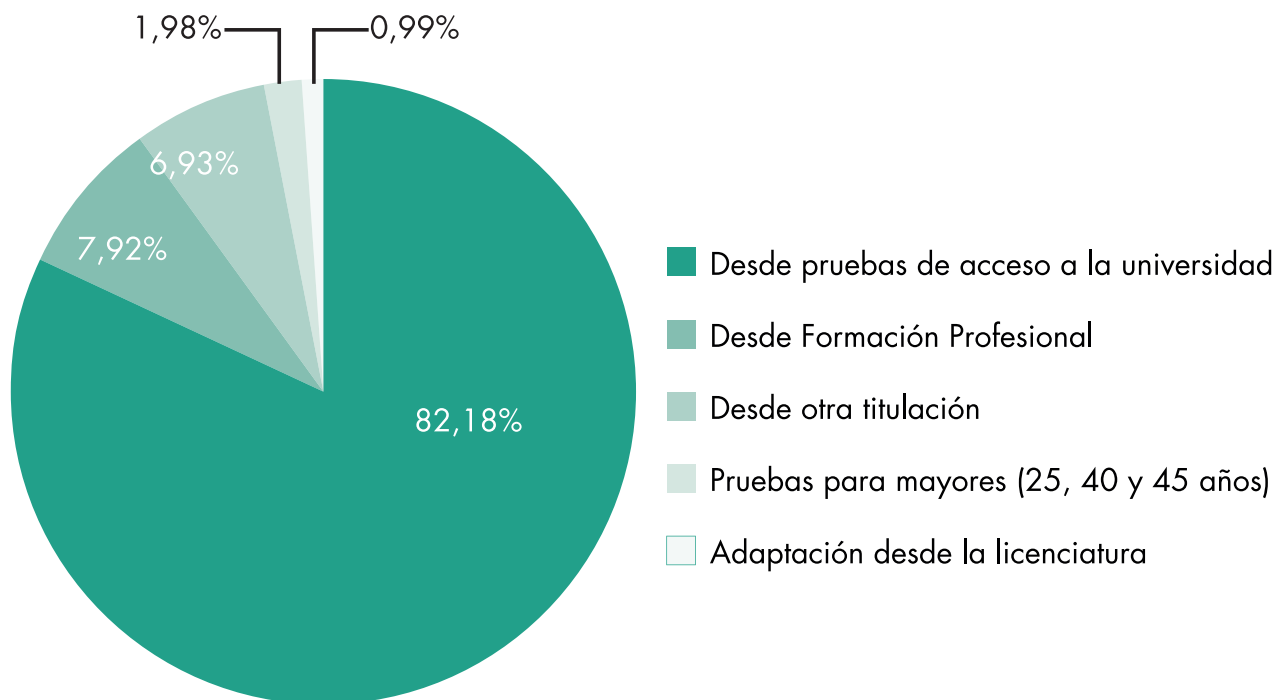
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Universidades, 2023.

Se puede apreciar en el Gráfico 2 como en la Universitat de València, desde el curso 2012-2013 al 2018-2019, el porcentaje de matrículas en primera opción sobre el total de plazas ocupadas es inferior al del conjunto de universidades españolas. Durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019 se aproxima a la media de universidades, aunque sigue ligeramente por debajo. Posteriormente, en los dos siguientes cursos analizados (2019-2020 y 2020-2021) se aprecia que este porcentaje de matrículas sobre el total de plazas está levemente por encima de la media de universidades. Mientras que en los dos últimos cursos analizados (2021-2022 y 2022-2023) los datos de matrículas en primera opción en el caso de la Universitat de València vuelven a situarse por debajo de la media, especialmente en el último curso. Cabría seguir prestando atención a estos últimos datos para saber si se trata de una situación temporal o si se mantiene en el tiempo.

En líneas generales, el porcentaje de matrículas en primera opción sobre el total de plazas ocupadas ha variado desde el curso 2012-2013 con un escaso 22% hasta alcanzar su máximo (68%) en el curso 2019-2020 y a excepción de los cursos 2019-2020 y 2020-2021 este porcentaje es siempre inferior al del conjunto de universidades españolas. Conviene señalar que desde el curso 2016-2017 se produce un mayor ajuste con el promedio de universidades y ello podría ser como consecuencia de la reducción de 25 plazas que se produjo ese mismo curso, pasando de 100 a 75.

Hasta el momento se han ofrecido datos de matrícula. Seguidamente, con la información proporcionada por las personas egresadas en Sociología, se presta atención a la pregunta que tiene como finalidad conocer cómo es el modo de acceso a la titulación (que corresponde con el objetivo 3), es decir, a través de qué vías las y los estudiantes acceden a la titulación de Sociología y cuyos resultados se pueden ver en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Modo de acceso a la titulación



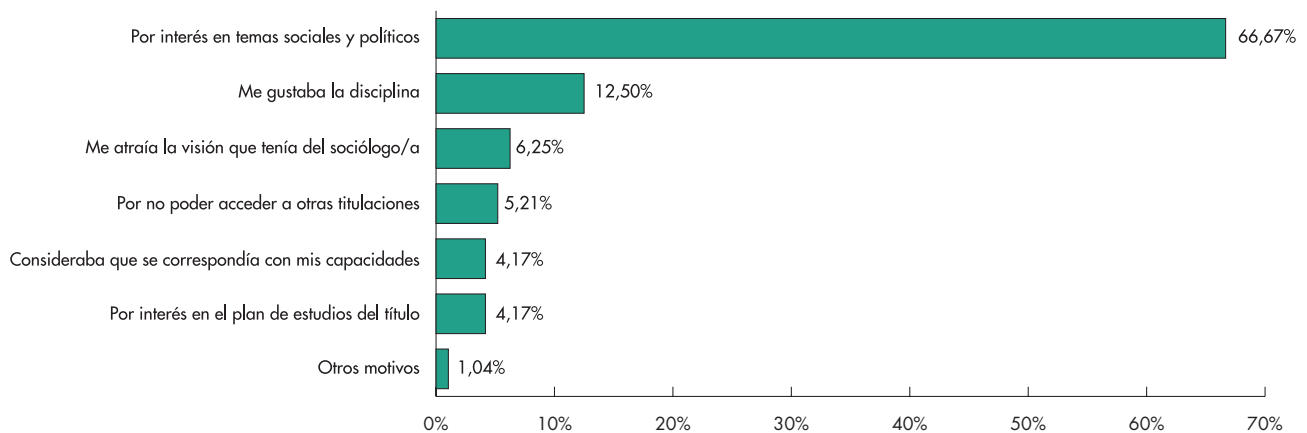
Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida del cuestionario.

En el Gráfico 3 se puede comprobar que el modo de acceso mayoritario se produce a través de las pruebas de acceso a la universidad (82,18%). Otras formas de acceso son desde la Formación Profesional que representa el 7,92% y también desde otras titulaciones que supone el 6,93%. En menor proporción se produce el acceso desde pruebas para mayores (1,98%) y de la adaptación desde la licenciatura (0,99%).

A aquellas personas que respondieron «desde otra titulación» se les preguntó por el nombre de la titulación, algunas de ellas indicaron el ámbito de las ciencias económicas: Economía y Administración y Dirección de Empresas (ADE). Pero también de titulaciones como Derecho, Ciencias del Trabajo, Trabajo Social o Arquitectura.

Una vez descrito el modo de acceso a la titulación entre las personas que forman parte de la muestra se van a comentar los motivos por los que decidieron acceder, atendiendo al objetivo 4 de este artículo. En los grupos de discusión se preguntó por los motivos de acceder a la titulación de sociología, a partir de sus respuestas se elaboraron las opciones que aparecen en el Gráfico 4 y que corresponde a la información obtenida de la muestra.

Gráfico 4. Motivos para estudiar sociología



Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida del cuestionario.

Del Gráfico 4 se desprende que mayoritariamente las personas que han respondido al cuestionario han optado por estudiar la titulación de sociología a partir de sus intereses en temas sociales y políticos (66,67%). El segundo motivo principal para cursar estos estudios es debido a que les gustaba la disciplina (12,50%).

El resto de los motivos tienen que ver con que les atraía la visión que tenía del sociólogo o socióloga (6,25%), por no poder acceder a otras titulaciones (5,21%), o bien porque consideraban que se correspondía con sus capacidades o por interés en el plan de estudios (4,17% en ambos casos). Entre las personas que han indicado otras razones se puede destacar la respuesta de una persona que afirmó: «para cambiar la sociedad y mejorar el mundo» [Encuesta n.º 75].

Los dos motivos principales de acceso a la titulación entre las personas encuestadas («interés en temas sociales y políticos» y que les «gusta la disciplina») responden a la idea de que «numerosas personas acuden a la Sociología porque están interesadas en plantear y resolver cuestiones que no son tratadas por otras disciplinas» (Fernández Esquinas, 2016: 221).

También Ángel Martín, Andrea Moreno, Agustín Huete e Israel Gómez (2021: 8-9) encuentran distintas motivaciones de acceso entre el estudiantado de Sociología de la Universidad de Salamanca (USAL), a través de 9 entrevistas en profundidad. Los tres perfiles que distinguen son: «informado», es decir, «aquellos que conocen la disciplina antes de iniciar la titulación»; el segundo perfil es el de «ignorante», que son «los que carecen de esta noción preliminar»; y finalmente, el tercer perfil que han denominado «sustituto», que incluye a las personas «que accedieron al grado en sociología tras no ser admitidos en otras titulaciones como psicología o criminología». Señalan los autores que, aunque «la sociología no es una carrera vocacional» consigue despertar «interés una vez iniciados los estudios».

Se pueden contrastar estos resultados con la encuesta del INE realizada en 2019, que también pregunta por el motivo principal en la elección de los estudios universitarios, aunque las opciones de respuesta son mucho más generales. Los resultados indican que el 57,25% estudiaron sociología por «Formarse pensando en su futuro laboral», mientras que el 34,06% cursó los estudios por «Ampliar conocimientos para satisfacción personal», también hay un 7,97% que indica que por «Otros motivos» y un 0,72% «NS/NC» (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Los distintos motivos de elección de sociología también se recogen en los grupos de discusión. En el grupo con estudiantes de 1.º algunas personas destacan que tenían interés en temas sociales y políticos:

Pues a mí me interesa mucho el tema social y tal, y sociología creo que era la carrera que más se acoplaba a lo que me gusta. [GD1].

Yo acabé aquí, básicamente por inclinaciones políticas. [GD1.]

En el grupo de discusión con estudiantes de 4.º se recogen discursos que reconocían el interés por la disciplina como principal motivo de acceso a la titulación, y a diferencia del grupo de 1.º, algún participante del grupo de 4.º sí que tuvo la asignatura de Sociología como optativa en bachillerato:

Un profesor mío había estudiado sociología y nos explicó un poco de qué iba la carrera y me gustó.” [GD2].

Yo me matriculé en sociología porque tuve una asignatura optativa en 2.º de bachiller que era sociología y yo aún no tenía muy claro si quería ir a la universidad o no, pero bueno, me gustó la asignatura y quise saber más. [GD2].

Vale la pena destacar, como se comprueba en las dos primeras declaraciones, la importancia que tiene un primer conocimiento de la disciplina en la educación secundaria (ahora eliminada desde la LOMCE y por tanto ausente), como estímulo para proseguir estudios de sociología en la educación terciaria.

Entre los discursos que afirman que su elección estuvo motivada por el plan de estudios encontramos tanto a participantes de 1.º como de 4.º curso:

Yo principalmente porque viendo el plan de estudios que tenía, pues tenía un poco de todo lo que me gustaba [GD1].

Porque me llamaba la atención las asignaturas. [GD1].

No tenía muy claro lo que hacer, mirando asignaturas de una carrera, de otra... una amiga me estuvo ayudando y me enseñó las asignaturas de sociología y entonces la vi y dije: ¡Ab! Pues igual me interesa. Pero nunca pensé en enfocarlo en el ámbito laboral, nunca miré más allá, simplemente empecé a estudiar la carrera porque me interesaba lo que se daba. [GD2].

Yo salí del instituto sin... no tenía una idea muy clara de qué hacer y miraba las asignaturas de los distintos grados, yo hacía el bachiller de ciencias sociales y tampoco me convenía mucho ninguna pero sociología sí que veía, pues antropología, cambio social y me empezó a interesar y [...] entonces la escogí sin saber muy bien qué era porque hasta que no entré en la carrera no supe de verdad qué era sociología y tampoco pensando en nada, en salidas laborales y tal, simplemente la escogí porque me llamaban las asignaturas. [GD2].

Otras razones que facilitaron el acceso a la titulación de sociología tienen que ver con el hecho de no poder acceder a otras titulaciones, como por ejemplo trabajo social o psicología, tal y como ponen de manifiesto algunas personas del grupo de discusión de 1.º. De alguna manera, estas respuestas reflejan una cierta estrategia de compensación ante el hecho de no poder acceder a la primera titulación de preferencia:

Yo quería hacer trabajo social. [GD1].

Yo quería estudiar psicología, lo que pasa es que hice un bachiller de ciencias sociales y no me ponderaba nada, entonces era un poco difícil entrar en psicología. [GD1].

Me decantaba por psicología o por sociología. Pero yo estudié el de letras puras, el bachiller, entonces no me ponderaba nada para psicología. [GD1].

Entre el grupo de estudiantes de 4.º, algunas personas indican que accedieron a la titulación tras haber comenzado a estudiar otras titulaciones. Aquí se puede observar un ejemplo claro de reubicación (Villar, 2017), un comportamiento que también se da en otras titulaciones, obedeciendo a una lógica adaptativa dentro de los estudios terciarios:

Pues yo la verdad es que quería ser empresario y por eso me metí en ADE un año, estuve cursando medio año y decidí dejármelo, quería hacer psicología luego, hice el selectivo de ciencias, porque yo hice letras y suspendí y acabé aquí. Y me ha gustado y me he quedado. [GD2].

Yo empecé un año de matemáticas, lo dejé aterrizado y entonces un amigo, había hecho unos cuantos años de la carrera y me empezó a hablar de qué trataba, en qué consistía y me fue interesando y al final me metí. [GD2].

Pues ya la elegí porque empecé pedagogía y como no me gustó hice el grado de integración social [...] y cuando hice las prácticas las hice en servicios social y vi la función de un psicólogo, de un trabajador social, de tal... y entre ellas la del sociólogo, que era el director. Y me explicó un poquito lo que era sociología y me gustó mucho, me puse a investigar y creo que era la más general y la que más se acoplaba a mis gustos. Y por eso la estudié. [GD2].

Entre los problemas que señalan los estudiantes (tanto de 1.º como de 4.º) sobre el acceso a la titulación cabe señalar principalmente la falta de información que se tiene de la sociología por parte de los orientadores y orientadoras de los institutos de enseñanza secundaria y es un argumento reiterado que aparece en los dos grupos de discusión:

No das en el colegio. Y realmente a mí me dieron 3-4 charlas para un poco guiarnos de lo que lo íbamos a escoger para estudiar y empezaron a hablar de carreras, tal, pero lo típico, carreras de ciencias, que si física, que si química ingeniería y yo decía ¿y las de ciencias sociales? Y además cuando te dicen ciencias sociales, solo te dicen magisterio. [GD1].

Economía alguna vez. [GD1].

Y yo le pregunté a la orientadora, le dije: pero ¿no hay más carreras? Y me dijo: sí, pero están por ahí por internet, búscalas. Y yo: vale. [GD1].

Fue el típico día que te entra la curiosidad y ves sociología y dices: a ver qué es esto. Y entras y te das cuenta de que: psicología social, antropología, economía... [GD1].

Es que no es una de las carreras, que en el colegio te dicen. [GD2].

Está bastante escondida, es que no la conoces, hasta que no te pones a buscar. [GD2].

Yo hasta que no miré lo de los grados en la Universidad de Valencia, no sabía qué era sociología, ni en el instituto, ni en bachiller sabes realmente lo que es. [GD2].

En bachiller sí que nos informan, pero de las típicas carreras. Viene una persona, te dice lo que es y ya está, pero de sociología... [GD2].

A mí todo lo que me han dicho de social, hasta que no entré en la carrera era: trabajo social y educación social y ya está. [...] Y un día vino una señora, no sé de dónde vino a informarnos sobre trabajo social y le dije: oye y la de sociología y no tenía ni idea de lo que era. [GD2].

En el grupo de discusión con los estudiantes de 1.º se hizo mención a que no hay ninguna asignatura de sociología en bachillerato:

Yo creo que lo más cerca que he dado de sociología ha sido psicología y porque era una optativa que yo cogí, pero que también creo que es muy importante que la gente, no sé de sociología o tenga la oportunidad de conocerla porque al final es...no sé, un poco el entender por qué y cómo funciona esta sociedad y creo que nos ayuda. [GD1].

Yo en filosofía también teníamos un profesor que, gracias a él, yo descubrí la sociología y él en filosofía sí que nos daba muchas cosas de muchos ámbitos y empezó a hablar y nos comentó alguna cosa de sociología. [GD1].

Yo creo que la misma sociedad ha hecho que la sociología esté al fondo de todo y esté tapada pues... incluso por la filosofía. Antes se habla de la filosofía que de la sociología y mira que la filosofía ahora la quieren fuera del sistema educativo. [GD1].

Sobre la eliminación de la sociología en bachillerato, cabe recordar que durante un tiempo sí que estuvo presente como optativa, tal y como recuerda Miguel Ángel García Calavia:

A pesar de la relegación administrativa de la sociología, que desde el principio la dejó en una situación de debilidad y de vulnerabilidad, su opcionalidad como asignatura de libre configuración supuso una oportunidad para que un considerable número de estudiantes de enseñanzas medias, de aproximadamente un centenar de centros de secundaria del País Valenciano, contactaran anualmente con el saber sociológico. (García Calavia, 2016).

La reforma administrativa del Bachillerato que limitó la opcionalidad «tuvo como efecto que se desactivaran algunos grupos de sociología al no contar con un número mínimo de estudiantes, sobre todo, en los institutos más pequeños» (García Calavia, 2016). Como señala el autor, esto era el inicio de lo que más tarde derivó con la eliminación de la sociología como materia optativa desde el curso 2016-2017 tras la aprobación de la reforma de la LOMCE en el año 2013. Sin embargo:

La eliminación de la asignatura en Bachillerato, antesala de los estudios superiores y universitarios, contrasta significativamente con la importante presencia de esta disciplina en más de veinte titulaciones universitarias de grado en áreas tan diferentes como las ciencias de la educación, ciencias jurídicas, económicas o de la salud, además de las propias ciencias sociales. (García Calavia, 2016).

Este comentario también apareció entre los estudiantes de 4.º que participaron en el grupo de discusión donde indican la presencia de la sociología en otros grados universitarios:

Ahora hay muchas carreras en las que hay una asignatura al principio que es sociología. Por ejemplo, en criminología la tienen, en derecho creo que también. [GD2].

En enfermería también. [GD2].

Y en magisterio también. [GD2].

Dada la importancia de ofrecer un primer conocimiento de la sociología en la educación preuniversitaria, desde el punto de vista del proceso de institucionalización de la disciplina y de la profesión, es necesario destacar el empeño de diferentes instituciones como la Federación Española de Sociología (FES), la Associació Valenciana de Sociologia (AVS) y el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València que se encuentran inmersas en revertir esta situación (García Calavia y Beltrán, 2022: 15). Efectivamente, «las ciencias sociales que contribuyen a la construcción de conocimiento tienen por objetivo proporcionar imágenes de la realidad más sistemáticas y más controladas, obtenidas por vías rigurosas», pues obtener esa claridad pasa «por educar «la mirada sociológica», con la gramática y las herramientas propias de esa ciencia, desde una educación temprana» (Beltrán y Venegas, 2020: 102-103)

Más concretamente, desde el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la UV se organiza anualmente una jornada con el profesorado de secundaria en la que se abordan temáticas desde la perspectiva sociológica. El 23 de junio de 2022 se ha celebrado la sexta edición, bajo el lema «La perspectiva sociológica en el currículum de l'educació secundària» (Facultat de Ciències Socials, 2022).

También la Facultat de Ciències Socials desde hace 8 años organiza el concurso «Comprendre la societat amb ciències socials» en la que los centros de secundaria participan elaborando trabajos vinculados a las disciplinas que se imparten en la Facultat, en este caso, además de Sociología, también se incluye Relaciones laborales y recursos humanos y Trabajo social (García Calavia y Beltrán, 2022: 15; Facultat de Ciències Socials, 2023a). Además, se ofrece la posibilidad a los estudiantes del Grado en Sociología de realizar sus prácticas curriculares en los institutos de educación secundaria y finalmente se prevé que en los próximos cursos «estudiantes del Grado de Sociología participen en sesiones explicativas dirigidas a los estudiantes de secundaria sobre los estudios universitarios de sociología» (García Calavia y Beltrán, 2022: 18).

Es necesario recuperar la asignatura de sociología en las aulas de secundaria, pues como señalan los autores:

Es una cuestión no solo de que los ciudadanos comprendan mejor las sociedades en las que viven sino asimismo de salud democrática: responde a la exigencia de participar en la renovación de un mundo común, a cuyo cuidado y mejora todos podemos cooperar. (Beltrán y García Calavia, 2021).

Por un lado, se observa una falta de visibilidad y conocimiento de la disciplina, pero también un desconocimiento del aspecto laboral, por ello, como explica Manuel Fernández Esquinas (2016: 218) «la escasa vinculación con el mundo del trabajo y la imagen difusa asociada a la investigación académica sitúa a la Sociología en desventaja cuando las decisiones para elegir titulaciones se basan en las expectativas de empleabilidad».

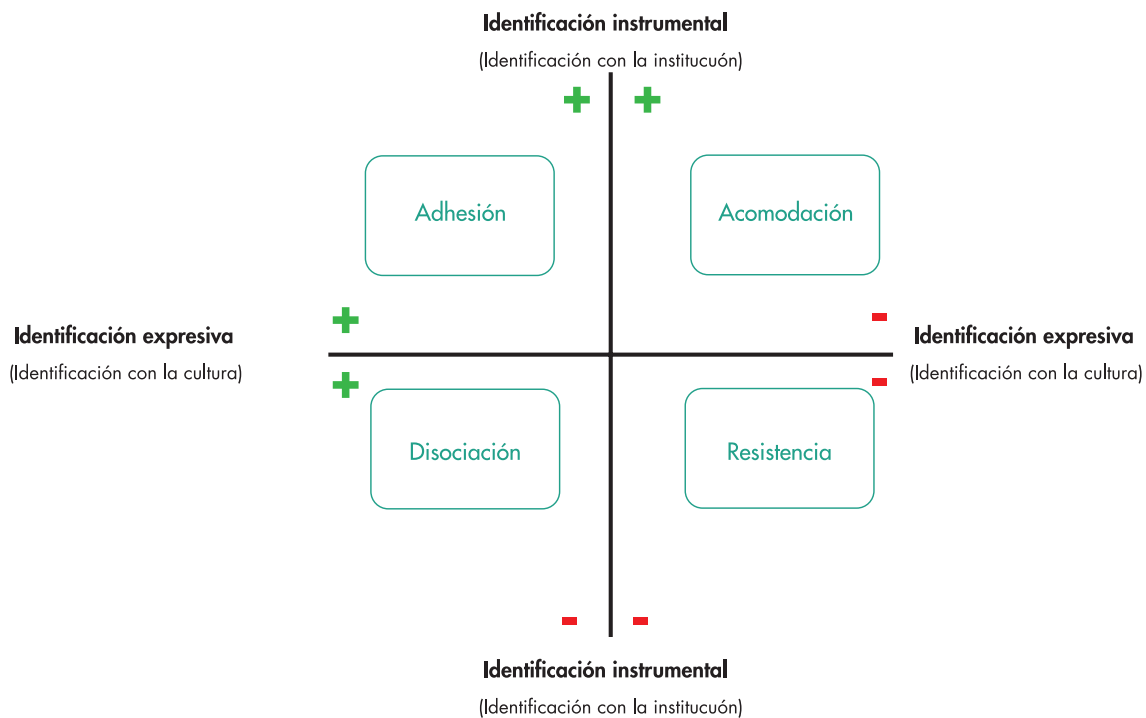
5.2. Actitudes y motivaciones en el acceso al Grado en Sociología en la Universitat de València

Una vez descritos los motivos de acceso a la titulación, se van a identificar las distintas actitudes de acceso a la titulación. Para ello, se adapta para el ámbito académico el esquema que Mariano Fernández Enguita elaboró sobre actitudes del alumnado ante la escuela.

Mariano Fernández Enguita escribe un capítulo sobre el rechazo escolar (1989) y también dedica un apartado en su libro *La escuela a examen* (1994) a analizar las distintas actitudes que tienen los alumnos y las alumnas frente a la escuela, que dependen principalmente del grado de identificación que muestren con la cultura escolar (identificación expresiva), así como el grado de confianza en las promesas del sistema educativo (identificación instrumental). La identificación con la cultura escolar es acorde a la cultura del hogar del que provienen; mientras que la identificación con las promesas del sistema educativo tiene que ver con que «los alumnos vean o no en el paso por el mismo un buen rendimiento y en la obtención de credenciales una vía verosímil para acceder a las posiciones sociales que creen que les esperan o que ambicionan» (Fernández Enguita, 1994: 65).

En el Gráfico 5 se muestra una adaptación de la tipología de las diferentes actitudes de los estudiantes propuesta por Mariano Fernández Enguita (1989: 89). En ella se distinguen dos ejes: en el eje de las abscisas (línea horizontal) se sitúa la identificación expresiva que corresponde con la identificación de la cultura escolar y en la que influye la clase social a la que pertenece el alumnado, mientras que en el eje de las ordenadas (línea vertical) se sitúa la identificación instrumental que corresponde con las promesas del sistema educativo.

Gráfico 5. Actitudes de los estudiantes



Fuente: elaboración a partir de Fernández Enguita, 1989: 318; 1994: 64-70.

Siguiendo con el Gráfico 5, un alto nivel de identificación instrumental y expresiva da lugar a la «adhesión». Se trata del grupo pro-escuela y suele corresponder al alumnado que proviene de clase media o alta, en la que su familia y la escuela caminan en la misma dirección.

Por su parte, una identificación instrumental y expresiva baja da lugar a la «resistencia», estos alumnos y alumnas son anti-escuela, generalmente este tipo de identificación está más vinculada al alumnado con bajos recursos, pues la escuela los empuja hacia una dirección y su familia hacia otra y optan por una ruptura con la escuela.

Un bajo grado de identificación expresiva pero un alto grado de identificación instrumental da como resultado una actitud de «acomodación», es decir, la que adoptan aquellos alumnos y alumnas de clase baja que consideran que la escuela les puede ayudar a ascender en la escala social.

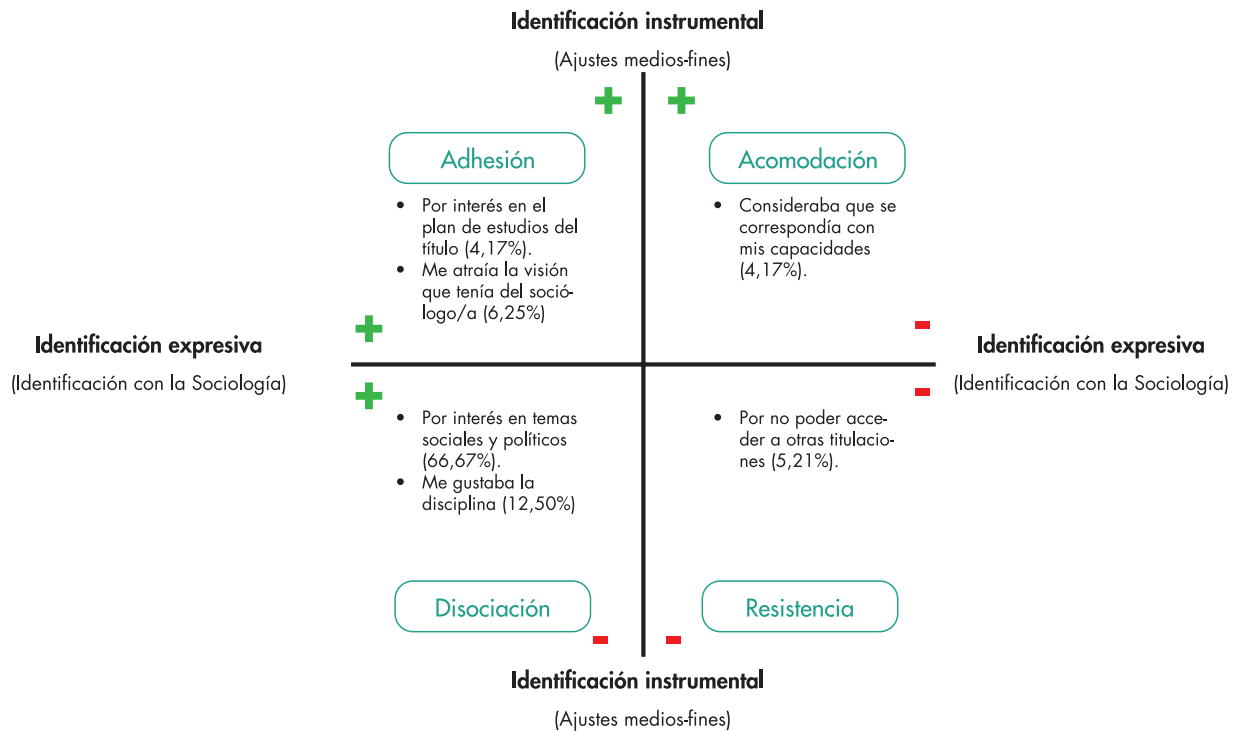
Finalmente, una identificación expresiva alta y una identificación instrumental baja tiene como resultado una actitud de «disociación», ésta corresponde al alumnado de clase media o alta que considera que no es necesaria la escuela para mantener su posición (Fernández Enguita, 1989: 316-318; 1994: 64-70).

A partir de esta tipología que propone Mariano Fernández Enguita (1989; 1994) y de los resultados obtenidos del Gráfico 4 en la que se pregunta por los motivos de acceso a la titulación de sociología, se ha elaborado una representación con las distintas actitudes que utilizan los y las estudiantes para acceder al título de Sociología y que se puede apreciar en el Gráfico 6.

Aquí se adapta la terminología conceptual propuesta por Mariano Fernández Enguita, al servicio de un objeto de análisis diferente, en este caso, los motivos de acceso a la titulación de sociología, que

corresponde con los datos representados en el Gráfico 4. En esta ocasión la identificación instrumental corresponde al ajuste de medios y fines, mientras que la identificación expresiva corresponde a la identificación de los sujetos con el objeto (la Sociología).

Gráfico 6. Motivaciones de los estudiantes en el acceso a la titulación de Sociología



Fuente: adaptación de Fernández Enguita, 1989: 318; 1994: 64-70 y elaboración propia a partir de la información obtenida del cuestionario.

Como se puede apreciar en el Gráfico 6, la «adhesión» corresponde a personas que tienen una elevada identificación expresiva, así como una identificación instrumental máxima, en este caso, corresponde a aquellas personas que tienen un interés en el plan de estudios o porque les atraía la visión del sociólogo/a. Este primer cuadrante agrupa al 10,42% de personas que forman parte de la muestra.

Mientras que la «resistencia» corresponde a quienes tienen una identificación instrumental y expresiva baja. Y acceden a la titulación por no haber podido acceder a otras titulaciones. Esta motivación por estudiar Sociología corresponde al 5,21% de la muestra.

La «acomodación» implica una alta identificación instrumental y una baja identificación expresiva y corresponde a quienes acceden por la correspondencia con sus capacidades y es seguida por el 4,17% de los casos de la muestra.

Finalmente, la «disociación» implica una alta identificación expresiva (hay una valoración positiva de la disciplina) y una baja identificación instrumental (no se considera como un fin a realizar), en esta actitud se engloba a quienes tienen interés en temas sociales y políticos y a quienes les gustaba la disciplina. Este último cuadrante analizado corresponde 79,17% de los casos de la muestra.

La información recogida en el Gráfico 6 indica que principalmente las personas acceden por el interés en temas sociales y políticos, que corresponde a una motivación (*razón práctica*) de «disociación».

Es decir, que mayoritariamente se produce una identificación expresiva fuerte pero una identificación instrumental débil, esto quiere decir que se trata de algo muy general, ya sean los intereses en temas sociales y políticos o la disciplina y por supuesto contrasta con el hecho de que no conciben la Sociología como un medio aspiracional, por eso se ven en la necesidad de cursar estudios complementarios.

6. Conclusiones

El desarrollo de la sociología en la Universitat de València estuvo muy ligado al ámbito del derecho, y después a económicas. Fue en el curso 1999-2000 cuando se puso en marcha la Licenciatura en Sociología, que estuvo vigente hasta el curso 2017-2018, aunque en 2010-2011 se incorpora el nuevo plan de estudios de Grado, con lo cual, durante esos años conviven dos planes de estudios.

Se ha evidenciado una alta ocupación de plazas de la titulación de Grado en Sociología tanto a nivel estatal como en el caso de la Universitat de València, con valores en ambos casos en torno al 90%. Sin embargo, se ha constatado algo significativo y es que alrededor del 45%-55% del estudiantado que ocupa esas plazas en la titulación ha elegido sociología en primera opción. Algo que tiene que ser puesto en relación con los motivos de elección de sociología, pues según los datos obtenidos de la muestra más del 60% estudia sociología porque tiene interés en temas sociales y políticos. En cambio, el porcentaje de personas que acceden porque les gustaba la disciplina o porque les atraía la visión del profesional de la sociología apenas supera el 20% de los casos.

Las distintas motivaciones que apuntan los egresados y las egresadas han sido adaptadas a la tipología utilizada por Mariano Fernández Enguita (1989, 1994). Los datos obtenidos de la muestra con la que se ha trabajado indican que mayoritariamente las personas acceden a la titulación siguiendo una identificación expresiva alta y una identificación instrumental baja, que corresponde con la «disociación» y agrupa al 79% de los casos de la muestra. Mientras que el resto de las actitudes son minoritarias.

También se desprende de los participantes de los grupos de discusión la ausencia casi total de información acerca de la titulación de sociología en los niveles no universitarios. Este hecho supone un grave déficit sociológico que perjudica y debilita tanto a la propia titulación como a la profesión. El discurso educativo común ha incorporado y normalizado el término «salidas profesionales», pero no ha prestado la misma atención ni ha normalizado la cuestión de las «entradas académicas» como condición necesaria (no siempre suficiente) para conocer y acceder a la titulación. Es, por tanto, una tarea crucial la reincorporación de la sociología en los estudios preuniversitarios, para dar a conocer su función y su valor como herramienta explicativa de la realidad y como lenguaje comprensivo de la misma y como posibilidad laboral y profesional. En estas páginas ya se ha señalado el empeño institucional del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València y de la propia Federación Española de Sociología (FES) para revertir esta situación, que no deja de ser una anomalía en el sistema educativo con efectos no deseados en la educación terciaria y en el ámbito laboral.

Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco. Título de Grado Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología y Gestión y Administración Pública* (en línea). http://www.aneca.es/var/media/150260/libroblanco_politicas_def.pdf, consultado el 19 de junio de 2023.

- Alonso Benito, Luis Enrique (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Beltrán Llavador, José y García Calavia, Miguel Ángel (2021). *Sociología en las aulas*. (en línea). <https://www.levante-emv.com/opinion/2021/08/23/sociologia-aulas-56447617.html>, consultado el 23 de agosto de 2022.
- Beltrán Llavador, José; Venegas Medina, Mar; Villar Aguilés, Alicia; Andrés Cabello, Sergio; Jareño Ruiz, Diana y de Gracia Soriano, Pablo (2020): “Educar en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común”. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 13 (2), especial COVID-19, 92-104. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187>.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Callejo Gallego, Javier (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Colectivo IOÉ (2010): “¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones”. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (19), 73-99.
- Facultat de Ciències Socials. Universitat de València (2022). *VI Jornada: La Perspectiva Sociològica en el Curriculum de l'Educació Secundària* (en línea). <https://www.uv.es/uvweb/sociales/ca/actualitat/vi-jornadaperspectiva-sociologica-curriculum-educacio-secundaria-1285923210882/Novetat.html?id=1286267276251>, consultado el 29 de junio de 2022.
- Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València (2023a). *IX Concurs 'Comprendre la Societat amb Ciències Socials'. Curs 2022-2023* (en línea). <https://www.uv.es/uvweb/sociales/ca/actualitat/ix-concurs-comprendre-societat-ciencies-socials-curs-2022-2023-1285923210882/Novetat.html?id=1286292845888>, consultado el 21 de junio de 2023.
- Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València (2023b). *Grado en Sociología* (en línea). <https://www.uv.es/uvweb/grado-sociologia/es/se-estudia/plan-estudios/plan-estudios/grado-sociologia-1285943137046/Titulacio.html?id=1285847461460&p2=2-2>, consultado el 5 de julio de 2023.
- Fernández Enguita, Mariano (1989): “El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampa social?” en Félix Ortega y otros (comps.): *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Fernández Enguita, Mariano (1994). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Fernández Esquinas, Manuel (2016): “La profesión sociológica en el siglo XXI”. *Revista Española de Sociología*, 25(3-Supl), 213-224. DOI: <http://doi.org/10.22325/fes/res.2016.16>.
- García Calavia, Miguel Ángel (2016). *Una educación sin sociedad* (en línea). <http://www.levante-emv.com/opinion/2016/07/22/educacionsociedad/1447512.html>, consultado el 14 de noviembre de 2021.
- García Calavia, Miguel Ángel (2021): “La institucionalización de la sociología en la Universitat de València: un largo proceso” en Manuel Pérez Yruela (eds.): *Legado y futuro de la sociología*. València: Universitat de València.

- García Calavia, Miguel Ángel y Beltrán Llavador, José (2022): “Resumen ejecutivo: Marcos para el aprendizaje de la sociología en Educación Secundaria en España” en Miguel Ángel García Calavia y José Beltrán Llavador (coords.): *Sociología en las aulas. Informe sobre la situación de la sociología en la enseñanza no universitaria*. València: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València.
- García de León Álvarez, María Antonia (1994): “Por una historia de las disciplinas académicas. El caso de la sociología en España (1940-1990)”. *Revista Complutense de Educación*, 5 (2), 153-172.
- García Ferrando, Manuel y Llopis Goig, Ramón (2015): “La encuesta” en Manuel García Ferrando y otros (comps.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- González de la Fe, Teresa (2014): “Para qué sirve la sociología”. *Revista Española de Sociología*, (22), 135-141.
- Ibáñez Alonso, Jesús (2015): “Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión” en Manuel García Ferrando y otros (comps.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Lahire, Bernard (2006). *¿Para qué sirve la sociología?* Madrid: Siglo XXI.
- Llopis Goig, Ramón (2004). *El grupo de discusión. Manual de aplicación a la investigación social, comercial y comunicativa*. Madrid: ESIC Editorial.
- Martín Gómez, Ángel; Moreno González, Andrea, Huete García, Agustín y Gómez Rodilla, Israel (2021): “Navegando sin brújula: del Grado en Sociología a la práctica profesional”. *Revista SOCYL*, (1), 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.48225/SOCYL012020>.
- Ministerio de Universidades (2023). *Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)*. Accesible en: <https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios.action?actual=estudios>, consultado el 5 de julio de 2023.
- Pérez Yruela, Manuel (2021): “Una mirada a la consolidación de la sociología académica y profesional en España” en Manuel Pérez Yruela (eds.): *Legado y futuro de la sociología*. València: Universitat de València.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037-44048.
- Resolución de 20 de julio de 2011, de la Universidad de Valencia por la que se publica el plan de estudios de Graduado en sociología. Boletín Oficial del Estado, núm. 191, de 10 de agosto de 2011, pp. 91193 a 91195.
- Ruiz Sancho, Ainara (2023). *Usos profesionales de la sociología. El caso de los titulados y las tituladas en Sociología en la Universitat de València* [Tesis doctoral] (en línea). <https://roderic.uv.es/handle/10550/87007>, consultado el 10 de septiembre de 2023.
- Servei d'Anàlisi i Planificació de la Universitat de València (2022). *Recull de dades de la Universitat de València* (en línea). <https://webges.uv.es/MicroStrategy/servlet/mstrWeb>, consultado el 20 de junio de 2023.
- Tezanos Tortajada, José Félix (1996). *La explicación sociológica: una introducción a la sociología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (2023). *Grados combinados* (en línea). <https://www.uned.es/universidad/inicio/estudios/grados-combinados.html>, consultado el 5 de julio de 2023.

Villar Aguilés, Alicia (coord). (2017). *Trajectòries, abandons i canvis de titulació en la Universitat de València* (en línea). <https://roderic.uv.es/handle/10550/75652>, consultado el 21 de junio de 2022.

Nota biográfica

Ainara Ruiz Sancho es doctora en Ciencias Sociales. Técnica Superior de Investigación en el Laboratorio de Ciencias Sociales (Social Lab) de la Universitat de València. Actualmente forma parte de la Junta Directiva de l'Associació Valenciana de Sociologia (AVS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1047-925X>.

Reseña

Urraco Solanilla, Mariano (2023). *Sociedad, familia, formación. Elementos para una Sociología de la Educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata. ISBN: 978-84-1352-719-2, 350 páginas.

Sergio Andrés Cabello¹

La Sociología de la Educación suma un nuevo manual a la lista de los existentes para su impartición tanto en los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria, así como en el Máster de Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, teniendo también como objeto el servir para todas aquellas personas que se están especializando en el ámbito de la Sociología de la Educación. Se trata de *Sociedad, familia, formación. Elementos para una Sociología de la Educación*, publicado en 2023 por Los Libros de la Catarata. El mismo ha sido coordinada por Mariano Urraco Solanilla (Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA) y reúne a veintiocho especialistas en diferentes campos vinculados a la Sociología de la Educación, así como específicamente a esta disciplina, que en diecinueve capítulos abordan el amplio abanico de temáticas relacionadas con ella. Un campo, en realidad, inabarcable si se quiere ya que la relación entre Sociedad y Educación es determinante en la formación de los futuros maestros y profesores, así como para explicar el papel y las funciones de los sistemas educativos en nuestras sociedades, cada vez más cambiantes. Ciertamente, la obra se basa en una visión holística de la Sociología de la Educación, tratando de no dejar de lado ninguna de las áreas más relevantes, y acercándose a otras que no han tenido tanta presencia.¹

Manuales de Sociología de la Educación han ido publicándose periódicamente, incidiendo en las cuestiones clásicas que trata dicha disciplina, así como actualizando los contenidos debido al cambio acelerado en el que nos encontramos. De esta forma, es necesaria una Sociología de la Educación que permanezca atenta, como así se da, a estas transformaciones que, en no pocos casos, van por delante del sistema educativo. Unos cambios que los docentes tienen que conocer y saber interpretar, ya que son los marcos en los que se van a desenvolver. Parece quedar muy lejos la pandemia del Covid-19, por ejemplo, pero todos recordamos el impacto que supuso. De la misma forma que aparecen nuevos retos y desafíos vinculados a las tecnologías, sin ir más lejos la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA). Y la lista podría ampliarse a las desigualdades sociales y educativas, con sus nuevas formas de reproducción junto a las tradicionales, o a los avances que se van produciendo en el ámbito del género. Como decíamos anteriormente, cambios y transformaciones que, desde la Sociología de la Educación, desde sus investigadores y estudios, han ido abordándose e incorporándose también a la formación.

¹ Sergio Andrés Cabello, Universidad de La Rioja, sergio.andres@unirioja.es.

A lo largo de las últimas tres décadas y media, se han ido publicando diferentes manuales y libros sobre Sociología de la Educación, recogidos hace unos años por Rafael Feito en un artículo publicado en la propia *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, precisamente en su primer número (2008). Partiendo de los trabajos iniciales de Fernández – Enguita (1990), de María Antonia García de León, Gloria de la Fuente y Félix Ortega (1993) y de Carbonell (1996), llegarían obras como el *Manual de Sociología de la Educación* (1996) de Antonio Guerrero, o el de Francisco Fernández Palomares, *Sociología de la Educación* (2003), algunos de ellos formados por la compilación de textos de diferentes autores. Más adelante, ya en 2012, José Beltrán y Francesc J. Hernández también abordarían una *Sociología de la Educación* con el mismo formato de recopilación de textos. Todas estas obras, contaban con unas estructuras coherentes y fundamentadas, también daban respuestas a los cambios y retos de los sistemas educativos en sus momentos de elaboración.

Sociedad, familia y formación. Elementos para una Sociología de la Educación sigue estas premisas. La obra se estructura en cuatro grandes bloques. El primero de ellos, compuesto por dos capítulos, lleva por título «Sociología de la Educación: Perspectivas y nociones teóricas de partida», un contexto que, como se indica en el enunciado, parte de las diferentes visiones teóricas sobre la Sociología de la Educación y su evolución. El segundo apartado, «El lugar de la Educación en las sociedades», lleva a través de siete capítulos a abordar algunos aspectos claves de la Sociología de la Educación. Por un lado, los referidos a las funciones de la Educación, elemento central y en ampliación permanente, así como las cuestiones más institucionales. Además, dicho apartado también se centra en los procesos de socialización, sin olvidar los agentes clave del proceso educativo (alumnado, profesorado y familias). Un bloque, en definitiva, que recoge cuestiones centrales y tradicionales de la Sociología de la Educación.

Un tercer apartado se centra en «Desigualdades sociales. Desigualdades educativas». En el mismo, aparecen cinco capítulos que abordan cuestiones también clásicas, como la estratificación social, la permanencia de distintas desigualdades educativas y sociales, así como la diversidad cultural en el ámbito educativo. Es el apartado en el que también se recoge el capítulo «Educación y género» y se incorpora un epígrafe específico dedicado a la discapacidad en el sistema educativo. Finalmente, el último bloque, «La Educación en el contexto global del siglo XXI» cuenta con cinco capítulos diversos sobre las transformaciones que se están dando en nuestras sociedades, las consecuencias en el sistema educativo y cómo la Educación desempeña un papel a la hora de abordar estos cambios. Así, uno de los capítulos se centra en la necesaria relación entre escuela y comunidad, un ámbito en el que es necesario incidir. También se recoge el impacto de la Globalización y se analizan las transiciones entre escuela y trabajo. Finalmente, un capítulo también aborda una cuestión de plena actualidad, y necesidad, como es el aprendizaje a lo largo de la vida, que cada vez cuenta con una demanda más elevada, especialmente para grupos sociales en riesgo de exclusión social. Y se cierra la obra con un capítulo sobre una cuestión muy presente como es el discurso pedagógico institucionalizado en la formación del profesorado.

En definitiva, un trabajo que destaca por la cantidad y calidad de temas tratados, que nos ofrece una visión muy global y actualizada de la Sociología de la Educación en un contexto como el actual, y en el que se cuenta con una elevada presencia de destacados investigadores y profesionales del ámbito de la Sociología de la Educación, algunos de ellos y ellas los más relevantes en sus campos.