

ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS Y EL PROGRAMA NVIVO 12



PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y REDACCIÓN DEL INFORME DE
INVESTIGACIÓN.
DIRECTRICES Y CONSIDERACIONES DESDE EL MANUAL APA (2020).

PROGRAMA DE DOCTORAT EN EDUCACIÓ
DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA SISTÈMICA I SOCIAL

FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ



Marta Sabariego Puig
Universidad de Barcelona
Enero 2021

Introducción

Este documento expone una síntesis de dos contenidos básicos:

- a) El **proceso** y los **estándares para comunicar los resultados de una investigación a través del informe de investigación** y
- b) Algunas de las **recomendaciones**, según el Manual de APA (2020), para elaborar un informe de investigación y citar las referencias o bibliografía. Se sugieren los contenidos, así como la descripción de los **apartados o secciones que integran** un informe cualitativo.

A modo de anexo, se incluyen también 4 ejemplos de informes para ilustrar el diseño del análisis y la organización de los resultados mediante algunas de las estrategias y los recursos que ofrece el software Nvivo 12.

“No existe la investigación perfecta, pero debemos tratar de demostrar que hicimos nuestro mejor esfuerzo. El reporte de investigación es la oportunidad para ello”

Roberto Hernández-Sampieri

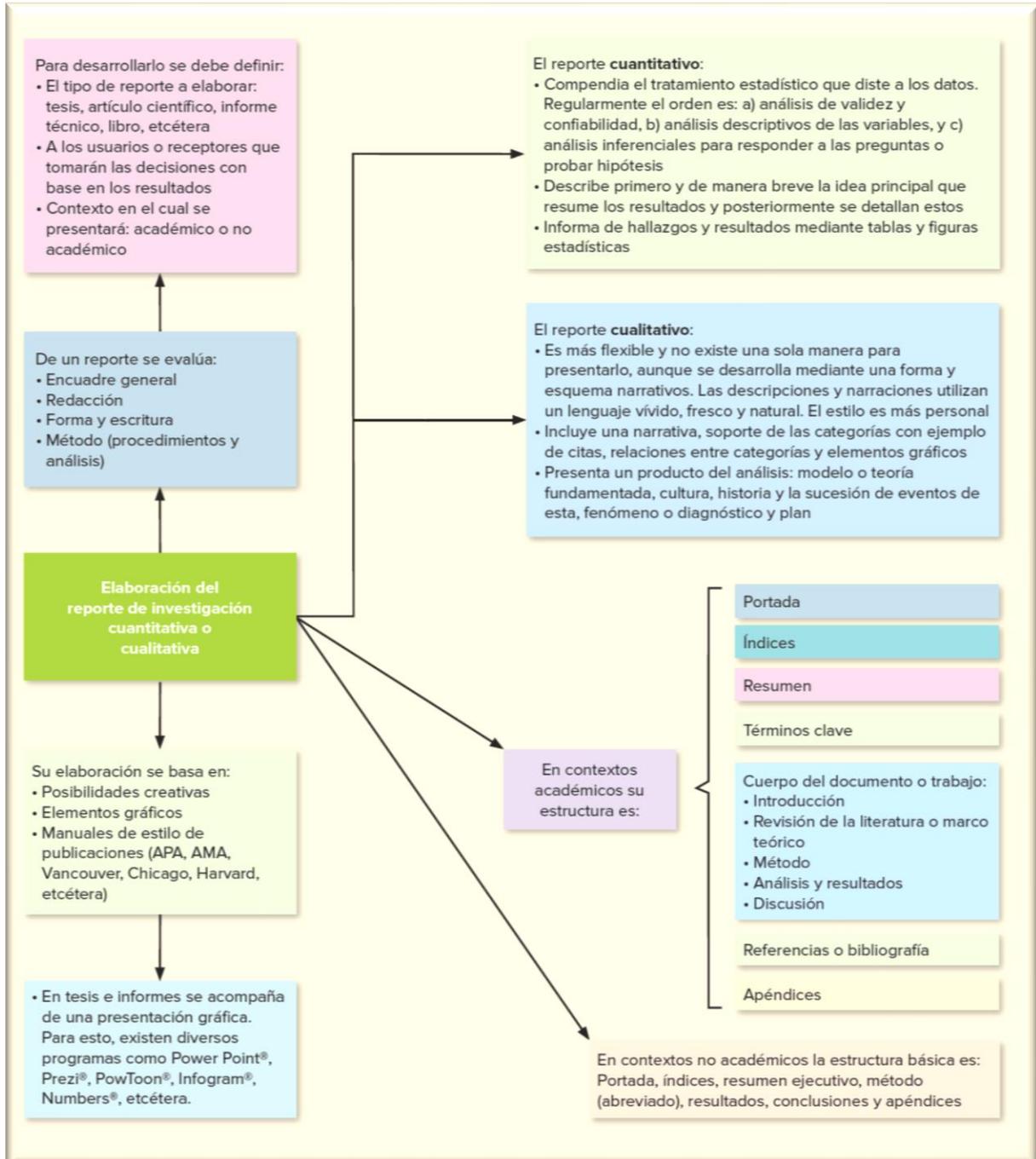
ÍNDICE

I.	EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN INFORME DE INVESTIGACIÓN.....	p. 4
II.	DIRECTRICES Y CONSIDERACIONES DESDE EL MANUAL APA (2020).....	p. 8
III.	ANEXOS. INFORMES ILUSTRATIVOS DEL USO DE RECURSOS DEL NVIVO EN UN INFORME DE INVESTIGACIÓN.....	p. 15

I. EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN INFORME DE INVESTIGACIÓN.

El siguiente esquema ilustra algunas de las principales consideraciones para elaborar los informes de investigación, un trabajo científico con diferentes formatos para **describir la investigación realizada y los resultados obtenidos**. El tipo de informe a elaborar dependerá de las personas receptoras o usuarias a las cuales se dirige y el contexto de su presentación (véase en Sampieri i Mendoza, 2018).

Tabla 1. Decisiones a considerar en el proceso de elaboración de un informe de investigación



1. **ANTES DE PREPARAR EL INFORME:** Es importante tener en cuenta las siguientes preguntas: ¿cuál fue el motivo o los motivos que originaron tu estudio? ¿Cuál es el contexto en que habrás de presentar los resultados? ¿Quiénes son los usuarios de éstos? ¿Cuáles son las características de tales usuarios? La manera en que se muestren los resultados dependerá de las respuestas a dichas preguntas, lo cual determinará también un tipo u otro de informe.

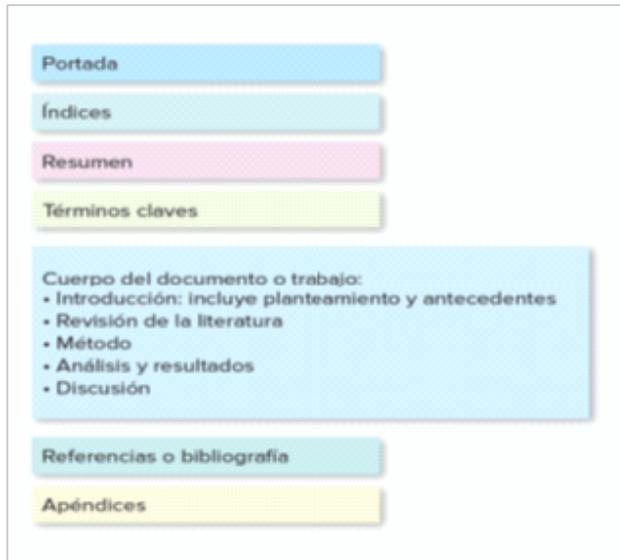
2. **ESTÁNDARES Y TIPOS DE INFORME.** Según los usuarios de la investigación y los contextos en que va a presentarse pueden identificarse diferentes tipos de informe, como se ilustra en la tabla siguiente):

Tabla 2. Usuarios, contextos y estándares para la investigación.

Usuarios	Contextos comunes posibles	Estándares que normalmente aplican para elaborar el reporte	Tipo de reporte o Informe
Académicos de la propia institución educativa: profesores, asesores, miembros de comités y jurados, alumnos (tesis y disertaciones, estudios institucionales para sus propias publicaciones o de interés para la comunidad universitaria).	Académico	<ul style="list-style-type: none"> Lineamientos utilizados en el pasado para regular las investigaciones en la escuela o institución. Es común que haya un manual institucional. Lineamientos individuales de los decanos y profesores-investigadores de la escuela, facultad o departamento. 	<ul style="list-style-type: none"> Tesis y disertaciones. Informes de investigación. Presentaciones audiovisuales animadas (Power Point®, Flash®, Prezi®, Dreamweaver®, SlideRocket®, PowToon®, Emaze®, Haiku Deck®, Slidbean®, etcétera). Libro o capítulo de libro. Artículo para revista académica interna.
Editores y revisores de revistas científicas (<i>journals</i>) y comunidades académicas lectoras.	Académico	<ul style="list-style-type: none"> Lineamientos publicados por el editor o comité editorial de la revista. En ocasiones se diferencian por su enfoque: si son investigaciones cuantitativas, cualitativas o mixtas. Es común que se denominen "normas o instrucciones para los autores", "someter un manuscrito", "guía para autores", etc. El planteamiento de tu estudio debe encuadrar dentro del tema o temas de la revista y a veces en el volumen en cuestión (que puede ser anual o bianual) o el número (mensual, bimensual, trimestral, cuatrimestral o anual). 	<ul style="list-style-type: none"> Artículos que reportan resultados de una investigación (largos o cortos) Informes de evaluaciones o diagnósticos. Reportes de metaanálisis. Artículos conceptuales o teóricos. Ensayos. Informes de estudios de caso Opiniones fundamentadas. Revisiones de libros.
Revisores de ponencias y papeles para congresos académicos (ponencias y presentaciones en seminarios, foros en internet, páginas web, premios a la investigación, etcétera).	Académico	<ul style="list-style-type: none"> Lineamientos o estándares definidos en la convocatoria del congreso, foro o certamen. Estos estándares son para el escrito que se presenta o publica, así como para los materiales adicionales requeridos (por ejemplo, presentación audiovisual, vídeo, resumen gráfico para cartel). El planteamiento de tu estudio debe encuadrar dentro del tema del congreso y deberás ajustarte a la normatividad definida para las ponencias. 	<ul style="list-style-type: none"> Ponencias escritas o papeles (<i>papers</i>). Póster, afiche o cartel. Presentación en un archivo para PC, laptop, tableta u otros dispositivos electrónicos.
Elaboradores de políticas, ejecutivos o funcionarios que toman decisiones (empresas, organizaciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales).	Académico No académico (casi siempre es el caso de las empresas)	<ul style="list-style-type: none"> Lineamientos lógicos o estándares utilitarios: <ul style="list-style-type: none"> Informe breve, cuyos resultados sean fáciles de entender. Orientación más bien visual del contenido (gráficas, cuadros, etc.; solamente los elementos más importantes). Posibilidad de aplicar los resultados de manera inmediata. Claridad de ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> Resumen ejecutivo. Informe técnico. Presentaciones audiovisuales.
Profesionales y practicantes dentro del campo donde se inserta el estudio.	Académico No académico (regularmente el caso de las empresas)	<ul style="list-style-type: none"> Lineamientos lógicos o estándares pragmáticos: <ul style="list-style-type: none"> Relevancia del problema estudiado. Orientación más bien visual del contenido (gráficas, cuadros, etc.; solo los elementos más importantes). Resultados fácilmente identificables y aplicables de inmediato. Sugerencias prácticas y concretas para implementar 	<ul style="list-style-type: none"> Resumen ejecutivo. Informe técnico. Presentaciones audiovisuales

3. APARTADOS O SECCIONES DE UN INFORME DE INVESTIGACIÓN

Las secciones más comunes de los informes de investigación en el contexto académico, tanto para el enfoque cuantitativo como para el cualitativo, son los que a continuación se incluyen:



(Sampieri y Mendoza, 2018).

Dado el objetivo del curso, a continuación, se sugieren algunas ideas para el **redactado del apartado del análisis y resultados en el caso de los informes de tipo cualitativo**:



Los informes cualitativos son **más flexibles que los cuantitativos**, y no existe una sola manera para presentarlos, aunque se desarrollan mediante una **forma y esquema más narrativos**.



Las descripciones y narraciones utilizan un **lenguaje vívido, fresco y natural**. El estilo es más personal. La narración puede redactarse en primera persona. Incluso, como menciona Creswell (2013), puede no solamente iniciarse, sino estructurarse, a manera de cuento, novela u obra de teatro, es decir, con estilo narrativo; pero sin narraciones exageradas. Un reporte cualitativo es realista y demuestra que el estudio es creíble.



Antes de elaborar el reporte debes revisar el sistema completo de categorías, temas y reglas de codificación. Es importante desarrollar **una narrativa general, y dentro de ésta presentar las unidades de análisis, categorías, temas y patrones emergentes**. Además de descripciones y significados, debes incluir fragmentos de contenido o testimonios (unidades de análisis) expresados por los participantes de cada categoría y tema emergente (citas textuales cortas y largas, en su lenguaje natural, aunque las palabras sean incorrectas desde el punto de vista gramatical o puedan ser consideradas impropias por algunas personas).



En muchos de los artículos a presentar en las revistas de impacto sobretodo, se sugiere **clarificar también el proceso de codificación** (unidades, categorías, temas y patrones con sus significados), así como la forma como emergieron, por su importancia, por derivación o cualquier otro criterio lógico). También es aconsejable comentar sobre el **rigor y sistematización alcanzada en la indagación**.



Es muy recomendable que el reporte sea **revisado por los participantes**, al menos por algunos. De una u otra forma, ellos tienen que validar los resultados y las conclusiones, indicar al investigador si el documento refleja lo que quisieron comunicar y los significados de sus experiencias (Creswell y Creswell, 2017; Edmonds y Kennedy, 2017).

Sampieri y Mendoza (2018) destacan cuatro aspectos importantes en la presentación de los resultados mediante el informe cualitativo:

IMPORTANTE

La narrativa o historia general. **La descripción narrativa más común es por temas.** El orden de presentación de los temas y categorías puede ser cronológico (conforme fueron emergiendo), por importancia, por derivación (según cómo se van relacionando o concatenando entre sí), por su frecuencia (número de veces que se registran) o cualquier otro criterio lógico.

IMPORTANTE

El análisis, la interpretación y la discusión en el informe deben incluir: las descripciones profundas y completas (así como su significado) del contexto; de los participantes; de los lugares, objetos, eventos y situaciones; y de las categorías, temas y patrones emergentes relacionados con el planteamiento del problema, desde la experiencia y significados de los participantes, además de los significados y reflexiones esenciales del investigador/a, hipótesis y teoría. A modo de ejemplo, a continuación, presentamos un posible esquema de narrativa por temas que puede considerarse en un informe de resultados.

Tabla 3. Modelo de narración por temas.

<p>Tema 1 Unidades de análisis o significado: descripción. Categorías: descripción y ejemplos de segmentos o unidades. Anotaciones del investigador (bitácoras de campo y análisis) que sean pertinentes para el tema y sus categorías. Definiciones, descripciones, comentarios y reflexiones sobre el tema (participantes).</p>
<p>Tema 2 Unidades de significado: descripción. Categorías: descripción y ejemplos de segmentos o citas. Anotaciones del investigador (bitácoras de campo y análisis) que sean pertinentes para el tema y sus categorías. Definiciones, descripciones, comentarios y reflexiones sobre el tema.</p>
<p>Tema k Unidades. Categorías. Anotaciones. Definiciones, descripciones, comentarios y reflexiones sobre el tema.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Relaciones entre categorías y temas (Incluyendo modelos).• Patrones.• Descubrimientos más importantes.• Evidencia sobre la confiabilidad o dependencia, credibilidad, transferencia y confirmación.

IMPORTANTE

El soporte de las categorías (con ejemplos de citas). De cada categoría es necesario incluir ejemplos de unidades, como segmentos o citas textuales tomadas de entrevistas, sesiones grupales o documentos, de todos los grupos o actores (cuando son demasiados, de los más relevantes o significativos). Tales citas se intercalan con las interpretaciones como investigador o investigadora que resultaron del análisis (Creswell, 2013). Asimismo, recuerda que las bitácoras de recolección de datos y las analíticas (con los memos sobre el proceso de codificación) constituyen otro soporte importante para los resultados.

IMPORTANTE

Las **relaciones entre categorías y los elementos gráficos**. Los informes cualitativos se enriquecen con la ayuda de apoyos gráficos: mapas, diagramas, matrices,

jerarquías, nubes de palabras, árbol de palabras). En artículos de revistas estos elementos son sumamente breves, mientras que en documentos técnicos son más detallados (véase ejemplo los artículos del anexo).

II. DIRECTRICES Y CONSIDERACIONES DESDE EL MANUAL APA (2020)

A continuación, se sintetizan las consignas derivada del [Manual de Publicación APA](#) (7ª edición, 2020) para desarrollar un informe académico y dar crédito a las fuentes originales consultadas.

En concreto, se resumen los principales estándares para redactar las partes del informe y las normas de formato y estilo (la manera de presentar tablas, figuras, ecuaciones y otros elementos) sugeridas en este manual.

PARTES Y SECCIONES	CONTENIDOS A IDENTIFICAR EN CADA PARTE DEL INFORME
TITULO	<p>. Identifica las principales dimensiones del contenido objeto de estudio y la relación entre ellas. . Identifica la población/contexto estudiado.</p> <p><i>El título debe ser claro, conciso y no excesivamente extenso, identificando las principales dimensiones del contenido objeto de estudio y la relación entre ellas, también la población de estudio. En cuanto al tamaño del título, varía entre 12 y 20 términos o palabras (60 a 80 caracteres).</i></p>
ABSTRACT	<p>INFORMES DE INVESTIGACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> . Problema objeto de estudio . Muestra, participantes o fuentes de datos (mínimas características) . Principales rasgos del método: diseño de investigación, técnicas de obtención y análisis de la información, muestra (tamaño, en estudios cuantitativos; núm. de participantes u observaciones, en estudios cualitativos) . Resultados principales (evidencias estadísticas o bien principales hallazgos en los estudios cualitativos). . Conclusiones e implicaciones o aplicaciones <p>INFORMES DE SÍNTESIS O REVISIÓN EXPONIENTE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> . Debe describir el contenido substancial que se ha revisado presentando: <ul style="list-style-type: none"> - El alcance las fuentes revisadas (núm. de fuentes y documentos analizados- revistas, libros, abstracts) - Periodo de cobertura de la revisión (arco de años de la publicación de los recursos revisados) - Principales conclusiones derivadas del análisis. <p>INFORMES DE PROPUESTAS TEÓRICAS Y/O AVANCES METODOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> . Tipología, características básicas y rango de aplicación de los métodos, metodologías y fundamentos epistemológicos que se discuten. . Rasgos fundamentales de los enfoques revisados, tales como la fortaleza y la eficiencia de los procedimientos estadísticos o bien la integridad metodológica y la credibilidad en el caso de los procedimientos cualitativos. <p><i>El resumen debe utilizar un lenguaje claro y conciso que sea argumentativo o descriptivo (que no evalúe). Debe identificar claramente el problema y el objetivo del estudio, así como los principales rasgos del método (diseño, técnicas de obtención y análisis de información) y de la muestra, los participantes o las fuentes de datos seleccionadas y analizadas en el caso de revisiones. Debe recoger sucintamente los principales resultados o hallazgos e incluir discusión, conclusiones e implicaciones/aplicaciones.</i></p>

<p>INTRODUCCIÓN</p>	<p>INFORMES DE INVESTIGACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> . Relevancia del tema y el problema del estudio (interés de los tópicos y sus efectos o implicaciones- prácticas o teóricas). . Antecedentes históricos y teóricos: breve síntesis de las aportaciones del estudio con respecto a las investigaciones previas (relación con los trabajos anteriores) . Hipótesis, objetivos y finalidades de la investigación considerando también el enfoque o la racionalidad metodológica por la que se opta (<i>approach to inquiry</i>). <p><i>La introducción responde a una descripción concisa de los tópicos que se tratan. Debe mostrar claramente el tema/problema de estudio, delimitando sus efectos o implicaciones (prácticas o teóricas). Deben quedar igualmente claros los antecedentes históricos, teóricos y/o contextuales realizándose una breve síntesis de las aportaciones de investigaciones previas sobre el tópico. Los trabajos más importantes y actualizados en relación con el tema han debido tenerse en cuenta. En función del enfoque o racionalidad metodológica por la que se ha optado deberían incluirse con claridad y precisión los objetivos, hipótesis y/o finalidades de la investigación.</i></p> <p><i>El APA ofrece un apunte para los informes cualitativos: los estudios cualitativos no tienden a identificar hipótesis, sino a investigar preguntas y objetivos y suelen incluir una descripción de los intereses, expectativas e influencias de los investigadores y su relación con el problema.</i></p> <p>INFORMES DE SÍNTESIS O REVISIÓN EXPONIENDO EL ESTADO DE LA CUESTIÓN</p> <p>Ídem contenidos del anterior tipo de informes. Enfatizar la motivación y valor explícitos del estudio.</p> <p>INFORMES DE PROPUESTAS TEÓRICAS Y/O AVANCES METODOLÓGICOS</p> <p>Ídem contenidos del anterior tipo de informes. Enfatizar la motivación y valor explícitos del estudio y los métodos utilizados para cubrir los objetivos</p>
<p>MÉTODO</p>	<p>INFORMES DE INVESTIGACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> . Justificación del método utilizado. Criterios de inclusión y exclusión para diseñar la investigación. . Características de la muestra y la población del estudio: variables sociodemográficas y en el caso de los estudios cualitativos. características específicas relevantes por los tópicos objeto de estudio. Contexto, ambiente o escenario de la investigación (lugar o sitio y tiempo, así como accesos y permisos). Su descripción completa y particularizada es muy importante. . Técnicas de muestreo: procedimientos. En el caso de los estudios cualitativos, debe especificarse la descripción de los contextos en los que se han obtenidos los datos, acuerdos con los participantes y estándares éticos considerados. . Tamaño muestra estimada, muestra real, potencial del muestreo (parámetros y cálculos estadísticos considerados para calcular su poder de precisión. En el caso de los estudios cualitativos, participantes (tipo, procedencia, edades, género o aquellas características que sean relevantes en los casos) y procedimiento de selección. Una descripción amplia. . Técnicas de obtención de la información (evidencias de procedimientos para la calidad de la información obtenida- formación de los y las investigadores, triangulación, diseño mixto de técnicas; información sobre la fiabilidad y la validez de los instrumentos- propiedades psicométricas y biométricas) . Diseño de la investigación. Fases del estudio y diseño analítico. En el caso de los estudios cualitativos, un resumen de cada paso en el desarrollo de la investigación: inmersión inicial y total en el campo, estancia en este, primeros acercamientos. Descripción detallada de los procesos de recolección de los datos:

	<p>qué datos fueron recabados, cuándo fueron obtenidos y cómo —forma de recolección y técnicas utilizadas—, la verificación y triangulación de fuentes y el posterior tratamiento de los datos —codificación, por ejemplo— y los registros que se elaboraron como notas y bitácoras</p> <p><i>El método debe estar justificado atendiendo a los objetivos del estudio, incluyendo información precisa sobre el diseño y proceso. Se describen las técnicas/herramientas utilizadas para la obtención de información, indicando evidencias suficientes sobre la calidad de la información, las características de la población, muestra y/o participantes.</i></p> <p><i>El APA ofrece dos apuntes para los informes cualitativos: a) La descripción del método debe facilitar que otros investigadores puedan llegar a conclusiones similares empleando el mismo grado de integración metodológica e informar sobre el diseño de la investigación razonando los cambios/aperturas en el proceso. b) Este apartado debe detallar racionalmente las fases del proceso desarrollado y el rol de los investigadores en la recogida de información, así como las relaciones establecidas con los informantes, considerando los estándares éticos seguidos.</i></p> <p><i>Para informes de revisión este apartado debe describir con detalle las fuentes de información (bases de datos consultadas) y la estrategia de búsqueda (criterios de inclusión y exclusión, ecuaciones de búsqueda, etc.) y el análisis (variables consideradas y excluidas), de modo que pueda ser reproducible por otros investigadores.</i></p> <p><i>Todos los estudios deben informar de los estándares éticos de la investigación.</i></p>
<p>RESULTADOS</p>	<p>INFORMES EMPÍRICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> . Resultados generales, resultados parciales en cada etapa del estudio . Procedimientos de análisis estadísticos utilizados. <p><i>El apartado de resultados debe reflejar rigor y claridad (p.e. no incluir opiniones) y, en su caso, identificar los resultados parciales (en cada etapa del estudio) y los resultados generales.</i></p> <p><i>Específicamente en los informes cualitativos la información (cuantificada o no) debe permitir la evaluación del procedimiento analítico llevado a cabo, así como especificar la credibilidad y el proceso de inferencia realizado desde la obtención de registro hasta el desarrollo de las interpretaciones. En este tipo de informes suele ser frecuente describir la participación de los investigadores en el análisis de la información; y los hallazgos y la discusión se debieran combinar adecuadamente.</i></p>
<p>DISCUSIÓN</p>	<p>INFORMES EMPÍRICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> . Integración de los resultados y las hipótesis, considerando los antecedentes del estudio (distinción entre hipótesis primarias y secundarias; discusión de las implicaciones derivadas del análisis, tanto en términos de aportaciones sustantivas como de limitaciones y errores en el estudio). . Similitud o diferencias en los resultados obtenidos con respecto a otros trabajos. . Interpretación de los resultados considerando las limitaciones (sesgos, imprecisiones en las medidas, errores muestrales) . Generalización de los resultados . Implicaciones (para las investigaciones futuras, programas, políticas).

	<p><i>La discusión/conclusiones deben ser consistentes con los resultados y, en su caso, integrarlos con los objetivos/ hipótesis de partida considerando los antecedentes del estudio. Los hallazgos deben ser contrastados-comparados con los resultados obtenidos en otros estudios. También deben considerarse las limitaciones del estudio realizado, así como incluirse propuestas o implicaciones para investigaciones futuras.</i></p> <p><i>Específicamente es conveniente que los artículos cualitativos describan aquí si los resultados conducen a múltiples soluciones en lugar de una sola, así como la realización de una aproximación al estado final de la cuestión. También se suele incluir aquí la descripción sobre cómo se informa a los participantes de los hallazgos.</i></p> <p><i>En el caso de informes teóricos y/o de avances metodológicos o artículos de revisiones, este apartado debe resumir los hallazgos principales, incluyendo fortalezas de evidencias para cada resultado y se considera su relevancia para audiencias concretas.</i></p>
FORMATO DEL INFORME	DIRECTRICES A CONSIDERAR
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Título: se recomienda que sintetice el tópico principal del estudio, que sea claro y conciso y que tenga una extensión máxima de tres líneas. Ha de presentarse obligatoriamente en español e inglés. 2. Resumen: texto breve (hasta 250 palabras) en formato narrativo con la descripción de los objetivos, el método y los principales resultados y conclusiones. Ha de presentarse obligatoriamente en español e inglés. 3. Palabras clave: entre tres y cinco acrónimos o términos descriptivos, en minúscula y separados por coma. Deben presentarse obligatoriamente en español e inglés. 4. Referencias: se ajustarán a la normativa APA (Manual de Publicación, 7ª ed.). Formalmente deben ir al final del texto. Deben presentarse bajo el título Referencias (negrita y centrado), y ordenadas alfabéticamente por apellido de autora y autor en espacio simple (dentro y entre referencias), y sangría francesa de 0,5. 5. Notas a pie de página: se recomienda no utilizar las notas a pie de página. Es preferible integrar la información en el texto del artículo o informe. 6. Tablas: se incluirán dentro del texto, una vez aparezcan referenciadas e identificándolas con números arábigos. Formato: Tabla núm. (alineado izquierdo) <i>Título tabla</i> <i>Nota:</i> en la parte inferior. 7. Figuras (imágenes, ilustraciones): se incluirán dentro del texto, una vez aparezcan referenciadas e identificándolas con números arábigos. Formato: Figura núm. (alineado izquierdo) <i>Título figura</i> <i>Nota:</i> en la parte inferior. 8. Formato del texto: El texto: debe empezar en otra página después del resumen o abstract. Formalmente, debe estar alineado a la izquierda, con un doble espacio entre párrafos.

- . **El abstract:** debe escribirse en un párrafo, sin sangría en la primera línea y describiendo las principales partes del contenido (Objetivos, Método, Resultados y Conclusiones).
 - . **Estilo de letra:** Fuentes permitidas:
 - Calibri 11 puntos
 - Arial 11 puntos
 - Lucida Sans Unicode 10 puntos
 - Times New Roman 12 puntos
 - Georgia 11 puntos
 - . **Interlineado:** doble en todo el texto (título, abstract, texto, títulos apartados, referencias bibliográficas, notas de tablas y figuras, y anexos) excepto en el cuerpo de las tablas y las figuras.
 - . **Justificación:** izquierda.
 - . **Sangría:** de primera línea para cada nuevo párrafo (derecho 0,5). Sangría francesa para las referencias bibliográficas de 0,5.
 - . **Títulos con formato según los niveles** (Times New Roman 12):
 - Título artículo (negrita y centrado)
 - Abstract (negrita y centrado)
 - Keywords (cursiva)
 - Nivel 1 (negrita, minúscula y centrado)
 - Nivel 2 (negrita, minúscula y alineado-izquierda)
 - Nivel 3 (cursiva y negrita, minúscula alineada izquierda).
- En todos los casos, el texto se inicia en un nuevo párrafo. A partir del nivel 4 el texto se inicia en la misma línea y continua como un párrafo normal.
- . **Márgenes:** 2,54 cm en todos los márgenes (laterales y superior e inferior).

Referencias:

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>

American Psychological Association. (2020). *APA style blog*. <https://apastyle.apa.org/blog>

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association: the official guide to APA style* (7a ed.).

Creswell, J. W. (2013). Steps in Conducting a Scholarly Mixed Methods Study.. DBER Speaker Series. 48. <https://digitalcommons.unl.edu/dberspeakers/48>

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Edmonds, W., & Kennedy, T. (2017). Mixed methods. In Edmonds, W., & Kennedy, T. (Eds.), *An applied guide to research designs* (pp. 177-180). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781071802779>

Hernández, R.; Fernández, C. i Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. <http://C:/Users/acer/Documents/EPISE%2018-19/Investigacion.pdf>

Moreno, D., i Carrillo, J. (2019). *Normas APA 7a edición: guía de citación y referenciación*. Coordinación Editorial de la Universidad Central. <https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/guia-normas-apa-7-ed-2020-08-12.pdf>

Purdue Online Writing Lab (n.d.). *General format*. Recuperat de https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/general_format.html

Sampieri, R. H. i Mendoza Torres, Ch. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

Universitat de Barcelona CRAI (2020). Citar i fer llistes de referències amb APA (APA 7th ed.) [text]. Curs 2020-21. <http://hdl.handle.net/2445/171291>

Universitat de Girona. (juliol 2020). *Estil APA*. https://biblioteca.udg.edu/ca/com-citar-documents/estil-apa?language_content_entity=ca

III. **ANEXOS. INFORMES ILUSTRATIVOS DEL USO DE RECURSOS DEL NVIVO EN UN INFORME DE INVESTIGACIÓN.**

Verdugo-Castro, S. (2019). Detection of needs in the lines of work of third sector entities for unemployed women in situations of social exclusion. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (34). https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.12

Domingo, L., Pérez-García, P., y Domingo J. (2019). Miradas críticas de los profesionales de la educación ante las respuestas educativas al reto de la inclusión en la escuela andaluza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(118). <http://hdl.handle.net/10481/58213>

Sabariego, M., Niella, M. y Baños, R. (2018). El diálogo interreligioso en el espacio público: retos para los agentes socioeducativos en Cataluña. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (32), 151-166. DOI:10.7179/PSRI_2018.32.11

Fuentes-Moreno, C., Sabariego-Puig, M. y Ambros-Pallarés, A. Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments. *Humanit Soc Sci Commun* 7, 39 (2020). <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4>

**DETECCIÓN DE NECESIDADES EN LAS LÍNEAS DE TRABAJO
DE ENTIDADES DEL TERCER SECTOR PARA MUJERES
DESEMPLEADAS EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL**
**DETECTION OF NEEDS IN THE LINES OF WORK OF THIRD SECTOR ENTITIES
FOR UNEMPLOYED WOMEN IN SITUATIONS OF SOCIAL EXCLUSION**
**DETECÇÃO DE NECESSIDADES NAS LINHAS DE TRABALHO DE ENTIDADES
DO TERCEIRO SECTOR PARA MULHERES DESEMPREGADAS EM SITUAÇÕES
DE EXCLUSÃO SOCIAL**

Sonia VERDUGO-CASTRO
Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 31.V.2019

Fecha de revisión: 18.VI.2019

Fecha de aceptación: 08.VII.2019

PALABRAS CLAVE:

Oportunidades de
empleo
educación laboral
mujeres
desempleadas
desempleo
igualdad de
oportunidades

RESUMEN: El objetivo del estudio fue obtener y analizar información sobre las líneas de trabajo sociolaboral de las entidades del Tercer Sector que trabajaban con mujeres en situación de exclusión social, especialmente por situación de desempleo. La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Valladolid (España) en el año 2017. El método cualitativo empleado fue de corte fenomenológico y como técnica de recogida de información se empleó la entrevista semiestructurada. Los participantes elegidos por bola de nieve fueron nueve asociaciones del Tercer Sector. A través del análisis de contenido clásico y con ayuda del CAQDAS Nvivo 12 se categorizaron y codificaron las apreciaciones más relevantes. El principal resultado obtenido es que, pese a los grandes esfuerzos por parte de algunas de las entidades por trabajar la línea sociolaboral, las usuarias siguen presentando necesidades emergentes que han de ser respondidas para poder alcanzar el empoderamiento real e integral. A modo de conclusión hay que señalar que, la carencia de orientación sociolaboral por parte de otras de las entidades revela la necesidad de invertir mayores recursos en la línea de trabajo laboral desde el Tercer Sector, ya que existe un alto nivel de personas usuarias desempleadas, con baja empleabilidad y déficit de habilidades y capacidad de manejo de los portales de empleo. Es preciso propulsar la intermediación laboral, el trabajo de las nuevas tecnologías para la búsqueda de empleo y la toma de medidas para la conciliación familiar y laboral.

CONTACTO CON LOS AUTORES

SONIA VERDUGO-CASTRO. soniavercas@usal.es

<p>KEY WORDS: Employment opportunities labour education unemployed women unemployment equal opportunities</p>	<p>ABSTRACT: The objective of the study was to obtain and analyse information on the lines of socio-labour work of third sector entities that worked with women in situations of social exclusion, especially due to unemployment. The research was carried out in the city of Valladolid (Spain) in 2017. The qualitative method used was phenomenological in nature and the semi-structured interview was used as a data collection technique. The participants chosen by snowball were nine associations of the Third Sector. Through the analysis of classical content and with the help of the CAQDAS Nvivo 12 the most relevant appreciations were categorized and coded. The main result obtained is that, despite the great efforts made by some of the entities to work in the socio-labour line, users continue to present emerging needs that must be responded to in order to achieve real and integral empowerment. In conclusion, it should be noted that the lack of social and labor orientation on the part of other entities reveals the need to invest greater resources in the line of work from the Third Sector, since there is a high level of unemployed users, with low employability and deficit of skills and management capacity of the employment portals. It is necessary to promote labour intermediation, the work of new technologies for job search and the taking of measures to reconcile family and work.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Oportunidades de emprego educação para o trabalho mulheres desempregadas desemprego, igualdade de oportunidades</p>	<p>RESUMO: O objectivo do estudo foi obter e analisar informação sobre as linhas de trabalho sócio-laboral das entidades do terceiro sector que trabalharam com mulheres em situações de exclusão social, especialmente devido ao desemprego. A pesquisa foi realizada na cidade de Valladolid (Espanha) em 2017. O método qualitativo utilizado foi de natureza fenomenológica e a entrevista semiestruturada foi utilizada como técnica de coleta de dados. Os participantes escolhidos pela bola de neve foram nove associações do Terceiro Setor. Através da análise do conteúdo clássico e com a ajuda do CAQDAS Nvivo 12 as apreciações mais relevantes foram categorizadas e codificadas. O principal resultado obtido é que, apesar dos grandes esforços feitos por algumas das entidades para trabalhar na linha sócio-laboral, os usuários continuam a apresentar necessidades emergentes que devem ser respondidas a fim de alcançar o empoderamento real e integral. Em conclusão, deve notar-se que a falta de orientação social e laboral por parte de outras entidades revela a necessidade de investir maiores recursos na linha de trabalho do Terceiro Sector, uma vez que existe um elevado nível de utentes desempregados, com baixa empregabilidade e déficit de competências e capacidade de gestão dos portais de emprego. É necessário promover a intermediação laboral, o trabalho de novas tecnologias para a procura de emprego e a tomada de medidas para conciliar a família e o trabalho.</p>

1. Introducción

El tema estudiado en el trabajo parte de los efectos que se generan en la vida de una persona al encontrarse en situación de desempleo, y especialmente, en una situación prolongada, y de cómo esta realidad afecta especialmente a la mujer a causa de su incorporación posterior al mercado laboral y a los estereotipos de género, que, entre otras cosas, pueden llegar a producir fenómenos paralelos a la brecha de género en el ámbito laboral.

La orientación sociolaboral tiene un papel especialmente importante cuando todos los países europeos se han visto afectados por la crisis económica, y las consecuencias adversas de la misma se han manifestado en España, en cuanto a las peores en términos de pérdida de empleo y desempleo (Eurostat, 2016; Extremera & Rey, 2016). En particular, en 2016, España tuvo la segunda tasa de desempleo más alta en la Unión Europea después de Grecia (Instituto Nacional de Estadística, 2016).

Algunas de las consecuencias del desempleo son el aumento de la frecuencia de los problemas de salud, especialmente en relación a la salud mental (Buffel, Van De Straat, & Bracke, 2015), el

incremento del consumo de alcohol en algunos países debido al estrés (Bosque-Prous, M., Espelt, A., Sordo, L., Guitart, A. M., Brugal, M. T., & Bravo, M. J., 2015), el crecimiento de los recortes salariales y en otras prestaciones y aumento de la pobreza, desmantelamiento generalizado del sector público (Bacigalupe, Esnaola, & Martín, 2016), mayor incidencia de enfermedades y mortalidad en poblaciones socioeconómicamente desfavorecidas (Marmot, 2014), y agudización de las desigualdades en salud (Bacigalupe & Escolar-Pujolar, 2014). El estudio comparativo de Buffel, Van de Velde, & Bracke (2015) revela como en España el crecimiento del desempleo generado por la crisis ha propiciado un desarrollo de la depresión, así como de la ideación suicida (Córdoba-Doña, San Sebastián, Escolar-Pujolar, Martínez-Faure, & Gustafsson, 2014). La salud mental se ve afectada por la situación de desempleo debido al deterioro de la autoestima y al pesimismo acerca el futuro (Paul & Moser, 2009), y no solo por eso, sino también por la pérdida de ingresos que dificulta el acceso a diferentes recursos y a estilos de vida saludables (Schröder, 2013).

Uno de los grupos sociales afectados especialmente a causa de esta problemática ha sido el colectivo femenino (Llinares-Insa, L. I.,

González-Navarro, P., Córdoba-Iñesta, A. I., & Zacarés-González, J. J., 2018). Una de las causas de esto último es que las mujeres se perciben a sí mismas según los estereotipos tradicionales de género (Carter, 2014); entre los estereotipos se encuentra el cuidado de la casa y la familia, debido a la falta de responsabilidad compartida entre hombres y mujeres en los hogares españoles (del Río & Alonso-Villar, 2008). La crisis pasada ha permitido visibilizar la segregación tanto vertical como horizontal, además del incremento del número de personas, especialmente mujeres, desempleadas (OECD, 2018). En el tercer trimestre del año 2018 había en España 3.326.000 personas desempleadas, frente a 19.528.000 personas activas; junto a estas cifras, la tasa de desempleo en cualquiera de todos los meses del último año fue superior para las mujeres frente a los hombres, hasta una diferencia de 3,5% más de tasa de desempleo para las mujeres (Instituto Nacional de Estadística, 2018).

A este dato hay que añadir un factor de riesgo y es que, hay personas que tienen un puesto de trabajo, sin embargo, este es precario, ya que no satisface sus necesidades. Esta es la realidad de un alto índice de mujeres empleadas (Laparra, Pérez, García, Iturbide, & Resaño, 2007).

Pese a la evolución social tras la incorporación de la mujer al mercado laboral y la superación de la recesión española, se sigue evidenciando que la tasa de desempleo ha sido históricamente superior para las mujeres. Esto se traduce también en que las mujeres constituyen un colectivo en situación de riesgo de exclusión social, pudiéndose ver expuestas a situación de especial vulnerabilidad (Vicente & Martínez, 2010).

Debido a la existencia de esta realidad y situación social, se identificó la necesidad de llevar a cabo el estudio que se presenta en este trabajo, con el fin de poder identificar cuáles eran las acciones llevadas a cabo por entidades sociales que prestan sus servicios a personas en situación de vulnerabilidad. Es sabido que este tipo de recursos comunitarios son utilizados por personas que están en situación de desempleo, entre otras condiciones de riesgo y exclusión. Entre estas personas se encuentran las mujeres, que como se observa en la literatura y en las cifras, son afectadas de una manera especial por la situación de desempleo. La meta del estudio fue detectar si se llevaba a cabo o no labores de orientación sociolaboral para la inserción y reinserción, como medidas para paliar y amortiguar la situación problema. Para ello, se seleccionaron las entidades sociales por las características propias de estas mismas.

1.1. Las entidades del Tercer Sector

Tanto las organizaciones internacionales, como los Estados, y las ONGs, entre ellas las entidades del Tercer Sector, desarrollan programas y acciones de intervención para reducir la brecha de género en el contexto laboral y fomentar la mejora de las condiciones de empleo tanto para hombres como mujeres, para así poder alcanzar la igualdad de oportunidades y la representación igualitaria.

El Tercer Sector está liderado por las ONGs, las entidades y asociaciones de intervención social, quienes desarrollan su actividad dirigiéndose al servicio de la ciudadanía, sin fines lucrativos (Gutiérrez Resa, 1997). Todas aquellas asociaciones y entidades que atienden a personas en situación de especial vulnerabilidad, defienden causas sociales y desarrollan labores de sensibilización, prevención e intervención sin fines económicos, son las llamadas entidades del Tercer Sector. Estas juegan un papel importante en la vida de los ciudadanos, ya que desde ellas se proveen servicios para contrarrestar los efectos de la exclusión social (Pérez-Díaz & López-Novo, 2003), se defienden los intereses sociales tanto individuales como grupales (de Lorenzo García & Cabra de Luna, 2003), se realizan laborales de concienciación (Balas Lara, 2012, p. 42), y una manera de aplicar estas labores es la implementación de tareas de orientación sociolaboral, sobre las cuales recae el foco de atención del estudio realizado.

Así, las entidades del Tercer Sector cobran especial importancia a la hora de ejercer su función de desarrollar la orientación laboral, ya que son un servicio al alcance de la ciudadanía, que permiten la puesta en contacto con la comunidad para la búsqueda efectiva de empleo. De esta manera, es necesario ofrecer servicios de orientación sociolaboral a la ciudadanía desde el Tercer Sector, para promover la adquisición de competencias de empleabilidad, que fomenten oportunidades hacia la búsqueda de empleo y la reducción de los efectos como los que se han descrito anteriormente. Todo ello permitirá el fomento de la igualdad representativa y de oportunidades.

1.2. Otras brechas de género en el ámbito laboral

Los estereotipos de género han incidido en la desigualdad en el sector laboral. Parte de la brecha de género está producida por fenómenos como la tubería con fugas, un término que explica Zeng (2011) señalando que las mujeres y las minorías, especialmente personas de color, se enfrentan a barreras a lo largo de la trayectoria profesional,

y ello implica que se filtran antes de alcanzar los puestos directivos; por otro lado, la segregación vertical tiene relación con la gran representación de las mujeres en los puestos de cargos inferiores (Alkadry, Tower, & Tower, 2014). En esta línea las investigaciones de Brollo & Troiano (2012) y Bhalotra, ClotssFigueras, & Iyer (2013) revelan que las mujeres son representadas de forma no paritaria en los cargos de poder, aun generando beneficios durante su legislatura. Del mismo modo, el fenómeno suelo pegajoso - “*sticky floor*”- explica las formas sistemáticas en que se les niega a las mujeres la oportunidad de promocionar desde un cargo inferior y existe una gran brecha salarial entre cada escalón de las distribuciones salariales (Cotter, Hermsen, Ovadia, & Vanneman, 2001). En paralelo a dichos fenómenos se encuentra la segregación horizontal, que hace referencia a la segregación profesional. Esta se da especialmente en el ámbito educativo de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, que como indican Corbett & Hill (2015, p. 92): “la contratación de mujeres sólo tendrá verdadero éxito si las mujeres que se inician en la ingeniería y la informática permanecen en estos campos”. La investigación desarrollada por Verdugo-Castro, Sánchez-Gómez, & García-Holgado (2018) estudia esta última forma de discriminación con motivo de los estereotipos de género.

2. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general del estudio fue analizar las principales líneas de trabajo, con especial énfasis y detenimiento de la línea de trabajo sociolaboral, de las entidades del Tercer Sector de la ciudad de Valladolid (España) en el año 2017, que trabajaban con mujeres en situación de exclusión social y/o riesgo de exclusión social.

Las líneas de trabajo de una entidad se corresponden a las hojas de ruta que se siguen en la intervención tras marcar un objetivo final para las personas receptoras de las medidas implantadas. Estas líneas de trabajo en entidades del Tercer Sector pueden ser: sociolaboral, atención de las necesidades básicas, psicológico, jurídico, entrenamiento de habilidades, formación y talleres prelaborales, ocupacionales, sociolaborales, etc.

Para la consecución del objetivo general se plantearon dos objetivos específicos. El primero de ellos: averiguar el perfil predominante de mujer destinataria de las entidades del estudio; y el segundo, detectar si la línea sociolaboral de las entidades estaba desarrollada de manera deficiente, por incumplimiento total o parcial de los objetivos programados. Los objetivos programados a

los que se hace referencia eran la obtención de un puesto de trabajo y el mantenimiento del mismo.

Como preguntas de investigación:

- ¿Necesitan mayor orientación sociolaboral especializada las mujeres del estudio para lograr el empoderamiento integral?

El concepto de “empoderamiento integral” responde al desarrollo y logro de la autonomía en todas las esferas de la vida de la persona. Al hablar de línea de trabajo sociolaboral, se focaliza la atención en la consecución de autonomía en la toma de decisiones, independencia económica, satisfacción de las necesidades por la propia persona y, por tanto, los beneficios derivados de dichos aspectos. La orientación sociolaboral posibilita el acercamiento a la obtención de un puesto de trabajo, que a su vez repercute positivamente en las diferentes dimensiones de la vida del individuo.

- ¿La situación de desempleo cronifica la atención social desde las entidades de la investigación?

Se conoce la existencia de la cronificación de la atención social desde diferentes entidades sociales. Este fenómeno se produce cuando los objetivos programados para dar respuesta a una problemática específica no se alcanzan. En el caso de la presente investigación, se hace referencia a aquella intervención social que no da lugar total o parcialmente a la adecuada intervención sociolaboral. Al persistir la necesidad, esta se canaliza desde otros recursos de la comunidad, cronificando la atención desde los mismos.

A estas dos preguntas se les da respuesta en la discusión del trabajo.

3. Método

3.1. Participantes

Formaron parte del estudio nueve entidades del Tercer Sector de Valladolid (España). Para la selección de las entidades se realizó un sondeo minucioso y pormenorizado de las asociaciones del Tercer Sector existentes en el contexto señalado, con los siguientes criterios de inclusión: entidades sociales del Tercer Sector, de la ciudad de Valladolid, dirigidas a mujeres en situación y/o riesgo de exclusión social, especialmente, en situación de desempleo. Tras el sondeo y las invitaciones, fueron nueve entidades las que participaron (en adelante participantes) de las catorce entidades iniciales que cumplían los criterios de inclusión. Las cinco entidades restantes no participaron en

el estudio, ya que cumplían el siguiente criterio de exclusión: no dirigir sus líneas de trabajo de manera específica a la atención de mujer dentro de la temática estudiada.

Las usuarias de las entidades del estudio eran en su mayoría mujeres, en algunos casos incluso el 100% de la población atendida, con índices superiores al 70% de situación de desempleo. Cuatro de las entidades trabajaban con mujeres que

estaban en el 100% de los casos en situación de desempleo (P.4, P.6, P.7 y P.9). La P.3 trabajaba con mujeres que en más del 90% de los casos se encontraban en situación de desempleo. Y al menos las P.2 y P.5 contaban con el 70% de las mujeres en situación de desempleo. En la Figura 1 se observa la principal causa de situación y/o riesgo de exclusión social de las personas atendidas desde cada asociación.

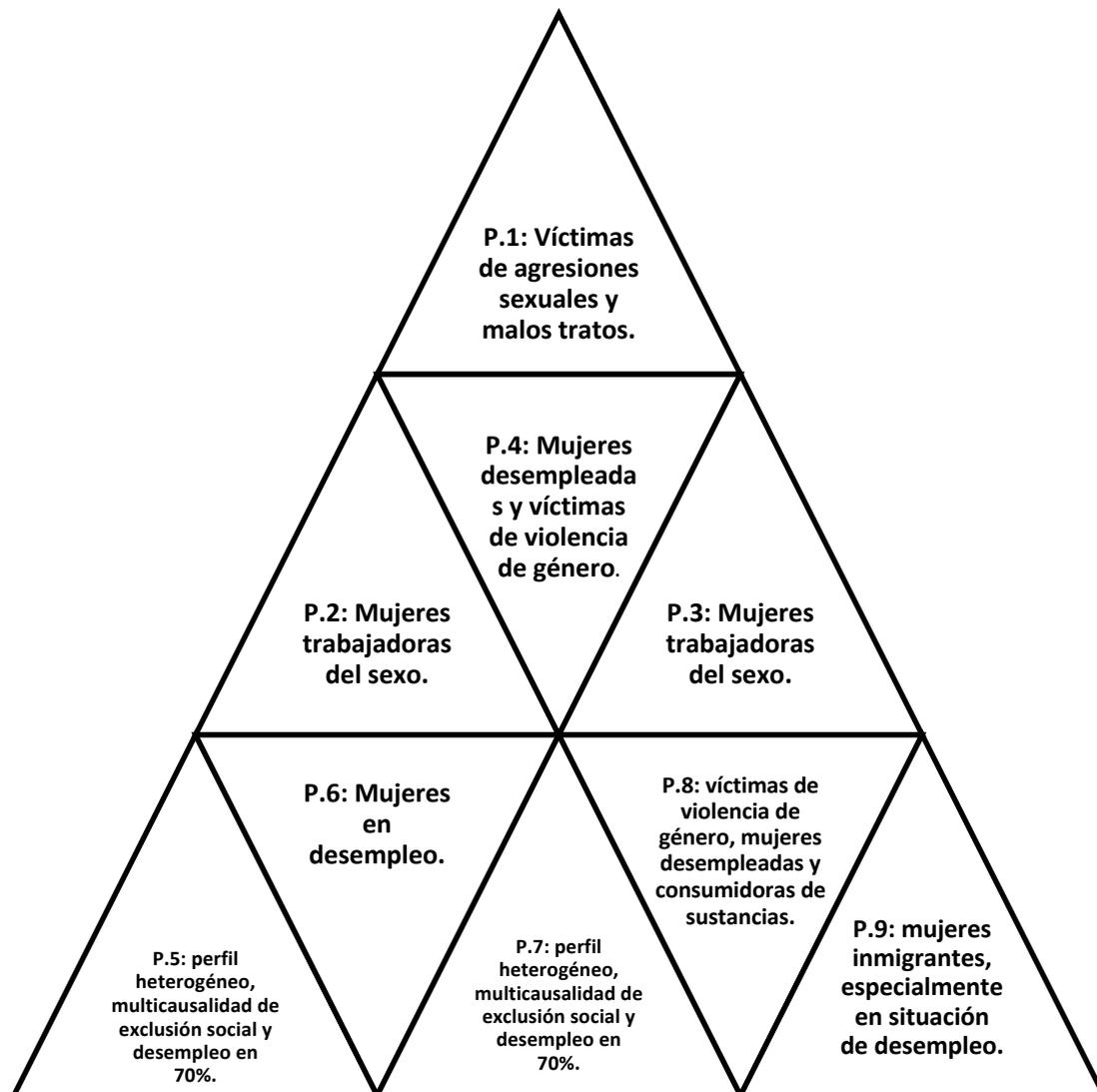


Figura 1. Situación de exclusión social y/o de riesgo de las personas atendidas desde cada asociación.
Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, de los datos sociodemográficos recogidos y analizados para el diseño del perfil predominante de mujer atendida en las entidades participantes en la investigación, se identificó el perfil predominante señalado en la Figura 2.

Dichos resultados responden al primer objetivo específico planteado, y la información se obtuvo mediante las entrevistas semiestructuradas y las memorias facilitadas en su caso desde los centros.

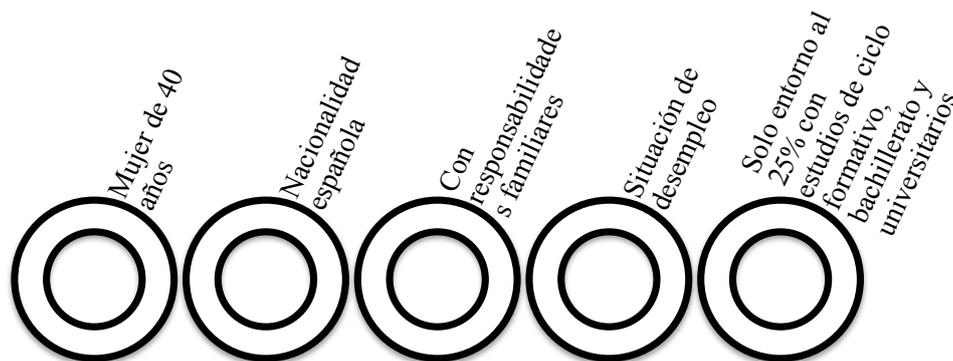


Figura 2. Perfil de mujer atendida en las participantes del estudio. Fuente: Elaboración propia.

3.2. Perspectiva metodológica

Se empleó la metodología cualitativa, con el objetivo de recabar información sobre la praxis de intervención social desde la visión y experiencia de las personas trabajadoras que forman parte de las entidades analizadas. El proceso de recogida de la información y análisis se realizó en cascada; este proceso permitió adaptarse a los cambios que se producían en una realidad social dinámica, sujeta a constantes cambios. Como método se utilizó el fenomenológico, ya que el propio estudio y el análisis de la información surgían de las experiencias y opiniones de las personas trabajadoras de las entidades participantes (Anguera, 1999; Colás, 1994).

3.3. Técnicas de recogida de información

Para la recogida de información se empleó la entrevista semiestructurada, que permitió recoger el mayor contenido posible desde el discurso individual, favoreciendo sencillez y libertad de expresión. La recogida de información se basó en la estrategia de la bola de nieve.

A cada trabajador de las entidades participantes se le solicitó consentimiento para la grabación de voz de la sesión. Se ejecutó la grabación de las entrevistas para así facilitar la transcripción de estas y tener constancia de los contenidos. Con la realización de las entrevistas semiestructuradas se persiguió conocer el desarrollo del trabajo de intervención sociolaboral en las asociaciones participantes, como se indicó en el objetivo general.

Las dimensiones cualitativas abordadas en las entrevistas semiestructuradas fueron las siguientes, acorde con la literatura y las investigaciones revisadas anteriormente descritas:

- Principales situaciones de exclusión y/o de riesgo de exclusión social de las mujeres atendidas a través de las entidades participantes.
- Líneas de trabajo de las entidades participantes frente a las causas de exclusión y/o riesgo de exclusión social: abordaje y estrategias de

actuación; talleres sociolaborales para la inserción y reinserción sociolaboral; trabajo de motivación, habilidades sociales y laborales, intermediación laboral de la entidad y sinergias y convenios con otras entidades y organismos.

- Perfil profesional de la plantilla laboral de las entidades estudiadas e interdisciplinariedad de la plantilla. Esta dimensión permite conocer la especialización sociolaboral de los profesionales que desempeñan las tareas de orientación sociolaboral.
- Tras la transcripción de las entrevistas semiestructuradas, en la primera fase del análisis cualitativo (establecimiento de la categorización) se identificaron las ideas importantes manifestadas, las denominadas categorías (Delgado-Álvarez, Sánchez Gómez, & Fernández-Dávila Jara, 2012; Martín Cilleros & Sánchez Gómez, 2016). Se analizaron individualmente los discursos ofrecidos y posteriormente, se ejecutó el análisis de manera global. Para completar el análisis, la investigación se apoyó en material físico ofrecido en su caso por las entidades, tales como bases de datos y flyers informativos de sus líneas de trabajo.

3.4. Análisis de datos

Consistió en un análisis de datos clásico de contenido, por el cual se configuró la estructura organizativa de la información recogida que permitió detectar la frecuencia y la ocurrencia de las palabras, para generar el análisis semántico y analizar los temas tratados en el estudio y la relación entre ellos. El análisis de los diferentes discursos recopilados implicó un proceso de escucha, lectura, reflexión, comprensión, e interpretación (Conde, 1996). Del proceso se derivaron resultados sobre las líneas de trabajo de cada entidad participante, y se pudo comparar el discurso de las nueve participantes (Andréu Abela, 2000).

Por último, para el análisis de datos se empleó el CAQDAS Nvivo 12, el cual ha permitido la transcripción de los datos procedentes de formato de audio. El programa ha permitido el uso de herramientas de análisis de texto para extraer resultados exploratorios, como, por ejemplo, la búsqueda de palabras específicas y representarlos mediante los árboles de palabras y las nubes de palabras.

4. Resultados

Principalmente, y siguiendo con la temática, las dimensiones indagadas han sido las relativas a

la línea sociolaboral de las entidades del Tercer Sector, en la cual se profundizará en adelante. También, se han estudiado para el análisis del contexto las causas de vulnerabilidad, el perfil profesional de la entidad, las sinergias y convenios con el tejido social, el trabajo psicológico y jurídico para una asistencia integral, y características sociodemográficas de las mujeres atendidas.

En la Tabla 1 y en la Figura 3 se muestra el mapa de los nodos analizados durante la investigación, mediante el análisis de contenido a través del CAQDAS Nvivo12.

Tabla 1. Nodos del proyecto

Tabla 1. Nodos del proyecto		
Entidades del Tercer Sector	Líneas de trabajo	Atención a las necesidades básicas
		Entrenamiento de habilidades <ul style="list-style-type: none"> - Laborales - Motivación - Sociales
		Jurídico <ul style="list-style-type: none"> - Asistencia jurídica gratuita
		Laboral <ul style="list-style-type: none"> - Formación prelaboral y ocupacional - Intermediación laboral - Itinerarios de inserción laboral - Orientación hacia el autoempleo - Tutorías individualizadas
		Psicológico <ul style="list-style-type: none"> - Psicoterapia
		Talleres sociolaborales para la inserción y la reinserción laboral <ul style="list-style-type: none"> - Talleres de ocupación laboral <ul style="list-style-type: none"> • Carta de presentación • Currículum • Entrevista • Preparación en el manejo de las TIC - Talleres preocupacionales <ul style="list-style-type: none"> • Cultura • Dibujo • Español para extranjeras • Informática
	Perfil de la entidad	<ul style="list-style-type: none"> - Abogado - Educador social - Médico - Psicólogo - Orientador sociolaboral - Psiquiatra - Trabajador social
	Sinergias e interdisciplinariedad	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación y colaboración con recursos comunitarios - Interdisciplinariedad en la entidad
	Situación de exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> - Mujeres consumidoras de sustancias - Mujeres desempleadas - Mujeres inmigrantes - Prostitución - Violencia de género

Fuente: Elaboración propia a través del CAQDAS Nvivo 12.

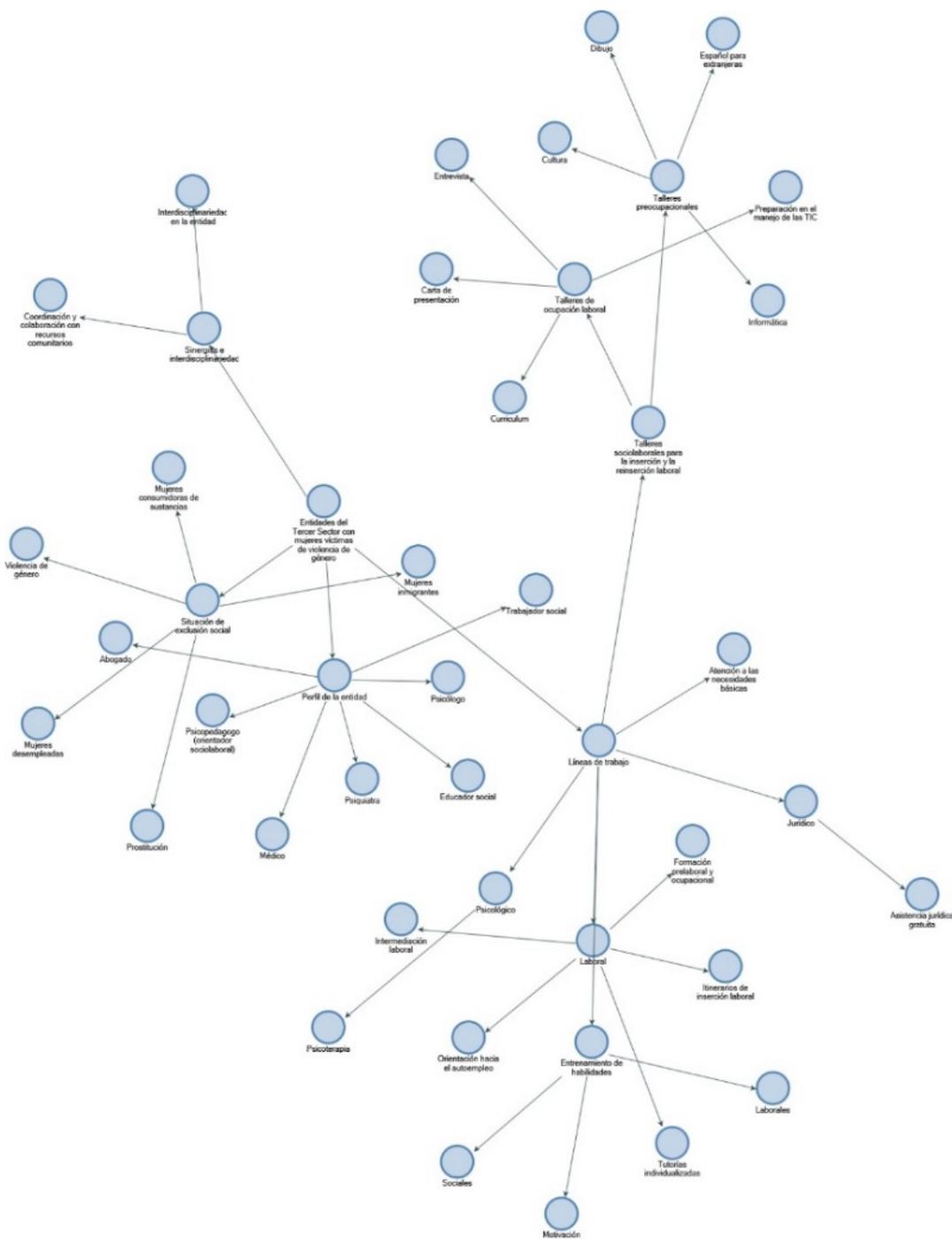


Figura 3. Mapa de nodos del proyecto. Fuente: Elaboración propia a través del CAQDAS Nvivo 12.

En el dendrograma de la Figura 4 se puede observar la relación que se establece entre las diferentes fuentes de información en relación con

la codificación establecida de acuerdo con el contenido. En él se pueden ver las dos ramificaciones principales que se derivan de la codificación.

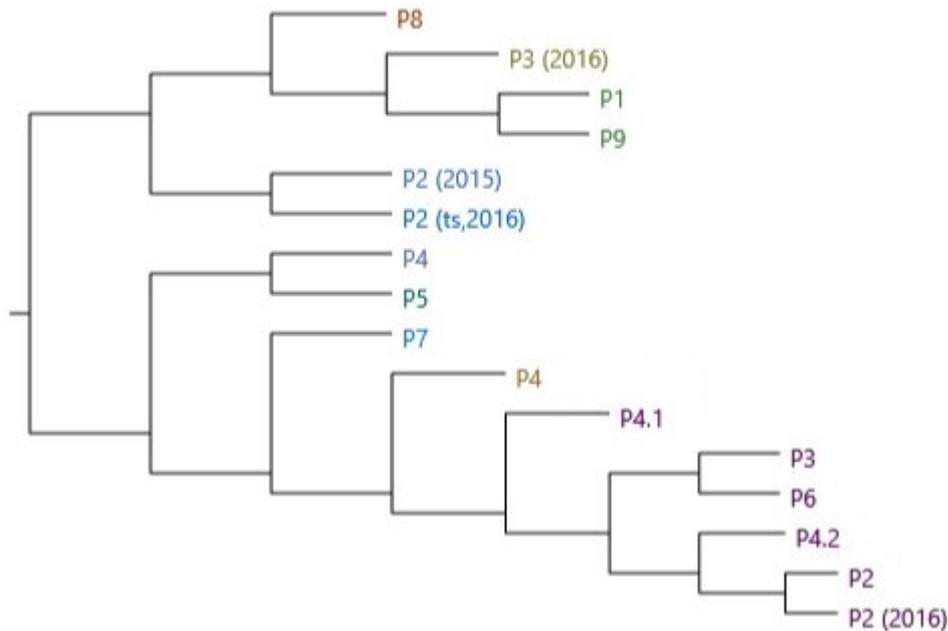


Figura 4. Dendrograma. Fuente: Elaboración propia a través del CAQDAS Nvivo 12.

Las principales causas de vulnerabilidad social que se presentan en la historia de vida de las mujeres destinatarias de las entidades participantes son la situación de desempleo, eje fundamental de esta investigación, junto con: ser víctima de violencia de género o estar en riesgo de serlo; haber ejercido, ejercer o estar en riesgo de ejercer la prostitución; haber consumido sustancias, consumirlas o estar en riesgo de hacerlo de forma peligrosa para la salud e integridad de la persona; y/o ser mujer inmigrante en situación de vulnerabilidad.

Siguiendo el análisis de las dimensiones y los nodos interpretados, de las nueve entidades participantes en el estudio, cuatro de ellas dirigieron gran parte de su discurso a las líneas de trabajo que se abordaban en la entidad. Principalmente, dieron especial peso a las líneas de trabajo las P.2, P.3, P.4 y P.6. Las restantes centraron su discurso en el perfil de las usuarias, ya que la línea laboral si bien era trabajada desde la entidad también era derivada a otros recursos de la comunidad, ya que como durante las entrevistas fue comentado hay un volumen de trabajo elevado en relación con los recursos humanos y temporales disponibles. Esto anticipa una de las posibles debilidades actuales del sistema del Tercer Sector, y las posibles

derivaciones a otros recursos, que como se introducía en las preguntas de investigación, puede dar lugar a la cronificación de la atención social.

Dentro de la línea laboral, una parte esencial del trabajo sociolaboral es el entrenamiento de las habilidades sociales y laborales y el fomento de la motivación, para el próspero alcance de un puesto de trabajo y su mantenimiento. En este sentido, la P.2 es la que destacó en dichas labores de impulso de las habilidades, seguida por las P.4 y P.6, frente a las demás entidades en las que sus líneas laborales no hacían hincapié en el trabajo de dichas habilidades.

Otras tareas importantes de la línea laboral son la intermediación laboral para poner en contacto a las usuarias con posibles empresas de contratación, los itinerarios individualizados para crear un proceso de intervención ajustado a cada individuo con objetivos programados y adecuados a las necesidades específicas, las tutorías individualizadas con el objetivo de seguir los progresos o retrocesos producidos durante el proceso y, la orientación hacia el autoempleo (Figura 5). Dos de las entidades que destacaron sobre las demás en estas cuatro labores, fueron las P.2 y P.4, acompañadas en menor medida por la P.3, la P.6 y la P.8, esta última en relación con las tutorías individualizadas.

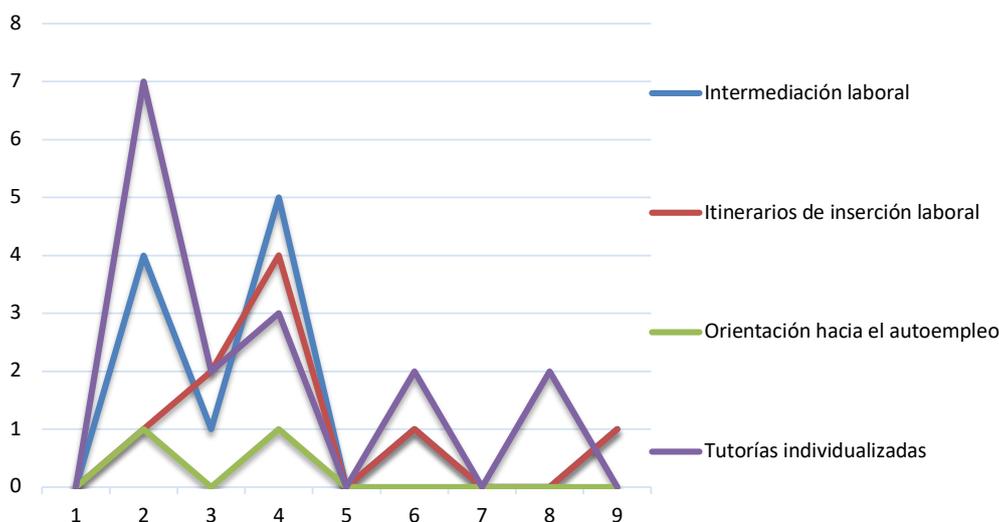


Figura 5. Acciones sociolaborales desde las participantes. Fuente: Elaboración propia.

Sobre la intermediación laboral la P.2 manifestó que: “Sí que es verdad que algunas veces hemos contactado con empresas. Tenemos un listado. Nos hemos puesto de acuerdo con ellos para cuando tenemos alguna persona mandársela a ellos. [...] Sí es verdad que no es fácil y que no es el camino que solemos seguir, porque a muchas de nuestras mujeres no las vemos capacitadas para esa inserción”. En el mismo sentido la P.3 indicó que: “Las acciones que se llevan a cabo son los itinerarios de inserción”. Por otro lado, como señaló la P.4: “El programa es un programa de itinerarios y son itinerarios intensificados, que son para personas de baja empleabilidad, porque son con colectivos de mayor dificultad frente al resto de la población, que ya tiene dificultades”. En la línea de contar con los recursos comunitarios, la P.4 compartió que: “Y también otras orientaciones

de acción grupal pueden ser visitas a recursos de la ciudad en temas de empleo [...]. Han venido varios empresarios de los sectores en los que más o menos hemos formado a la gente, a explicar el perfil profesional del sector que sea”.

En paralelo a las labores hasta ahora analizadas, deben desempeñarse las tareas formativas, por medio de la formación prelaboral y ocupacional, la cual dota de capacidades prelaborales a las mujeres, sin embargo, para alcanzar un puesto de trabajo se debe simultanear dicha formación con los talleres sociolaborales (Figura 6), talleres preocupacionales (Figura 7), y talleres de ocupación laboral (Figura 8). Nuevamente, se puede comprobar que las asociaciones que destacaron en estas labores de orientación y preparación sociolaboral fueron la P.2, la P.3, la P.4, la P.6, y de manera puntual en la formación prelaboral, la P.8.

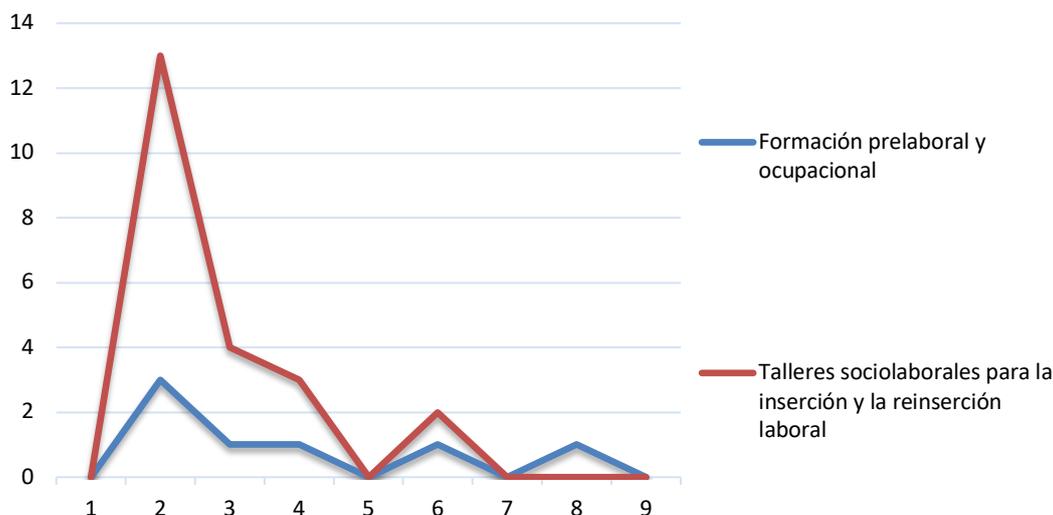


Figura 6. Talleres y formación para el empleo desde las participantes. Fuente: Elaboración propia.

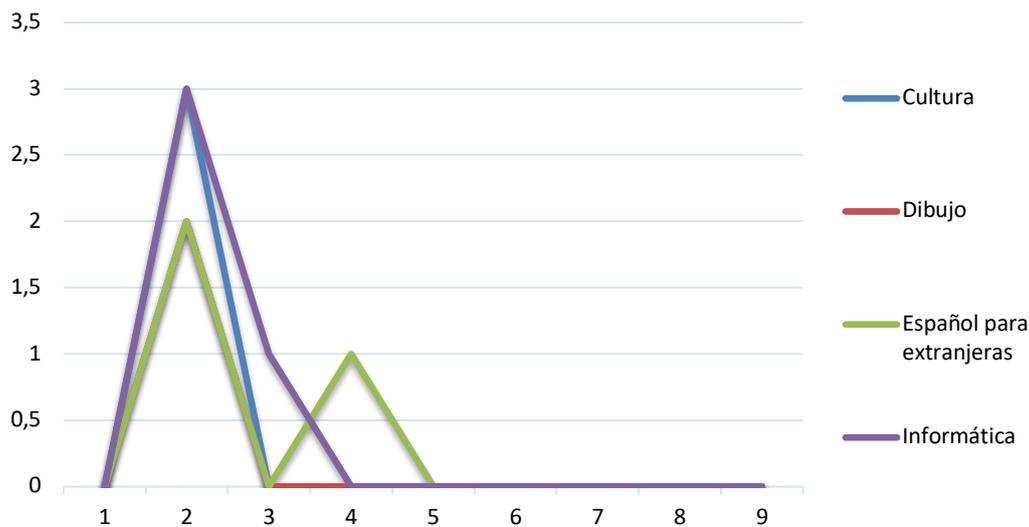


Figura 7. Talleres preocupacionales desde las participantes. Fuente: Elaboración propia.

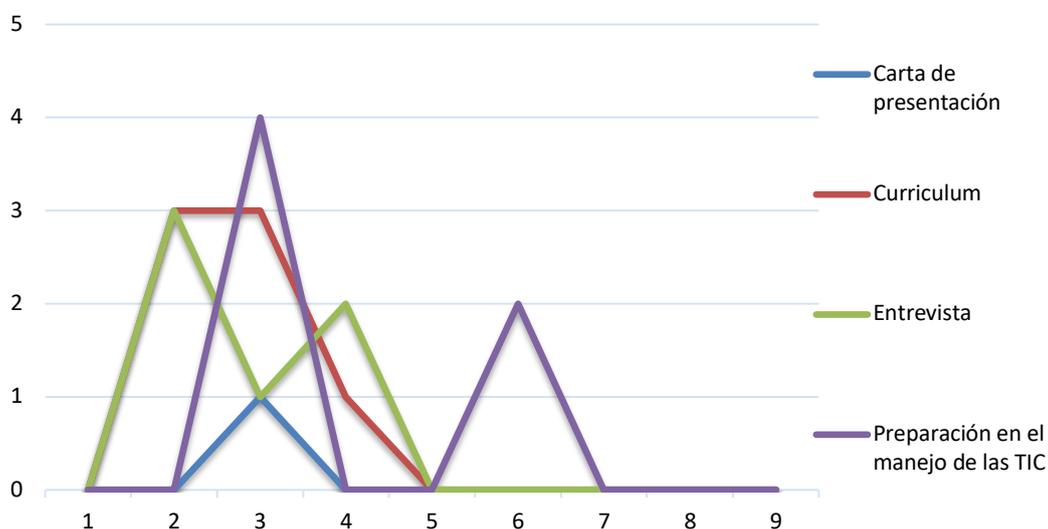


Figura 8. Talleres de ocupación laboral desde las participantes. Fuente: Elaboración propia.

En relación con los talleres preocupacionales y también de ocupación laboral la P.3 expresó que: “También se ayuda a los usuarios al manejo de las herramientas de búsqueda de empleo y se ofrecen estrategias para buscar empleo, una de las herramientas de las que se sirven para esto es Internet y las nuevas tecnologías”. Y continuó: “Se les ayuda, también, a elaborar una carta de presentación, el currículum, la inscripción en páginas Web”. Todo ello es importante, ya que como señaló la P.6: “Y no te digo nada cuando hablas de buscar empleo a través de Internet, todavía es algo que la mayoría no controla”. Esta misma participante reveló un dato importante sobre el manejo de las nuevas tecnologías para la búsqueda de empleo: “Y luego, se trabaja sobre todo el tema de las nuevas tecnologías, es que hay muchas ofertas a las que no acceden [...] por el desconocimiento, porque no se fían, porque piensan que

ese currículum no llega, prefieren ir al sitio físico y entregarlo en mano, que meterse a través de portales de empleo”.

En relación con los talleres de ocupación laboral, la P.2 compartió que: “Nosotras las preparamos tanto para hacer currículum, como para hacer entrevistas”. Esta misma participante continuó: “Los martes por la mañana los hemos dedicado para hacer lo que nosotros llamamos ‘Reiniciate’, que consiste en talleres específicos de ocupación laboral”.

A continuación, se reflejan las tareas laborales desarrolladas por cada entidad con un especial desarrollo de la línea sociolaboral:

Desde la P.2 se contaba con orientadores sociolaborales y se realizaban talleres preocupacionales, se trabajaban las habilidades sociales, laborales y la motivación, se desarrollaban talleres de ocupación laboral, y puntualmente se realizó

algún contacto con empresas, por medio de convenios con empresas, ya que intermediación laboral no se implementaba.

A través de la P.3 se trabajaba mediante itinerarios de inserción, cursos de orientación laboral con una frecuencia de dos veces al año, y durante tres meses se realizó un curso de informática y orientación laboral. Sin embargo, como en la P.2, no se realizaba intermediación laboral, sin embargo, en este caso existían sinergias con otras entidades, aunque no convenios.

En el caso de la P.4 el implemento de la actividad sociolaboral estaba ampliamente desarrollado, ya que todos los profesionales de dicho servicio eran orientadores sociolaborales. Los grandes bloques trabajados fueron: "orientación, formación, intermediación", como la trabajadora de la entidad relató, y medidas de autoempleo; se trabajaba a través de itinerarios personales intensificados de inserción, en este caso con mujeres víctimas de violencia de género. Se trabajaba español para extranjeras; se realizaba apoyo para que las personas obtuvieran el graduado en ESO a través de la Educación de Adultos; se hacía preparación de currículum y entrevista, orientación individual y grupal, acompañamiento y seguimiento; también se recibían visitas de recursos de la ciudad; se trabajaba el manejo de las nuevas tecnologías; se fomentaban las competencias; se hacía preparación teórica del carné de conducir, del carné de manipulación de alimentos y el curso de prevención de riesgos laborales. Además, se trabajaban las habilidades y la motivación, se llevaba a cabo la intermediación laboral y existían sinergias con otras entidades.

En la P.6 los profesionales de la tarea de orientación también eran orientadores sociolaborales, y se trabajaba la inserción laboral a través de: bolsas de empleo, puntos formativos, trabajo de las competencias transversales, autoconocimiento, resolución de conflictos; preparación de currículum y entrevista de trabajo; fomento del manejo de las TICs para la búsqueda activa de empleo; trabajo de las habilidades sociales y laborales, y

la motivación. Además, se hacía intermediación laboral y existía sinergias con otros organismos, y sobre los talleres "además de los talleres grupales, también de forma individual" como indicó la propia trabajadora de la asociación.

Desde la P.8, entre su equipo interdisciplinar existía la figura del orientador sociolaboral. En este caso el trabajo versaba sobre el desarrollo de la prevención y tratamiento del consumo de sustancias, a través de cursos para la preparación para la vida laboral. El trabajo sociolaboral que se realizaba era a través de planes individualizados, abarcando las áreas familiar, biológica, salud, sociolaboral y educativa: "los tratamientos son diseñados en Planes Individualizados de caso, como tratamiento. Se parte de la persona". Se trabajaba en grupos de mujeres, grupos mixtos, trabajo individual con los usuarios varones y trabajo grupal con las familias.

Y finalmente, desde la P.9 se realizaba el "diseño y aplicación de itinerarios de inserción personalizados", tutorías individualizadas, formación prelaboral y ocupacional, acompañamiento y apoyo laboral en el acceso al empleo, coordinación y colaboración en los recursos comunitarios.

En relación con las P.1, P.5 y P.7 se debe recordar que no contaban con un potencial desarrollo de la línea de trabajo sociolaboral. Entre los motivos principales, la derivación a otros recursos, que son los estudiados en esta misma investigación, a causa de escasez de recursos humanos especializados y recursos espacio-temporales.

Por último, en la Figura 9 se muestra la nube de palabras generada a través de los discursos de las diferentes participantes del estudio. Es destacable que, aunque cada entidad dispone de diferentes líneas de trabajo y el discurso ofrecido por parte de los trabajadores de las mismas se enfoca en diferentes cuestiones, todos los discursos convergen al hablar de mujeres, personas, atención, orientación, trabajo, laboral, talleres, sociales, formación, competencias, programas, intermediación, proyecto, entrevista, entidad, currículum, habilidades, itinerarios, programa, competencias, colectivos, estudios, inserción, etc.

disponer de un puesto de trabajo que aporte estabilidad laboral (Extremera & Rey, 2016). Esto se refleja claramente en el estudio, ya que efectivamente las usuarias de las entidades requieren de mayor orientación especializada, aún disponiendo las entidades de la línea de orientación sociolaboral y personal para el desempeño de dichas tareas, las necesidades siguen siendo evidentes como se ha explicado en las líneas previas. Así, la demanda de mayor orientación sociolaboral es emergente.

Por último, desde el enfoque social no se puede olvidar que la situación de desempleo afecta a la salud, no solo física sino también mental, generando necesidades económicas, que de manera prolongada podrían derivar en dependencia económica (Bacigalupe & Escolar-Pujolar, 2014; Bosque-Prous, M., Espelt, A., Sordo, L., Guitart, A. M., Brugal, M. T., & Bravo, M. J., 2015; Buffel, V., Van De Straat, V., & Bracke, P., 2015; Córdoba-Doña, J. A., San Sebastián, M., Escolar-Pujolar, A., Martínez-Faure, J. E., & Gustafsson, P. E., 2014; Economou, M., Madianos, P., Peppou, P., Patelakis, & Stefanis, 2013; Keyes, L., Hatzibuehler, G., Grant, & Hasin, 2012; Marmot, 2014; Schröder, 2013). Ello se relaciona directamente con la segunda pregunta de investigación, ya que, si las necesidades no se responden desde un enfoque integral, el grado de autonomía y de empoderamiento necesarios para tener el control sobre las diversas esferas de la vida no se obtiene, lo cual perpetúa la asistencia desde los apoyos conocidos, en este caso las entidades del Tercer Sector que han servido de guía para las mujeres atendidas. Además, tal y como se traslada en los discursos de las personas trabajadoras de las entidades en las entrevistas semiestructuradas, muchas de las

mujeres llevan yendo años a la entidad, incluso a diversas entidades, puesto que no alcanzan la estabilidad laboral y económica, entre otras cuestiones, como la estabilidad emocional, que se requiere para tener el control de la vida propia.

Finalmente, a modo de cierre, las limitaciones principales que han sido encontradas en el desarrollo del estudio han sido las relacionadas con los participantes. Las entidades sociales tienden a facilitar poca información sobre las intervenciones que llevan a cabo, y además, a causa de las dificultades temporales no siempre son accesibles. Estas circunstancias llevaron a la investigación a prolongarse en el periodo de la recogida de información.

Como prospectiva y visión de futuro, sería interesante replicar el estudio en los próximos años en el mismo contexto, y también en otros entornos similares para poder realizar estudios comparativos e identificar posibles mejoras que se hayan producido, así como puntos débiles sobre los que enfatizar la atención. También, los resultados de investigaciones como esta y similares permiten plantear propuestas de intervención adecuadas al contexto. Esto pondría en especial relieve la investigación cualitativa implementada y permitiría ajustar la acción biopsicosocial a las necesidades concretas existentes.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España a través de una beca FPU (FPU017/01252).

Referencias

- Alkadry, M. G., Tower, L. E., & Tower, L. E. (2014). *Women and Public Service : Barriers, Challenges and Opportunities*. <https://doi.org/10.4324/9781315698120>
- Andréu Abela, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10(2), 1-34.
- Anguera, M. T. (1999). *Hacia una evaluación de la actividad cotidiana y su contexto: ¿presente o futuro para la metodología? Discurso de ingreso como académica numeraria electa*. Barcelona: Real Academia de Doctores.
- Bacigalupe, A., & Escolar-Pujolar, A. (2014). The impact of economic crises on social inequalities in health: What do we know so far? *International Journal for Equity in Health*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/1475-9276-13-52>
- Bacigalupe, A., Esnaola, S., & Martín, U. (2016). The impact of the Great Recession on mental health and its inequalities: The case of a Southern European region, 1997-2013. *International Journal for Equity in Health*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12939-015-0283-7>
- Balas Lara, M. (2012). *La gestión de la comunicación en el Tercer Sector: Cómo mejorar la imagen de las ONG*. ESIC Editorial.
- Bhalotra, S., ClotssFigueras, I., & Iyer, L. (2013). Path-Breakers: How Does Women's Political Participation Respond to Electoral Success? *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2350805>
- Bosque-Prous, M., Espelt, A., Sordo, L., Guitart, A. M., Brugal, M. T., & Bravo, M. J. (2015). Job loss, unemployment and the incidence of hazardous drinking during the late 2000s recession in Europe among adults aged 50-64 years. *PLoS ONE*, 10(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0140017>

- Brollo, F., & Troiano, U. (2012). What Happens When a Woman Wins a Close Election? Evidence from Brazil. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1999067>
- Buffel, V., Van De Straat, V., & Bracke, P. (2015). Employment status and mental health care use in times of economic contraction: A repeated cross-sectional study in Europe, using a three-level model. *International Journal for Equity in Health*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s12939-015-0153-3>
- Buffel, V., Van de Velde, S., & Bracke, P. (2015). The mental health consequences of the economic crisis in Europe among the employed, the unemployed, and the non-employed. *Social Science Research*, 54, 263-288. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.08.003>
- Carter, M. J. (2014). Gender Socialization and Identity Theory. *Social Sciences*, 3(2), 242-263. <https://doi.org/10.3390/socsci3020242>
- Colás, P. (1994). La Metodología Cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Revista Bordón*, 46(4), 407-423.
- Conde, F. (1996). Las Mujeres y el movimiento de ayuda mutua. *Boletín de Ayuda Mutua y Salud. Madrid. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.*, 3.
- Corbett, C., & Hill, C. (2015). *Solving the equation: the variables for women's success in engineering and computing*. Washington, DC: AAUW.
- Córdoba-Doña, J. A., San Sebastián, M., Escolar-Pujolar, A., Martínez-Faure, J. E., & Gustafsson, P. E. (2014). Economic crisis and suicidal behaviour: The role of unemployment, sex and age in Andalusia, Southern Spain. *International Journal for Equity in Health*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/1475-9276-13-55>
- Cotter, D. A., Hermsen, J. M., Ovadia, S., & Vanneman, R. (2001). The Glass Ceiling Effect. *Social Forces*, 80(2), 655-681. Recuperado de JSTOR.
- de Lorenzo García, R., Cabra de Luna, M. A. (2003). *Tejido asociativo español y tercer sector*.
- del Río, C., & Alonso-Villar, O. (2008). Diferencias entre mujeres y hombres en el mercado de trabajo: desempleo y salarios. En *Documentos de trabajo (Universidade de Vigo. Departamento de Economía Aplicada)*, N.º. 2, 2007.
- Delgado-Álvarez, M. C., Sánchez Gómez, M. C., & Fernández-Dávila Jara, P. A. (2012). Gender Attributes and Stereotypes Associated with the Cycle of Violence Against Women. *Universitas Psychologica*, 11(3), 769-777.
- Economou, M., Madianos, M., Peppou, L. E., Patelakis, A., & Stefanis, C. N. (2013). Major depression in the era of economic crisis: a replication of a cross-sectional study across Greece. *Journal of Affective Disorders*, 145(3), 308-314. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.08.008>
- Eurostat. (2016, julio 26). Eurostat unemployment database. Recuperado 10 de enero de 2019, de <https://ec.europa.eu/eurostat>
- Extremera, N., & Rey, L. (2016). Attenuating the negative impact of unemployment: The interactive effects of perceived emotional intelligence and well-being on suicide risk. *PLoS ONE*, 11(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163656>
- Gutiérrez Resa, A. (1997). *Acción social no gubernamental, análisis y reflexiones sobre las organizaciones voluntarias*. Valencia: Ed. Tirant lo Blanch.
- Instituto Nacional de Estadística. (2016, agosto 15). Instituto Nacional de Estadística. Recuperado 10 de enero de 2019, de <https://www.ine.es/>
- Instituto Nacional de Estadística. (2018). Instituto Nacional de Estadística. Recuperado 10 de enero de 2019, de <https://www.ine.es/>
- Keyes, K. M., Hatzenbuehler, M. L., Grant, B. F., & Hasin, D. S. (2012). Stress and alcohol: epidemiologic evidence. *Alcohol Research: Current Reviews*, 34(4), 391-400.
- Laparra, M., Pérez, B., García, J. R., Iturbide, R., & Resaño, Y. (2007). *Procesos de exclusión e itinerarios de inserción. La acción de Cáritas en el espacio de la exclusión, nuevos retos para la intervención social*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Llinares-Insa, L. I., González-Navarro, P., Córdoba-Iñesta, A. I., & Zacarés-González, J. J. (2018). Women's job search competence: A question of motivation, behavior, or gender. *Frontiers in Psychology*, 9(FEB). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00137>
- Marmot, M. (2014). *Review of social determinants and the health divide in the WHO European Region: final report*. Copenhagen: World Health Organization, Regional Office for Europe.
- Martín Cilleros, M. V., & Sánchez Gómez, M. C. (2016). Análisis cualitativo de tópicos vinculados a la calidad de vida en personas con discapacidad. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(8), 2365-2374. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015218.04182016>
- Organization for Economic Co-operation, Development [OECD]. (2018). *OECD Employment Outlook 2018 | READ online*. Recuperado 10 de enero de 2019, de OECD iLibrary website: https://read.oecd-ilibrary.org/employment/oecd-employment-outlook-2018_empl_outlook-2018-en

- Paul, K. I., & Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 264-282. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.001>
- Pérez-Díaz, & López-Novo. (2003). *El tercer sector social en España*. Madrid: Ed. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección general de publicaciones.
- Schröder, M. (2013). Jobless now, sick later? Investigating the long-term consequences of involuntary job loss on health. *Advances in Life Course Research*, 18(1), 5-15. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2012.08.001>
- Verdugo-Castro, S., Sánchez-Gómez, M., & García-Holgado, A. (2018). Gender gap in the STEM sector in pre and university studies of Europe associated with ethnic factors. *Proceedings of the 6th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2018)*, 984-990. <https://doi.org/10.1145/3284179.3284348>
- Vicente, A. M., & Martínez, T. (2010). *Cambios en el mercado laboral español. La incorporación de la mujer al mercado laboral: factores determinantes a nivel geográfico, profesional y por actividades en el sistema de la Seguridad Social*. Madrid: Gobierno de España. Secretaría de Estado de Seguridad Social.
- Zeng, Z. (2011). The myth of the glass ceiling: Evidence from a stock-flow analysis of authority attainment. *Social Science Research*, 40(1), 312-325. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2010.06.012>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Verdugo-Castro, S. (2019). Detección de necesidades en las líneas de trabajo de entidades del tercer sector para mujeres desempleadas en situación de exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 179-194. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.12

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

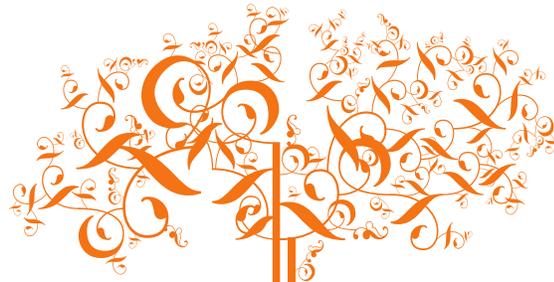
SONIA VERDUGO-CASTRO. soniavercas@usal.es

PERFIL ACADÉMICO

SONIA VERDUGO-CASTRO. Sonia Verdugo Castro es titulada en el Grado de Educación Social (2016), obteniendo el Premio Extraordinario en el mismo, y titulada en el Máster de Psicopedagogía (2017). Desde el año 2018 es Personal Investigador en Formación mediante Contrato Predoctoral FPU a través del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, dentro del Departamento de Didáctica, Orientación y Métodos de Investigación. Realiza su tesis en el Programa de Doctorado de Formación en la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de Salamanca (<https://knowledgesociety.usal.es/>), abordando la brecha de género en los ámbitos educativos de Ciencias, Tecnologías, Ingenierías y Matemáticas. Sus líneas de investigación son sobre la perspectiva de género, metodología cualitativa, y colectivos en situación de exclusión social, entre otras líneas. Es investigadora en el GIR Investigación en InterAcción y eLearning (<https://grial.usal.es/>) y forma parte del Grupo de Investigación en Psicociencias (<https://psicociencias-cyl.com/>) del Instituto de investigación Biomédica de Salamanca (<https://ibsal.es/es/>).

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 27 Número 118 30 de septiembre 2019 ISSN 1068-2341

Miradas Críticas de los Profesionales de la Educación ante las Respuestas Educativas al Reto de la Inclusión en la Escuela Andaluza

Lorena Domingo
Purificación Pérez-García¹



Jesús Domingo
Universidad de Granada
España

Citación: Domingo, L., Pérez-García, P., & Domingo J. (2019). Miradas críticas de los profesionales de la educación ante las respuestas educativas al reto de la inclusión en la escuela andaluza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(118). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4185>

Resumen: El artículo aporta resultados de investigación sobre la percepción del estado actual de la inclusión educativa en Andalucía (España) desde la voz de sus profesionales. Es un estudio de corte cualitativo para comprender el estado de opinión del profesorado ordinario y de apoyo sobre este tema. Recoge la opinión, a través de encuesta, de 48 informantes clave con conocimiento y práctica profesional contrastada en el ámbito de la respuesta educativa a la diversidad. Aborda el tema desde relatos de experiencia y conocimiento práctico profesional. Utiliza análisis de contenido y análisis crítico del discurso. Se apoya en las herramientas de Nvivo 12. Realiza una cascada de profundización reflexiva sobre las críticas que vierten sobre la práctica profesional y el sistema

¹Autora de correspondencia
Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 8-8-2018
Revisiones recibidas: 19-6-2019
Aceptado: 11-7-2019

educativo. Los resultados informan que nuestra escuela está inmersa en el conformismo por creer haber alcanzado determinados niveles de escolarización e integración, con un abanico amplio de respuestas educativas. Los informantes muestran una actitud crítica, reflexiva y propositiva ante ello. Denuncian que en la escuela actual persisten bolsas de exclusión y medidas pensadas para la inclusión, que producen efectos de exclusión. Opinan también que el sistema tiene más de simulación y retórica que de práctica inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva; práctica docente; profesionalidad; discapacidad; diversidad; necesidades educativas

Critical views of education professionals regarding educational responses to the challenge of inclusion in Andalusian schools

Abstract: The article describes research findings on the perception of educational professionals regarding the current state of educational inclusion in Andalusia (Spain). This is a qualitative study that aimed to understand the opinion of both ordinary and support teachers on this subject. Using in-depth interviews, we gathered the opinion of 48 key respondents with knowledge and proven professional practice in the field of educational responses to diversity. This study addresses this issue on the basis of both anecdotal experience and professional knowledge. Content analysis and critical discourse analysis were employed, using the Nvivo 12 tools. These analyses revealed an outpouring of deep insights into the criticisms that are leveled at professional practice and the educational system. The results indicate that our education system is immersed in conformism with the belief that it has reached certain levels of schooling and integration, with a wide range of educational responses. The respondents reveal a critical, reflective, and proactive attitude towards this issue. They report the fact that in the current education system there are still pockets of exclusion and measures that favor inclusion, both of which produce exclusionary effects. They also hold the view that the system is more oriented towards rhetoric than inclusive practice.

Key words: inclusive education; teaching practice; professionalism; disability; diversity; educational needs

Olhares críticos dos profissionais da educação relativamente às respostas educativas ao desafio da inclusão na escola andaluza

Resumo: O artigo apresenta resultados da investigação sobre a perceção do atual estado da inclusão educativa na Andaluzia (Espanha) do ponto de vista dos seus profissionais. Constitui um estudo de corte qualitativo para compreender o estado da opinião dos docentes comuns e do apoio quanto a este assunto. Junta a opinião de 48 informadores chave, com entrevistas feitas em profundidade, com conhecimento e experiência profissional comprovada, no âmbito da resposta educativa à diversidade. Aborda este tema a partir de relatos de experiência e do conhecimento da prática profissional. Utiliza análises de conteúdo e análises críticas do discurso. Apoia-se em ferramentas Nvivo 12. Realiza um gradual aprofundamento reflexivo sobre as críticas que incidem sobre a prática profissional e o sistema educativo. Os resultados revelam que a nossa escola está submersa no conformismo, na medida em que se pensa que foram atingidos determinados níveis de escolarização e de integração, com um amplo leque de respostas educativas. Os informadores exibem uma atitude crítica, reflexiva e propositiva perante esse facto. Denunciam que, na atual escola, persistem bolsas de exclusão e medidas pensadas para a inclusão que produzem efeitos de exclusão. São igualmente da opinião de que o sistema se encontra mais voltado para a simulação e para a retórica do que para a prática inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; prática docente; profissionalismo; incapacidade; diversidade; necessidades educativas

Marco Conceptual del Problema de Investigación

El constructo de la inclusión educativa y social es complejo. Excede de la simple dotación de servicios y estructuras de apoyo. Existen otros factores cualitativos, internos y personales que hacen que la inclusión sea real o sólo discursiva. El tema debiera generar constantemente interrogantes a los sistemas educativos, a los centros y al profesorado. En su lugar, pareciera que se ha logrado un nivel aceptable de respuesta educativa a la diversidad y la inclusión.

Prevenir y abordar el fracaso escolar y la exclusión educativa requiere una educación pública de calidad en la que se entrecruzan los principios y procesos de desarrollo de la escuela inclusiva (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) y la consideración del derecho a un buen aprendizaje para todos (Armstrong et al., 2009; UNESCO, 2008, 2017).

Junto a ello, tampoco conviene ignorar otros planteamientos más radicales emergentes de investigadores comprometidos y de las propias asociaciones y comunidades, que quieren romper las cadenas ilustradas de la sociedad acomodada y paternalista y reivindican, no sin razón, “nada de nosotros sin nosotros”. Estos colectivos luchan por restituir su dignidad, la dignidad de los (hasta hace muy poco) “sin voz” o “los nadies”. Para ello, reivindican el valor de su esfuerzo, junto con la “normalidad” de la diversidad cultural, física, sensorial o de capacidades, dentro de una ciudadanía plena y democrática propia de una sociedad plural y postmoderna, en la que no es sólo importante estar, sino ser y sentirse parte, además de saberse y sentirse “reconocidos como iguales” pese a la diferencia (Touraine, 2005).

Cuestión ésta que se está reivindicando insistentemente desde la Convención Internacional de la ONU sobre los “Derechos de las Personas en situación de Discapacidad” (CDPD; ONU, 2006). Convención que fue ratificada por España en 2008, asumiéndose como marco básico para el ordenamiento normativo y que debe guiar la práctica escolar y lo cotidiano del desempeño docente.

La norma y los marcos administrativos e institucionales están y cumplen básicamente con este compromiso y con la perspectiva de inclusión y educación para todos y entre todos. No obstante, los resultados obtenidos en numerosas investigaciones realizadas, ponen de manifiesto que dichas medidas, por sí mismas y tal y como están siendo implementadas, una vez alcanzados los niveles de escolarización para todos, no sólo no están consiguiendo los resultados deseados, sino que en muchas ocasiones están contribuyendo a crear un nuevo proceso de dualización de la enseñanza (Echeita et al., 2009; Fernández, Mena & Reviere, 2010; Martínez, 2011; Strader & Misra, 2018).

La promoción de medidas sin entrar a fondo en contenido, han llevado a *morir de éxito* (Fernández, Mena & Reviere, 2010) y a proporcionar acciones, programas y estructuras de apoyo para incluir con efectos reales de exclusión y de *apoyo-dependencia* (Domingo, Fernández & Barrero, 2016). Desde una mirada más sistémica, se denuncia que en estas reformas se deja la inclusión educativa en la retórica, llegándose incluso a adoptar medidas para la inclusión que terminan sirviendo a la dualización y a la exclusión educativa (Echeita, 2008, 2013).

Las medidas que implican adaptaciones, currículum paralelos y medidas organizativas diferentes... suponen, de hecho, un doble currículum para este alumnado (el de clase y el de apoyo), que genera desconcierto, apoyo-dependencia y un paulatino incremento de la distancia (afectiva, relacional, cognitiva y de resultados de aprendizaje) entre ellos y el resto del grupo clase. Por ello, no sin razón, Correia (2004) denuncia la injusticia y paradoja del sistema, porque muchas de las medidas pensadas e implementadas para la inclusión, contribuyen a la exclusión, llamándolas así *medidas de inclusión para la exclusión*.

La comprensión de esta situación es mejor si se escucha la voz de sus protagonistas. El profesorado, como especial testigo y ojo informado (Eisner, 1998) de lo que ocurre en la práctica

profesional y en la sociedad, posee un profundo conocimiento de la realidad de la escuela y lo que pasa en ella, del currículum y la organización de la misma, y debería tenerlo de las medidas de respuesta a la diversidad y su impacto en resultados educativos y de inclusión educativa y social. Pero, comúnmente, no son oídos con el debido detenimiento y quedan en el aire matices, denuncias y testimonios que podrían ofrecer mucha luz para comprender lo que está pasando y qué posibles y realistas vías de sutura se pueden tomar en consideración.

Estos profesionales, como responsables y testigos de la práctica cotidiana y de las medidas de atención y apoyo educativo, son a la luz de la investigación actual (Clandinin & Connelly, 2000; Susinos & Parrilla, 2008), informantes clave. La voz del profesorado nos permite entrar a comprender desde dentro esta compleja realidad. El diálogo en profundidad con ellos permite un acercamiento holístico y situado, capaz de poner en debate su conocimiento práctico profesional, iluminando expectativas, percepciones y otras dinámicas que subyacen a las mismas, generando una teoría fundamentada sobre atención a la diversidad.

Hacer emerger la voz de este colectivo supone poner en valor el conocimiento profesional de profesores y profesoras, tanto de aula ordinaria como de apoyo a la integración y educación especial. Así como de orientadores y orientadoras, con amplio recorrido profesional en esta perspectiva de inclusión, como informantes claves para obtener pautas de reflexión desde las que repensar la realidad de la inclusión educativa en la escuela actual española.

Con todo ello, surge como objetivo de investigación el “conocer el estado de opinión de los profesionales de la educación básica, sobre el grado de desarrollo de la realidad de la inclusión educativa en Andalucía (España)”.

Metodología de Investigación

Enfoque Metodológico, Proceso e Instrumentos

En coherencia con la teoría del marco conceptual, la comprensión de esta realidad requirió escuchar al profesorado y reparar en el sentido de sus discursos y opiniones. Para ello, se optó por una metodología cualitativa. Se centró la atención en los discursos elaborados por profesionales directamente implicados en la inclusión educativa, elaborados desde su experiencia profesional como respuesta a una serie de cuestiones que se sometieron a su consideración.

Para construir un instrumento que estimulase respuestas pertinentes y consistentes, se desarrolló el siguiente procedimiento: Se partió del análisis teórico de la inclusión y de las cuestiones que las investigaciones alternativas iban sacando a la luz como detonantes de relatos y de implicación discursiva y se consultó a un grupo de expertos en el tema.

Dicho equipo de expertos quedó conformado siguiendo los criterios de: a) uniformidad, donde todos tenían una amplia y reconocida trayectoria de trabajo en medidas de atención a la diversidad y buen reconocimiento profesional desde sus compañeros y la administración educativa; y b) diversidad, compuesto por dos orientadores escolares (uno de primaria y otro de secundaria), la responsable de inclusión de la administración educativa, dos profesoras de apoyo de medidas de atención a la diversidad (centro ordinario y de compensatoria), dos profesoras de aula ordinaria, tutoras (una de infantil y otra de primaria), dos directores escolares (una de centro ordinario y otro de centro específico), y por último, un profesor de universidad, especialista en inclusión educativa.

Instaurado el equipo, en un grupo de debate, platicaron sobre el tema en profundidad y extrajeron los principales bloques y cuestiones a abordar en la encuesta (concepto de inclusión, desarrollo y retos de la misma). Se entró a debate con ellos en el seno del grupo mientras elaboraban una propuesta de dimensiones capaces de captar el contenido, el significado y la orientación de la reflexión de los informantes para que sus respuestas y relatos mostraran su perspectiva del estado actual de la inclusión educativa en la escuela.

Tras lo cual, los investigadores tomaron en cuenta las sugerencias y elaboraron un boceto inicial de guión encuesta, que se devolvió al grupo de expertos, ahora individualmente, para que lo informaran y propusieran nuevas sugerencias de mejora. Este procedimiento se apoyó en entrevistas individuales de profundización con ellos cuando fue pertinente. Es decir, cuando se percibieron riesgos de silencios o respuestas mecánicas, sin matizaciones de conceptualización, o se evidenció que los informantes podrían interpretar con dificultad algunos términos, se pasó a verlo con más detalle mediante entrevistas individuales de las que emergieron matices y frases que podían provocar el posicionamiento más claramente y que se incorporaron al guión.

Elevada a definitiva, se hizo pública “on line” utilizando la opción de cuestionario abierto de google. Se invitó a participar en la encuesta a los informantes clave por tres vías: desde la propia administración educativa (Ordenación Educativa), la Asociación de Orientadores y mediante correos personalizados desde el equipo de investigación.

Las cuestiones que conformaron la encuesta fueron las siguientes: Qué entiende por inclusión educativa. Cómo valoraría el estado actual de la inclusión educativa y social en nuestro contexto. Cuando habla de inclusión educativa a quién se refiere. Quién incluye, a quién se incluye, cómo... Cómo valora las medidas de atención a la diversidad que existen. Cómo se están implementando según su experiencia profesional. En qué modo las actuales medidas de atención a la diversidad se encuentran coordinadas a la clase y al currículum ordinario. ¿En qué medida es realista la idea de éxito de todos, para todos y entre todos en la escuela actual? Justifique su respuesta. Describa cuáles cree que son las barreras a una verdadera inclusión educativa y dónde se encuentran. Cuáles cree que debieran ser las medidas urgentes a tomar en las clases y escuelas ordinarias para mejorar significativamente la inclusión educativa... Junto a frases detonantes como las siguientes: “mi discapacidad comienza en tu mirada”, “en el tema de inclusión educativa se puede estar muriendo de éxito”, “las medidas están provocando exclusión o invisibilizando la no inclusión” o “en clase existen personas o colectivos silenciados, olvidados y sin una adecuada respuesta educativa”...

La encuesta se mantuvo abierta durante tres meses, hasta saturar la información y se iba realizando un primer análisis tal y como se recibían. Una vez llegados a este punto, se procedió a aplicar un análisis de contenido de la información (determinando temáticas y conceptualizaciones), al tiempo que se hizo una codificación emergente de los propios discursos.

Se hicieron los análisis temáticos con apoyo del programa informático Nvivo: análisis de frecuencias de aparición de unidades de significado, elaboración de matrices de codificaciones y análisis de conglomerados, etc., tanto entre nodos, como entre estos y los atributos (caracterización por criterios de diversidad o variables demográficas). Finalmente, se realizó un análisis crítico de los discursos.

Cuando existían dudas o ambigüedades en las respuestas, se contactaba con el informante o grupo de expertos y se debatía sobre ello, en entrevistas en profundidad, hasta ubicar correctamente la respuesta y llegar a consensuar el sentido de la misma. Los resultados globales y las conclusiones fueron sometidos a juicio crítico del grupo de expertos, para valorar el grado de atino y de discrepancia con lo que allí se afirmaba.

Informantes Clave

La población de profesionales concernida en inclusión educativa es muy alta (en teoría todos los docentes públicos) y las medidas de atención a la diversidad son también muy variadas y contextuales, no se pretendía obtener una panorámica representativa. Por ello, los informantes fueron invitados intencionalmente en función de las siguientes condiciones: a) uniformidad, donde todos debían tener una amplia y reconocida trayectoria de trabajo en medidas de atención a la diversidad y buen reconocimiento profesional desde sus compañeros y la administración educativa; y b) diversidad de diferentes niveles de desarrollo profesional, de diferentes grados de conocimiento

de las medidas y de la inclusión, de diferentes etapas educativas y de ejercer o no como cargo directivo. Además, se buscó perfiles de conocimiento sin entrar en la especificidad de cada una de las medidas de atención.

Los informantes clave que aportaron relatos y evidencias fueron 48. En la tabla 1 se señalan sus principales características en cuanto a función profesional, etapa educativa, género, grado de conocimiento de las medidas de atención a la diversidad, tipo de centro de trabajo y etapa de Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD).

Tabla 1

Datos demográficos de los informantes clave

Variables		Estadio DPD (años experiencia)					Total
		1-6	7-15	16-25	26-35	≥35	
Género	Femenino	4	5	8	8	1	26
	Masculino	1	6	6	5	4	22
Cargo directivo	Sí	0	3	8	8	3	22
	No	5	8	6	5	2	26
Gradoconocimiento	Alto	2	7	9	7	5	30
	Medio	2	4	3	6	0	15
	Bajo	1	0	2	0	0	3
Tipo de escuela	Ordinaria	5	10	13	13	4	45
	Específica	0	1	1	0	1	3
Titularidad	Pública	3	10	11	12	4	40
	Concertada	2	1	3	1	1	8
Especialidad	Profesorado	4	6	8	7	1	26
	Orientación	0	2	5	4	2	13
	Terapeuta/apoyo	1	3	1	2	2	9
Etapa	Secundaria	0	6	7	9	2	24
	Primaria	4	3	9	3	3	19
	Infantil	1	2	1	1	0	5
	<i>N</i>	5	11	14	13	5	48

Según estos datos, el perfil del informante clave era ciertamente equilibrado en cuanto al género (con ligero predominio femenino) y a haber pertenecido o no a un Equipo Directivo. Era mayoritariamente profesorado de aula ordinaria, con un nivel de desarrollo profesional alto (2ª diversificación o serenidad), con un grado de conocimiento de las medidas de atención a la diversidad alto o medio alto, pertenecientes al sistema público y ordinario y que trabajaban mayoritariamente en secundaria.

Conviene mostrar que si bien han respondido relativamente pocos profesores de centros específicos, los que lo han hecho son o han sido directivos escolares y tienen consolidada experiencia en los mismos (15 años el que menos). Además se invitó a participar a profesionales que tenían conocimiento y experiencia en colegios que implementaban medidas de atención a la diversidad o proyectos educativos inclusivos, lo que les otorgaba una especial mirada sobre el tema, con conocimiento de causa.

Hay que tomar en consideración una limitación importante. Como se trató de una encuesta abierta *on line*, que era además muy larga y exigía mucha implicación (por su contenido y porque

había que terminarla para que se grabara), algunos invitados a participar desistieron y no se pudo llevar un seguimiento más personalizado para asegurar que respondían. Pese a ello, las respuestas cualitativas se encuentran suficientemente saturadas y los mismos informantes nos aseguraron que les gustó realizar la encuesta pues “[nos] hizo pensar mucho y plantease cuestiones y matices importantes en los que no habíamos reparado suficientemente” y “[nos] ha retado y hecho pensar”.

Los informantes clave fueron profesionales que presentaban un grado medio o alto de conocimiento sobre las medidas de atención a la diversidad y se encontraban implicados en procesos de mejora desde una perspectiva de inclusividad. No eran, salvo alguna excepción, desconocedores o asépticos en el tema. Poseían experiencia e información y sus ciclos de vida profesional estaban orientados por la rama de implicación, actividad y búsqueda de nuevos retos profesionales. Estas características de la muestra suponían un matiz de precisión en el contenido de la información; y permitían llegar a profundizar desde miradas implicadas y realistas.

Resultados

Se presentan las evidencias más relevantes que tuvieron que ver con las respuestas y reflexiones que mostraban su actitud ante la inclusión. Más específicamente, en lo relativo a comentarios, valoraciones, reflexiones, propuestas y denuncias sobre cómo se estaba desarrollando la inclusión en la escuela.

Opiniones ante la Inclusión Educativa

Como se deduce de la tabla 2, los informantes mantienen claramente una *actitud crítica* frente a la realidad de la inclusión educativa en nuestro contexto. Su discurso fue de denuncia (f. 404), auto-reflexivo (f. 84) y propositivo (f. 83). A lo que cabría unir la muy escasa presencia de actitudes conformistas (f. 45) o las valoraciones puntuales o globales como tal a gran distancia (f. 60). Lo que es consistente con la muestra de informantes, que afirmaron poseer un buen nivel de conocimiento del tema.

Tabla 2

Frecuencias de codificación por nodos: Actitud ante la inclusión

Conformismo	Denuncias	Reflexiones	Valoraciones	Propuestasmejora
45	404	84	60	83

Nota: Los datos numéricos son frecuencias de aparición de las unidades de significación

Críticas al Desarrollo Actual de la Inclusión

Las principales críticas vertidas por los informantes clave se organizaron en torno a dos conglomerados. El primero, compuesto por dos bloques construía una idea de que el currículum actual (cerrado y academicista) provocaba una organización disfuncional (no colaboración y desarticulada por modalidades), con resultados de una dualización del sistema, la invisibilización de procesos y personas y la exclusión para quienes sufrían procesos acumulativos de fracaso o desenganche. El segundo, los factores que lo ocasionaban o sostenían, los implícitos y estereotipos presentes en los profesionales y una política educativa demagógica.

Con todo ello, adquiriría sentido el siguiente conglomerado de opinión, focalizado en los (poco gratificantes) resultados de la inclusión y en dos tónicas generales del sistema: la simulación y la retórica. Es decir, formalmente todo marchaba aparentemente (profesorado bien, medidas, las clases en su tónica, las políticas y memorias grandilocuentes...), la realidad (dualizada y dependiente de prácticas y contextos particulares) iba más despacio, avanzando sí, *pero con más ruido que nueces*.



Figura 1. Análisis de conglomerados sobre principales críticas al desarrollo actual de la inclusión

De este modo, convenía reparar en algunas de las múltiples llamadas de atención que han surgido a lo largo del proceso de recogida de evidencias.

Falta mucho por hacer y hay que formar a la gente para que implemente prácticas inclusivas [...] Hay barreras por parte de los profesionales que no creen en la escuela inclusiva. Aun creyendo, hay una escasez de recursos considerable. (Caso 01)

La Escuela está legitimando dos (si no más) velocidades en la atención al alumnado. Hay alumnos de primera y alumnos de segunda, en el vagón de cola. (Caso 03)

No es de calidad, no existen los medios adecuados para llevarla a cabo [...] Desde mi punto de vista no hay una buena inclusión educativa y social en los centros educativos ordinarios. (Caso 43)

La norma de los centros es de integración, aceptable socialización, mejor en primaria que en secundaria, pero mucha exclusión curricular, especialmente en secundaria, donde es alarmante en determinadas capas sociales. (Caso 07)

Existe exclusión, por supuesto. La simple categorización o usos del lenguaje son en sí muchas veces excluyentes. En el momento en el que se percibe a una persona como “no válida” por el motivo que sea, la discapacidad real empieza a producirse. (Caso 28)

Muy poco profesorado implementa medidas generales y grupales de atención a la diversidad. (Caso 32)

La escuela en teoría está preparada pero la práctica deja mucho que desear. (Caso 30)

En inclusión, a veces nos guiamos por lo que se hace siempre o por lo primero que vemos, incluso creamos estereotipos que en la mayoría de los casos llevan al equívoco. (Caso 22)

Solemos quejarnos en las debilidades del alumnado, pero no tenemos cultura de resaltar las fortalezas, como tampoco sabemos muy bien si como actuamos es lo más pertinente. (Caso 09)

La matriz de relación de códigos (ver tabla 3) mostraba que la actitud ante la inclusión (en particular en su dimensión de denuncias y reflexiones profesionales) se relacionaba con las barreras por inadecuada percepción de la realidad y su diversidad, la presencia de estereotipos e implícitos y la falta de conciencia sobre dualización y exclusión, o la de falta e inadecuación de recursos. Sin olvidar, obviamente, las muy importantes barreras profesionales (bajo e inadecuado desempeño profesional).

Tabla 3

Matrices de codificación entre barreras y actitud ante la inclusión

Barreras	Denuncias	Propuestas	Reflexiones
Afectivas, comunicativas y de interrelación	1	1	3
Apoyo-dependencia	2	0	3
Categorización y etiquetaje	3	0	2
Clase social	0	0	0
Culturales y de Ideología	7	0	10
Curriculares y metodológicas	3	0	1
Diversidad y número	1	1	1
Dualización y exclusiónparcial	24	2	10
Falta de recursos y arquitectónicas y recursos	7	2	5
Falta de formación	9	1	3
Formalismo y tradición	4	0	0
Miedo, desconfianza	0	0	1
Percepción, conciencia y estereotipos	7	0	14
Políticaeducativa	8	1	2
Profesionales	20	1	5

Nota: Los datos numéricos son frecuencias de aparición de las unidades de significación

Profundizando en el análisis, la relación por similitud de categorización entre *barreras* y *denuncias*, denotaba que el mayor número de denuncias se situaba en torno a la presencia de estereotipos y de implícitos en el profesorado y la escuela, seguidas de las relativas a “baja” profesionalización y errores de política educativa; mientras que las barreras solían identificarse en torno a la presencia de entornos, contextos, organización y currículum que permitían o -cuando no- promovían la dualización y a exclusión parcial. Ello denotaba que la mayor parte de las barreras y denuncias explicitadas en los discursos de estos profesionales se ubicaban en el entorno profesional y de política educativa.

Cuestión ésta que se veía reforzada por el hecho de que la propuesta mayoritaria para superar las barreras era la colaboración profesional y la coordinación entre profesionales e instituciones. Así como que las barreras más mencionadas en relación con las propuestas eran las profesionales y las que generaban dualización (currículum cerrado/único, las respuestas específicas y que la inclusión sea considerada tema de especialistas).

Tabla 4

Matrices de codificación: Relaciones de nodos entre actitud y conceptualización

Actitud de	ConceptoInclusión	Conceptointegración
Conformismo	6	5
Denuncia	13	24
Propuesta de mejora	15	1
Reflexión personal	10	8
Valoración	4	7

Nota: Los datos numéricos son frecuencias de aparición de las unidades de significación

En este sentido (como muestra la tabla 4), las denuncias que aparecían en los discursos iban en línea con desenmascarar prácticas más propias de conceptos y prácticas de integración que de inclusión. Mientras que las propuestas de mejora se centraron en desarrollar acciones que favorecían la inclusión y el éxito para todos. Ahora bien, los propios datos denotaron que no concebían que la inclusión se estuviera desarrollando como ellos pensaban que debería hacerse. Hacia este extremo iban dirigidas algunas críticas y muchas de las reflexiones que compartían al hilo de la encuesta.

De otra parte, como se puede observar en la tabla 5, las denuncias se centraron más específicamente en torno a la existencia de un currículum único y academicista, así como al modo en el que se estaban implementando las medidas de atención a la diversidad, y que las propuestas de mejora vayan también orientadas a las mismas dimensiones, ahora intentando democratizar y flexibilizar el currículum común, y procurando que las medidas (que algunas evidentemente deben ser específicas) no fomentaran la dualización y la marginación (aunque sea parcial).

Tabla 5

Matrices de codificación: Relaciones de nodos entre actitud y respuestas educativas

Dimensiones	Denuncias	Propuestas	Reflexiones
Adaptación curricular	0	2	1
Colegios específicos	3	1	1
Coordinación especialistas e instituciones	4	0	1
Currículum único	18	5	0
Educación combinada	0	0	0
Hacer lo que se puede	2	0	1
Idea de éxito de todos	3	1	0
Medidas de atención diversidad	10	3	0
Parqueo	9	0	0
Programación	1	0	0
Recursos	5	1	0
Respuesta educative específica	2	3	1
Respuesta educativa global	2	1	10
Tema de especialistas	2	1	1

Avanzando un paso más, las relaciones establecidas entre las propias críticas y denuncias al modo en el que se está desarrollando actualmente la inclusión educativa insisten en esta línea de reflexión (ver figura 2). En un análisis de correlación al 0,8 de índice Jaccard, aparecían dos tríadas de relación claramente delimitadas. De un lado, las críticas al modelo de “profesionalidad” se relacionaron con “dualización, invisibilización y exclusión” y con “política educativa y social”. Al que se une profesionalidad, política y presencia de implícitos y estereotipos. Lo que reflejó

claramente que profesorado y administración eran copartícipes de los procesos de dualización actual del sistema.

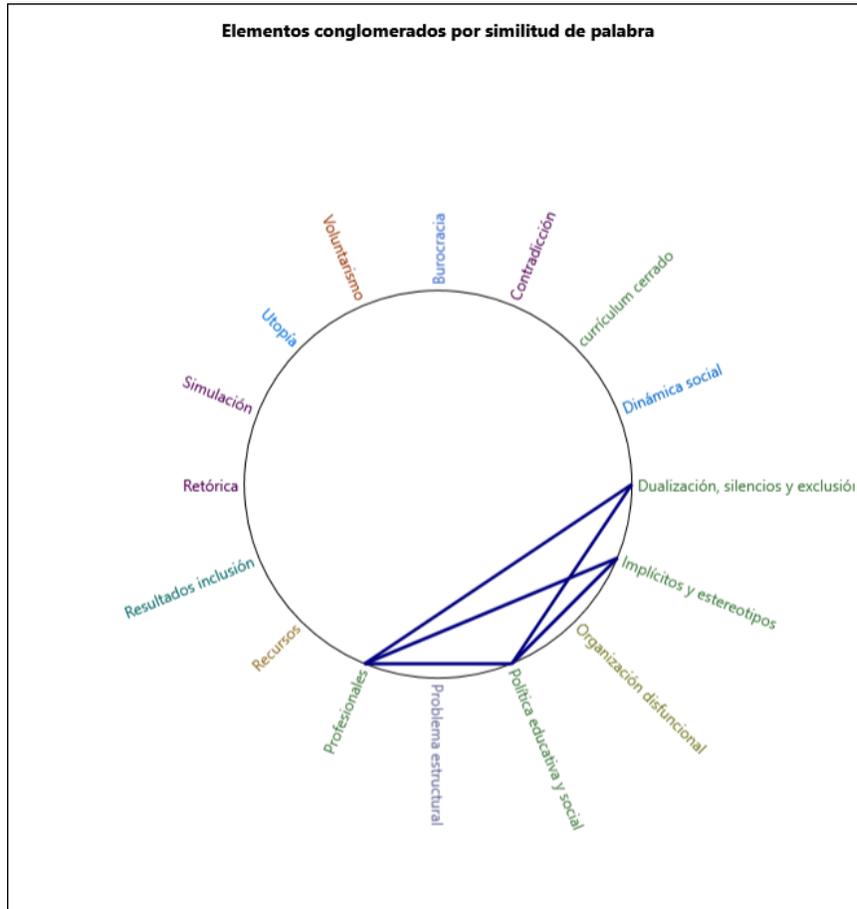


Figura 2. Análisis de conglomerados de relación entre las denuncias y críticas (al 0,8)

Mientras que un análisis de conglomerados (correlación al 0,7) mostró nuevos polos de interdependencia, que son descritos a continuación. El polo “política educativa” encontró relación con 9 tipologías de denuncias. La crítica hacia la “profesionalidad” actual se correlacionó con 7. Las denuncias de “dualización y exclusión” con 6. “Los implícitos y estereotipos” o las críticas de “simulación” con 5 cada una. Y las denuncias de un currículum cerrado, formalista y academicista, con 4. Todo ello iba en línea con lo manifestado hasta el momento y que insisten en “baja profesionalidad” y “política educativa poco implicada”. Denuncias éstas que venían a ser puestas al descubierto nuevamente por las últimas redes de relación establecidas frente a la crítica de “simulación”, y que conectaban con “exclusión”, “implícitos”, “política educativa”, “profesionales” y “retórica”. Existía una última relación que era la que unía “política educativa” con “utopía” y que complementaba todo lo anterior.

El análisis de correlaciones a la hora de verbalizar cómo eran y cómo estaban funcionando las respuestas a la diversidad para permitir la inclusión de todos también sumó elementos de juicio valiosos.

En un primer análisis al 0,8 de correlación, se destacó claramente un nodo centrado en las medidas de atención a la diversidad (concepto oficial). Tenía que ver con respuesta educativa específica, currículum cerrado, programación, buscar el éxito para todos y –muy reveladoramente– también con “hacer lo que se puede”. Lo que unido a su “no relación” con “coordinación entre

servicios, especialistas y profesionales”, ni con respuestas educativas globales, ponían claramente en evidencia que estas fueron medidas aisladas, independientes y desarticuladas entre sí. Y así difícilmente se podía ofrecer una respuesta educativa integral y de calidad para todos.

Un segundo análisis, bajando el nivel de requerimiento a 0,7 (ver figura 3), mostró como al nodo anterior se incorpora un nuevo elemento de relación, como fue la adaptación curricular (planteamiento oficial anterior de adaptar el currículum a las necesidades de los chicos).

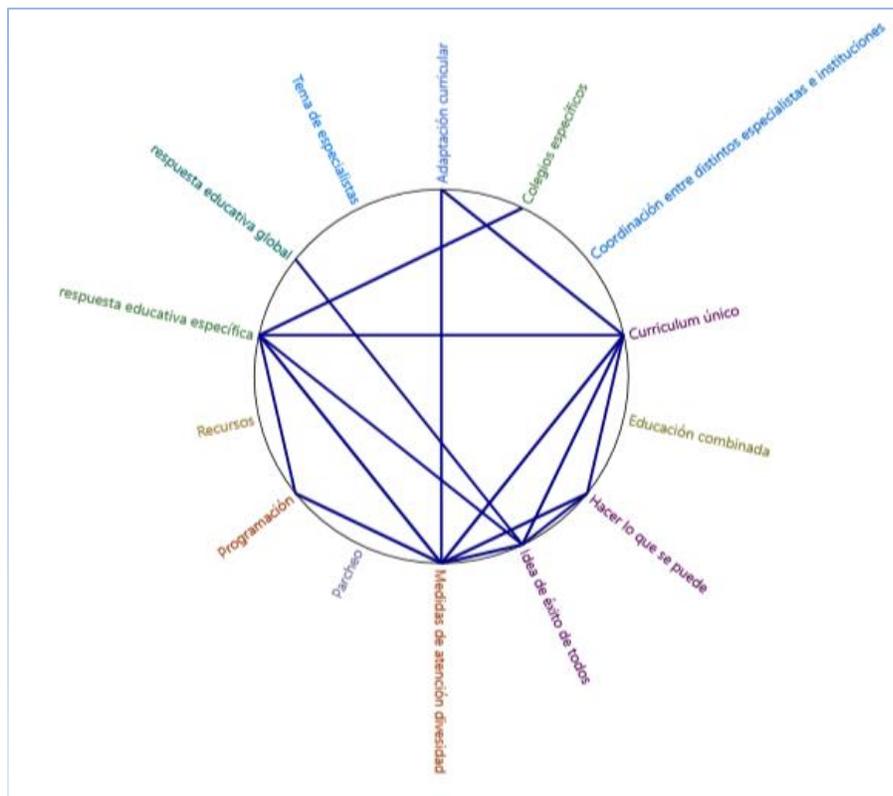


Figura 3. Análisis de conglomerados de relación entre las respuestas educativas a la diversidad (al 0,7)

También aparecieron nuevos nodos o polos, como la “idea de éxito para todos”, ahora sí relacionado con respuesta educativa global y específica y con un currículum común, haciendo lo que se puede con todo esto y con las medidas oficiales de atención a la diversidad existentes. Otro, el currículum común, relacionado con “medidas (ordinarias y específicas)”, “éxito para todos”, “adaptación curricular” y “hacer lo que se puede”.

En definitiva, con el primer nivel de análisis (más riguroso) se evidenció cómo estaba la norma y por dónde se caminaba en la actualidad, mientras que con el segundo se iba mostrando más la realidad y las posibilidades y retos (repensar el currículum y luchar por garantizar el éxito para todos), pero —como señaló un informante clave—sin perder los pies del suelo, haciendo lo que [profesionalmente] se podía. Y en esto, los comentarios fueron claros, pues denunciaban la simulación, la demagogía, la retórica, la falta de profesional capacitada y comprometida... De lo contrario, quedará en un parcheo, sin recursos y en un tema de especialistas, que a lo sumo llegarán a modalidades próximas a la “combinada” y no a la verdadera inclusión.

Críticas al Desarrollo Actual de la Inclusión en Función del Diferentes Variables

Por estadio de desarrollo profesional. El grado de desarrollo profesional o experiencia docente se ha mostrado como un potente atributo a la hora de obtener diferencias significativas a la hora de percibir diferentes modos y matices de la inclusión educativa, que pasamos a presentar. Ahora bien, conviene tomar en consideración que no se dispone de informantes en fase de consolidación profesional más allá de los de inicio en la profesión. Tampoco es especialmente complejo puesto que las grandes reflexiones vienen dadas tanto por las fases de choque con la profesión y el reto, como por la propia consolidación profesional. En nuestro caso se hablará, por tanto, de profesionales en fase de consolidación profesional usando los estadios propuestos por Huberman (1989).

De una parte se observó una coincidencia generalizada en cuanto a mostrar una actitud crítica y de denuncia frente a la situación actual de inclusión educativa, pues era la categoría en la que todos los grupos de ciclo de edad coincidieron como mayoritaria. Lo que coincide con todos los análisis realizados hasta el momento.

Las diferenciaciones por grupo de experiencia profesional aparecieron en relación tanto al contenido de las denuncias, como en el resto de dimensiones abordadas con menor grado de presencia. De este modo, los profesionales con una profesionalidad estabilizada, variando levemente en cuanto a orden, pero no en sentido, coincidieron en mostrar una clara actitud crítica frente a una manifiestamente mejorable profesionalidad docente y la política educativa más retórica y formalista que comprometida con este propósito. Por otro lado, el grupo de más reciente estabilización profesional (7-15 años), habló de presencia de estereotipos y de muchos implícitos en las prácticas profesionales; mientras que los de mayor experiencia denunciaron claramente los procesos y efectos de dualización, exclusión, silencio y olvido de personas que se producen en las aulas y escuelas. Los más noveles, pensaron claramente que eran problemas de “profesionalidad” con efectos de marginación.

Un análisis sobre el resto de dimensiones señaló que realizaban más propuestas de mejora los más jóvenes (tal vez por utópicos y no conocer bien las rémoras del sistema y la profesión). Pero a esta mirada propositiva y propedéutica se unían también los de mayor experiencia (más de 25 años de ejercicio profesional), unido en este caso a reflexiones profesionales. Los de reciente estabilización fueron los que más valoraciones realizaron de diferentes aspectos, pero básicamente predominó las negativas (más denuncia) y la idea –recurrente por otra parte y más que saturada en el conjunto de los discursos profesionales- de que la inclusión “dependía” de qué profesorado y escuelas sean las que afrontan este reto, pues puede existir mucha variedad entre ellas derivadas de una permisividad excesiva y un bajo control de la eficacia de la inclusión y de la actitud y aptitud mostrada por las instituciones y los “profesionales”. Y, en ello, la administración educativa que se queda en la retórica de la legislación y en escatimar recursos y compromiso como garante.

Grado de conocimiento de las medidas de atención a la diversidad. Del mismo modo, el grado de conocimiento declarado de la inclusión y las medidas de atención a la diversidad puede constituirse como otro buen analizador. Mucho más si cabe si se toma en consideración esta variable con que ya de por sí la población seleccionada contaba con trayectoria profesional y conocimiento reconocido con la inclusión.

La primera consideración fue que cuanto mayor grado de conocimiento admitían tener del tema de la inclusión, más alta era la presencia de unidades de significado que denunciaban diferentes aspectos de la realidad de la inclusión educativa en el sistema educativo español; realizando también más propuestas de mejora y reflexiones profesionales al respecto. A mayor grado de conocimiento, más crítico con la realidad.

En segundo lugar, y focalizando la atención en las críticas y denuncias, señalar que los profesionales con conocimiento (alto o medio) en el tema centraron sus críticas y denuncias fundamentalmente en la realidad de exclusión y dualización que tenía el sistema (mucho de ella silenciada o “normalizada”), así como en los problemas de una profesionalidad acomodada y no comprometida con afrontar este reto y con una política educativa permisiva ante estas dos cuestiones. Seguidamente repararon en la disfuncionalidad del sistema y sus problemas organizativos tanto para articular medidas de respuesta, como en garantizar la continuidad de las acciones y la colaboración profesional, la presencia de implícitos y estereotipos a la hora de racionalizar y percibir las “capacidades” diferenciales de todos y las respuestas educativas pertinentes.

En este punto de reflexión, los de mayor grado de conocimiento, con reflexiones más ricas en matices, denunciaron claramente los insuficientes e inadecuados resultados actuales de la inclusión, que señalaron como: conformista, consolida espacios de confort profesional e institucional, normaliza procesos de dualización y no percibe como fracaso colectivo el no dar una respuesta educativa de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias o capacidades. En este sentido, aunque demandaron más y mejores recursos, insistía en que el sistema estaba plagado de utopías, contradicciones y simulación (coincidiendo todos independientemente del grado de conocimiento de las medidas de atención a la diversidad). Así como que se trataba de un tema cargado de retórica y de frases grandilocuentes que escondían prácticas más modestas, cuando no, fracasadas. Pensaban que esta visión global enmascaraba las buenas prácticas que también existían y que podían estar llevando a la inclusión a morir de éxito, sin abordar lo principal.

Señalaron sin tapujos, los más conocedores del tema, que el currículum actual, cerrado, extenso en demasía y academicista, no era el marco común más adecuado para la inclusión. Que debería insistir decididamente en garantizar metodologías y vivencias que trabajasen las competencias básicas para todos, en entornos colaborativos y con procesos reales de interacción entre todos.

Puesto profesional desempeñado. Los profesionales solían coincidir independientemente de su puesto de trabajo al opinar críticamente con la realidad de la inclusión en la actualidad. Todos ellos mostraron como primer sentido de su discurso una actitud de crítica y denuncia a la realidad de la inclusión. Lo que variaba era el resto de componentes. Mientras que el profesorado de aula mostraba más opiniones conformistas y que señalaba de “hacer lo que se podía” –con los recursos y profesorado disponible-, o que dependía del aula y del profesor, para embarcarse en diferentes reflexiones personales y profesionales que explican estas posturas, orientadores y profesorado específico de apoyo realizaron más propuestas, que también razonaron. Ello era obvio dada su especialidad.

Con referencia específica a las denuncias profesionales vertidas, nuevamente los tres tipos de profesionales coincidieron básicamente en su contenido y orientación. No tanto en los matices, ni en los argumentos. Por dimensiones de requerimiento, el profesorado de aula ordinaria denunció razones de profesionalidad docente y de política educativa. En cambio, orientadores, terapeutas y profesorado de apoyo señalaron como principal punto a superar, los procesos de dualización, silencios y marginación presentes en aulas y escuelas. Dejando las denuncias profesionales y de política educativa en un segundo lugar (aunque también destacado).

Ahora bien, existían algunos matices diferenciales. Los profesionales de la orientación los relacionaron bastante más con la política educativa, mientras que los profesores específicos (terapeutas y de apoyo a la integración), más cercanos al aula y desde dentro de los centros educativos, lo achacaron a la profesionalidad conformista y no preparada en este tema del profesorado.

Otros matices dignos de tomar en consideración, consistieron en que “los especialistas” (orientadores y profesorado de apoyo) denunciaron una organización disfuncional de la escuela (no articulación, no continuidad de las medidas, problemas de coordinación entre tutores, profesorado de aula y apoyos, mientras que el profesorado de aula sólo lo hacía si ocupaba puestos directivos).

Orientadores y profesorado de aula ordinaria, eran conscientes de la presencia real e incidencia de estereotipos e implícitos en el aula y en el quehacer docente, que terminaron por impactar negativamente en las expectativas, las atenciones ofrecidas y las oportunidades de aprendizaje e interacción que ofrecían a su alumnado. Lo que tenía gran repercusión en vaciar de contenido la inclusión real en el aula. A lo que se unían un currículum muy academicista y cerrado en los contenidos.

En este sentido, el profesorado ordinario, vertían bastantes denuncias hacia los parciales resultados de la inclusión en las escuelas, eran conscientes de la falta de medios y conocían que se producía dualización, exclusión y apoyo-dependencia en el alumnado que recibía medidas de apoyo, mientras que en las cuestiones legales y administrativas (informes Séneca, normas y estadísticas) había mucha retórica vacía de contenido y simulación.

Todo está muy bien. Marcha según lo previsto (programado). Se va atendiendo a todos según sus necesidades... Todos tienen sus informes y seguimientos... Pero no entres en el aula. No mires, no metas la uña. Yo hago lo que puedo y lo mejor que sé. No hay más. El resto, supongo que también. Nadie se queja. (Caso 02)

Era bastante significativo el caso que incluso desde los propios profesionales achacaran a esta profesionalidad laxa y anclada en viejos esquemas, de una parte importante del profesorado, incluido incluso algunos de los que trabajaban en medidas específicas. En este sentido, un director escolar de centro específico señaló que

Es increíble lo que pasa en las aulas. Tengo algún profesorado en aulas específicas de apoyo que se dedican a enseñar a leer y escribir vocales y sílabas y hacer grafomotricidad a niños que no pueden hacerlo, en lugar de trabajar con la tablet y desarrollar su autonomía personal, que vayan a aprender a montar en metro y se muevan por su entorno... Yo les digo que salgan y ellos encerrados en sus libros de fichas que sólo sirven para ocupar el tiempo, hacer perderlo a los niños y excluirlos. Si esto pasa en algunas aulas específicas, ni te cuento lo que puede estar ocurriendo en las otras, en los centros ordinarios. (Caso 48)

Por la etapa educativa del informante. Cada etapa educativa posee su propia idiosincrasia y cultura profesional que puede verse reflejada en el discurso de la inclusión educativa.

En los informantes clave de todas las etapas educativas prevalecía una clara actitud crítica (denuncia de la realidad), con algunas reflexiones profesionales y propuestas de mejora. La etapa más conformista era Primaria, pues en ella aún no eran muy evidentes las diferencias y poseían mayor preparación académica. Mientras que la más crítica era Secundaria. Tal vez por los motivos contrarios. Entre ambas etapas se daba una situación muy curiosa, coincidían básicamente en las críticas, pero las ordenaban de modo diferente. En Primaria denunciaban los problemas profesionales, seguidos de los procesos de exclusión y dualización y la política educativa. En Secundaria, el tema principal era la sangrante dualización del sistema, seguido de problemas de política educativa y profesionales. Los primeros pensaban que con otro profesorado más implicado y formado irían las cosas mejor, mientras que los otros esperaban medidas externas principalmente.

Por formar parte o haber pertenecido el informante a un equipo directivo.

Actualmente se ha puesto en valor la figura de los directivos escolares como líderes pedagógicos y

agentes importantes en los procesos de cambio. En este sentido, haber formado parte o no de estos equipos directivos añade también matices importantes a la comprensión del escenario.

Ambos colectivos coincidían en su actitud crítica ante la realidad de la situación de la inclusión en la escuela. Ahora bien, quienes no habían formado nunca parte de los equipos directivos presentaron una actitud más de reflexión personal (reflexiones) y propositiva que los que sí; aunque también más comprensiva y conformista que los segundos (con mayor número de valoraciones negativas y precauciones). Estos segundos, con mayor visión sistémica, se mostraron más cautos a la hora de valorar la situación y lanzarse hacia propuestas y cambios drásticos, para los cuales podía que no se dieran las circunstancias o podía no ser el momento oportuno en función de múltiples variables.

En cuanto a las críticas expresadas más frecuentemente por ambos sectores, destacar que coincidieron básicamente en denunciar la falta de profesionalización docente en este sentido y la presencia de procesos duales y exclusión en la escuela, así como la denuncia hacia la administración educativa (más presente en directivos que en el resto de profesionales) y en un segundo nivel de influencia, denunciaron la disfuncionalidad organizativa de las escuelas (coordinación, articulación de medidas, la colaboración profesional...).

Las diferencias básicas estribaban en que mientras que los que eran directivos criticaban y sacaban a la palestra los resultados de la inclusión y si era funcional y eficiente o no, o los procesos de simulación (de profesores y sistema) ante este reto profesional (la inclusión), los que no lo eran se quejaban de la cerrazón y diseño del currículum, así como de la presencia de implícitos y estereotipos en la escuela.

Discusión de Resultados

Antes de realizar una síntesis del trabajo para pasarlo a discutir con otras investigaciones previas, es preciso recordar que los informantes clave conocen el tema de la inclusión, tienen experiencia profesional en el mismo y –en conjunto– siguen trayectorias profesionales implicadas con su puesta en marcha, desde puestos profesionales diferentes. Su actitud crítica propositiva parece coincidir con las trayectorias de desarrollo profesional descritas por Huberman (1998), como implicadas y en búsqueda de nuevos retos, respuestas e iniciativas –y en la medida que se acercan o están en fase de serenidad o de mayor conocimiento profesional– en cuestiones verdaderamente importantes para la escuela.

En este sentido, siguiendo a Kohlberg (1982) se muestran con un nivel de desarrollo moral y cognitivo postconvencional, según el cual van más allá de la propia comunidad, del propio centro o de la profesionalidad al uso. Son conscientes de la diversidad de valores y prácticas profesionales y las respeta aunque sabiendo que existen unas convicciones y valores que están por encima de estos contratos sociales en los que participa. Luego sus reflexiones las hacen guiados por el razonamiento profundo y los principios universales o del cuidado de los otros (los más débiles y vulnerables). Por lo que parecería sensato considerar muy seriamente sus aportes.

La conclusión principal del trabajo es que, en general, la escuela andaluza como la española, avanza hacia la inclusión en presencia, integración y medidas de atención a la diversidad, pero aún le queda camino por recorrer para garantizar el éxito de todos y la participación auténtica en entornos inclusivos que den respuestas verdaderamente educativas.

Conclusión que concuerda con el fondo de las denuncias globales emergentes de la investigación de Echeita (2008, 2013). Del mismo modo, los resultados coinciden con otros estudios que señalan que los profesionales del sistema educativo son conscientes de que se van introduciendo cambios en cuanto a inclusión educativa mucho más en el discurso que en la práctica docente (Essomba, 2003) y con el trabajo de Domínguez, López y Vázquez (2016) cuando señalan que este

nivel de conciencia desde la propia administración educativa (en este caso la inspección educativa), tampoco comparten un modelo coherente y común inclusivo y no terminan de ver –especialmente en secundaria- la idea de un currículum con un núcleo central y común para todos, desarrollando modalidades paralelas de atención. Lo que denota –como en este estudio- que en muchos centros educativos se sigue trabajando desde un enfoque integrador y dualizado.

Entrando en resultados globales, señalar que vienen a coincidir con los trabajos consultados (Barton, 2008, 2009; Echeita et al., 2009; Escudero, 2016; Fernández, Mena & Reviere, 2010; Martínez, 2010), en la línea de que las medidas de atención a la diversidad y las acciones en el aula ordinaria, aunque son sin duda un avance hacia desarrollos anteriores de integración, no terminan de ofrecer un modelo propiamente dicho de inclusión, pues permiten, generan o reproducen procesos de dualización y de silencio o invisibilización de realidades y necesidades sin respuesta plenamente educativas y democráticas.

Declaran que actualmente –salvo honrosas excepciones– compartimos un sistema, una escuela y unas medias por la inclusión, que en gran medida sólo la alcanzan a nivel formal o discursivo; lo que vuelve a coincidir con el estudio de Lacasa (2009), analizando las grandes cifras del fracaso y el abandono escolar en España. De otra parte, también con las advertencias lanzadas por Strader y Misra (2018) de que no basta con proponer marcos de inclusión para que se resuelvan los temas de la inequidad. En este sentido, también coincide con Escudero, González y Martínez (2009) cuando denuncian que cualquier grado de fracaso escolar es un indicador de exclusión. Martínez (2011) afirma, en este sentido, que éstas “constituyen una clara muestra de que a nuestro sistema educativo, a pesar del gran desarrollo que ha tenido en su capacidad inclusiva durante las dos últimas décadas, todavía le queda un camino importante por recorrer” (p. 167).

Como marcan la gran mayoría de sus quejas y denuncias, las barreras profesionales (de formación y de concienciación e implicación profesional), dejan muchos resquicios a que prejuicios, estereotipos, implícitos y otras cuestiones culturales no sean propicias a la inclusión auténtica. Ello, unido a trabajar en escuelas con graves disfuncionalidades organizativas (sin claro liderazgo, sin una visión compartida, individualistas y desarticuladas), como advierten los Informes Talis de la OCDE (2009, 2014), y con un currículum en exceso academicista, uniforme y cerrado, hace que la dualización sea una realidad ostensible sin que se haga mucho al respecto, más allá de disposiciones legislativas y exposición de buenos propósitos. La mejora de la escuela, para todos, entre todos y con todos, es un reto en el que hay que profundizar, y, aunque no es aún algo común, manifiestan que van caminando y que existen buenas prácticas y proyectos interesantes en los que convendría reparar.

Muchas de las propuestas que lanza este profesorado avanzan en línea con lo que la investigación parece ir consolidando como progresos en nuestro contexto (Arnáiz, Martínez, de Haro y Escarbajal, 2013; Martínez, 2010). Por lo que resulta pertinente tomar en consideración– como contraste– estos y otros estudios que marcan progresos significativos globales y estadísticos en el sistema de inclusión en nuestro contexto (Rodríguez, 2013), de los que los informantes consultados no reniegan, aunque los matizan. Señalan, en este sentido, que el proceso está aún en fases de desarrollo muy iniciales (especialmente en educación secundaria) o medias (en primaria). De otra parte, señalan que se obtienen resultados bien diferenciales en función de contextos, escuelas y medidas, incluso de otras variables del abanico de diversidad humana y profesional. Lo que es consistente con las conclusiones presentadas por Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2008).

Es verdad que no todas las escuelas, ni todas las medias de respuesta educativa son valoradas del mismo modo. Su amplitud y variedad, así como la no existencia de un consenso en la profesión docente al respecto y la diversidad de equipos, escuelas y contextos, hacen muy difícil su correcta catalogación y valoración. No pocas veces dicen “depende de” (qué escuela, con qué profesor, etc.).

Por lo que habría que seguir desarrollando esta línea de investigación en contextos, escuelas y medidas particulares para obtener más y mejores evidencias con las que reflexionar.

Por último, la mayoría de los informantes apuestan por escenarios conjuntos de aprendizaje, entornos y actividades en las que estén todos, independientemente del nivel de desarrollo de sus aprendizajes, lo que entra en abierta contradicción con otros trabajos que defienden que esto sólo suceda cuando esté garantizado que allí aprenderán mejor las habilidades más importantes para su futuro, pues la bondad de la inclusión varía en función del grado de discapacidad (Kauffman, Anastasiou, Badar, Travers & Wiley, 2016; Kauffman & Badar, 2016). Lo que marca que en este aspecto habrá que seguir profundizando y ver las condiciones en las que es posible y mejor estar juntos y en las que no, especialmente cuando hablamos de necesidades de atención específicas (o los escolarizados en centros específicos), dando –como propone Lyons y Arthur-Kelly (2014)- más vueltas a las medidas que den respuestas educativas eficientes para el aprendizaje y la inclusión, así como a la relación entre políticas educativas y prácticas reales de inclusión (Bain & Lancaster, 2006; Dempsey, 2014). Discusión propuesta por otra parte por varios informantes clave.

Tal vez, como reclamase Zeichner (2017), el aprendizaje más importante de todas las quejas que exponen es que la inclusión es un complejo proceso en desarrollo, para nada alcanzado, en el que habrá que estar muy atentos a cómo se trabaja el alma de la formación docente para buscar una profesionalidad comprometida con esta idea para ir acercándola a la realidad.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2009). *Inclusive education: International policy & practice*. Londres: Sage.
- Arnáiz, P., Martínez, R., de Haro, R., & Escarbajal, A. (2013). Analysis of measures for attention to diversity in compulsory secondary education: The case of the Region of Murcia, Spain. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 189–197. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01253.x>
- Bain, A., & Lancaster, J. (2006). Inclusion and comprehensive school reform: Lessons from the field. *Australasian Journal of Special Education*, 30, 39-50. <http://dx.doi.org/10.1080/10300110609409364>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Barton, L. (Comp.) (2008). *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de Disability and Society*. Madrid: Morata.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Correia, J. A. (2004). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Revista Educação Unisinos*, 5(9), 217-246.
- Dempsey, I. (2014). Legislation, policies and inclusive practices. In P. Foreman, & M. Arthur-Kelly (Eds.), *Inclusion in action* (4th ed.). Melbourne: Cengage.
- Domingo, J., Fernández, J., & Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27-39.
- Domínguez, J., López, A., & Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44(2), 70-76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.002>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Escudero, J. M., González, M. T., & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Escudero, J. M. (Coord.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: NauLlibres.
- Essomba, M. A. (Ed.). (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.
- Fernández, M., Mena, L., & Reviere, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección EE.SS. 29. Barcelona: Fundación “la Caixa”. Recuperado de: <http://smartgroups.es/iesestuaría/wp-content/uploads/2015/06/Fracaso-Escola- ObraSocialLaCaixa.pdf>
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas; En H. McEwan y K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp. 183-235) Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Kauffman, J. M., & Badar, J. M. (2016). It’s instruction over place — not the other way around! *Phi Delta Kappan*, 98(4), 55-59. <https://doi.org/10.1177/0031721716681778>
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Badar, J., Travers, J. C., & Wiley, A. L. (2016). Inclusive education moving forward. In *General and special education inclusion in an age of change: Roles of professionals involved* (pp. 153-178). EmeraldGroup Publishing Limited.
- Kohlberg, L. (1982). El desarrollo moral: algo más que conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 18(2), 33-51.
- Lacasa, J. M. (2009). Los niveles de fracaso escolar como medida de las desigualdades educativas por comunidades autónomas en España. *Papeles de la Economía Española*, 119, 99-124.
- Lyons, G., & Arthur-Kelly, M. (2014). UNESCO Inclusion policy and the education of school students with profound intellectual and multiple disabilities: Where to now? *Creative Education*, 5(07), 445-456.
- Martínez, B. (2010). Claves para repensar la organización de una escuela inclusiva que evite la dualización interna de la enseñanza. En A. Manzanares (Ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 379-389). Madrid: WoltersKluwer Educación.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 165-183.
- OCDE. (2009) *Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje*. OECD. Informe TALIS. Informe Español. Madrid: MEC.
- OCDE. (2014). *Indicadores OCDE. Informe español*. Madrid: INEE/MECD
- ONU. (2006). *Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (CDPD)*. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Rodríguez, A. M. (2013). Modelos de atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria: Análisis comparativo de los planes de atención a la diversidad de las comunidades autónomas de Andalucía y de la región de Murcia. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 41-64.

- Strader, E., & Misra, J. (2018). Poverty and income inequality: A cross-national perspective on social citizenship. In A. J. Treviño (Ed.). *The Cambridge Handbook of Social Problems* (Vol.1; pp. 385-407). New York: Cambridge University Press.
- Susinos, T., & Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2(6), 157-171.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. París: UNESCO. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Verdugo, M. A., & Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5–25
- Zeichner, K. M. (2017). *The struggle for the soul of teacher education*. London: Routledge.

Sobre los Autores

Lorena Domingo-Martos

Universidad de Granada

gogue15@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9405-4111>

Profesora de Pedagogía Terapéutica. Psicopedagoga y Máster en Educación Especial por la Universidad Complutense de Madrid. Doctoranda del Programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Autora de varios capítulos y artículos sobre esta temática.

María Purificación Pérez-García

Universidad de Granada

mpperez@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-0697-9876>

Profesora Titular de Universidad en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada. Dirige el grupo de investigación Formación, Desarrollo y Actividad Docente. Premio de Excelencia Docente otorgado por la Universidad de Granada. Autora de medio centenar de trabajos.

Para saber más: <https://www.ugr.es/~mpperez/>

Jesús Domingo-Segovia

Universidad de Granada

jdomingo@ugr.es

<http://orcid.org/0000-0002-8319-5127>

Profesor Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España). Especialista en “asesoramiento curricular, profesional e institucional para la mejora de la calidad, la equidad y la democratización de la educación”. Autor de más de un centenar de trabajos en esta línea de investigación. Ha participado, como director o miembro de equipo, en más de veinte de Proyectos de investigación. Miembro de RILME (Red de Investigación de Liderazgo y Mejora de la Escuela). Editor Adjunto de la Revista “Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado”.

<http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>

Más información en: <https://www.ugr.es/~jdomingo/>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 118

30 de septiembre 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel

DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Daniel Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada
Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut
Arnold Danzig
San Jose State University
Linda Darling-Hammond
Stanford University
Elizabeth H. DeBray
University of Georgia
David E. DeMatthews
University of Texas at Austin
Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy
John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute
Sherman Dorn
Arizona State University
Michael J. Dumas
University of California, Berkeley
Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder
Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev
Melissa Lynn Freeman
Adams State College
Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington
Gene V Glass
Arizona State University
Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville
Eric M. Haas WestEd
Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento
Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro
Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland
Jackyung Lee SUNY Buffalo
Jessica Nina Lester
Indiana University
Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago
Chad R. Lochmiller Indiana
University
Christopher Lubienski Indiana
University
Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder
Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder
Julianne Moss
Deakin University, Australia
Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio
Eric Parsons
University of Missouri-Columbia
Amanda U. Potterton
University of Kentucky
Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis
R. Anthony Rolle
University of Houston
A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio
Janelle Scott University of
California, Berkeley
Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell
Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland
Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago
Adai Tefera
Virginia Commonwealth University
A. Chris Torres
Michigan State University
Tina Trujillo
University of California, Berkeley
Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago
Larisa Warhol
University of Connecticut
John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs
Kevin Welner
University of Colorado, Boulder
Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics
John Willinsky
Stanford University
Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida
Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University
Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

EL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO EN EL ESPACIO PÚBLICO: RETOS PARA LOS AGENTES SOCIOEDUCATIVOS EN CATALUÑA¹

INTERRELIGIOUS DIALOGUE IN THE PUBLIC SPHERE: CHALLENGES FOR SOCIOEDUCATIONAL ACTORS IN CATALONIA

DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO NO ESPAÇO PÚBLICO: DESAFIOS PARA OS AGENTES SOCIOEDUCACIONAIS NA CATALUNHA

Marta SABARIEGO PUIG*, Ruth VILÀ BAÑOS* & Montserrat FREIXA NIELLA*

*Universidad de Barcelona

Fecha de recepción del artículo: 25.XI.2018

Fecha de revisión del artículo: 3.IV.2018

Fecha de aceptación final: 24.VI.2018

PALABRAS CLAVE:

Diversidad cultural
estudios de
religiones
grupos religiosos y
culturales
inmigración
actitudes sociales
entorno social

RESUMEN: Este artículo examina el concepto y los elementos que favorecen el diálogo intercultural e interreligioso, desde el punto de vista de expertos implicados en la gestión de la diversidad cultural en el espacio público: profesionales de la Administración, entidades sociales y mundo académico en Cataluña. Responde a un estudio descriptivo-comprensivo que sigue un enfoque cualitativo, y en el que se ha optado por la fundamentación hermenéutica-interpretativa para obtener el relato de estos tres colectivos. Se han desarrollado once entrevistas semiestructuradas a participantes representativos de cada uno de ellos. Los resultados revelan definiciones diferenciadas pero complementarias sobre el diálogo interreligioso: relación entre cultura y religión, diálogo como un primer paso de reconocimiento mutuo y los beneficios de éste. Los participantes aportan elementos que facilitan este diálogo. Se concluye con un modelo de gestión de la diversidad religiosa en el espacio público con propuestas comunitarias y educativas para orientar futuras políticas de prevención, mediación y cohesión social en Cataluña.

CONTACTO CON LOS AUTORES: MARTA SABARIEGO PUIG. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Despacho 202. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant-2a planta. 08035 Barcelona. Tel.: (0034) 93.403.50.10. E-mail: msabariego@ub.edu

<p>KEY WORDS: cultural differences religion studies religious cultural groups immigration social attitudes social environment</p>	<p>ABSTRACT: This article examines the concept and the elements that encourage intercultural and interreligious dialogue, from the point of view of experts involved in the management of religious diversity in the public space: policy-makers, associations and academics in Catalonia. It responds to a comprehensive-descriptive study with a qualitative approach and an hermeneutic-interpretative rationale as the most appropriate methodology to examine the accounts of the three aforementioned groups. Eleven individual semi-structured interviews have been conducted with representatives of each group. The results reveal different but complementary definitions of interreligious dialogue: the relationship between culture and religion, dialogue as a first step of mutual recognition and the benefits of it. The participants contribute elements that facilitate this dialogue. It concludes with a management model of religious diversity in the public space with community and educational proposals to guide future prevention, mediation and social cohesion policies in Catalonia.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: diversidade cultural estudos de religiões grupos religiosos e culturais imigração atitudes sociais ambiente social</p>	<p>RESUMO: Este artigo examina o conceito e os elementos que favorecem o diálogo intercultural e interreligioso, do ponto de vista de especialistas envolvidos na gestão da diversidade cultural no espaço público: profissionais da Administração, entidades sociais e o mundo académico da Catalunha. Responde a um estudo descritivo-abrangente que segue uma abordagem qualitativa, e no qual a base hermenêutico-interpretativa foi escolhida para obter a explicação desses três grupos. Onze entrevistas semi-estruturadas foram desenvolvidas para os participantes representativos de cada uma delas. Os resultados revelam definições diferentes mas complementares do diálogo inter-religioso: a relação entre cultura e religião, o diálogo como primeiro passo para o reconhecimento mútuo e os benefícios dele. Os participantes contribuem com elementos que facilitam esse diálogo. Conclui com um modelo de gestão da diversidade religiosa no espaço público com propostas comunitárias e educacionais para orientar futuras políticas de prevenção, mediação e coesão social na Catalunha.</p>

1. Introducción

Las distintas tradiciones religiosas siempre han estado en contacto, pero las miradas mutuas de las religiones han sido excluyentes y su rivalidad ha causado muchos conflictos y enfrentamientos sociales (Javier, 2014). En la Europa actual, el contacto entre religiones ha aumentado por la inmigración, haciendo más compleja la presencia de la religión en el espacio público y confirmando el vaticinio que ya avanzó Kettel (2009): “el debate sobre el papel de la religión en la esfera pública parece ser uno de los temas que definen el siglo XXI” (p. 1). Efectivamente, los conceptos relacionados con la religión despiertan discusión y controversia, generando emociones y sentimientos de alta intensidad (Brie, 2011).

Hozu y Frunza (2013) argumentan dos principios que fundamentan por qué es necesario el debate del hecho religioso en un espacio público moderno caracterizado por la secularización: primero, el auge de los procesos de radicalización en los movimientos de globalización hacen que sea necesario reevaluar el ajuste de la religión en el espacio público de forma no violenta; y segundo, hay que prestar la atención necesaria a las relaciones de ambigüedad entre los estados y las organizaciones religiosas. Aaroe (2012) identifica dos visiones sobre la relación del estado con la religión/es: la religión debería formar parte de la cultura pública secular; y los que no lo piensan así. Su investigación pone de manifiesto que ambas posturas tienden a la intolerancia religiosa, aunque por motivos diferentes: la primera visión, por

proyectar estereotipos al resto de religiones no mayoritarias, y la segunda por el principio de secularidad que no siempre es respetado en la práctica: a menudo los estados invocan la defensa de la laicidad de forma discrecional para otorgar más o menos derechos a diversas confesiones (Bowen, 2008). Ante esta situación, la diversidad religiosa se manifiesta en el espacio público haciendo emerger el conflicto como en la construcción de lugares de culto o en los símbolos religiosos.

Ante esta realidad se impone la necesidad de un diálogo interreligioso que debería tender a superar tales enfrentamientos. Prieto (2014), haciéndose eco de esta sensibilidad, expone que las distintas tradiciones culturales y religiosas del mundo empiezan a aceptar el pluralismo religioso para reforzar la identidad propia y afirmar la presencia religiosa en la sociedad secular. Por su parte, Dupuis (2002) y más recientemente Tamayo (2012) muestran interés para acercar el pluralismo religioso o la teología del pluralismo religioso a la sociedad. Se trata de una reflexión teológica en un contexto interreligioso sobre el diálogo y en el diálogo, iniciado a partir de la teología cristiana y católica que lleva a la valoración de las religiones en sí mismas.

El diálogo interreligioso: aportaciones para la cohesión social, la prevención y mediación en situaciones conflictivas

El Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural de la Unión Europea (2006) define el diálogo como un proceso que implica el intercambio respetuoso y

abierto de puntos de vista entre individuos y grupos de diferentes procedencias y con legados culturales, religiosos y lingüísticos diferentes, sobre la base del mutuo entendimiento y respeto. Los principios del diálogo interreligioso se orientan a la capacidad de escucha y respeto a la diversidad de creencias para identificar la experiencia religiosa común y la apertura a la diferencia desde el ejercicio de una ciudadanía crítica y participativa (Torradeplot, 2012). Ello supone la predisposición a repensar las ideas propias a la luz de las de los demás para el enriquecimiento y transformación (Santiago & Corpas, 2012).

Esta perspectiva supone un gran reto para el diálogo interreligioso, ya que no parte de una perspectiva excluyente y preeminente de una religión sobre la otra. El convencimiento de la superioridad de una religión por encima de las demás y de otras creencias puede provocar el odio, la exclusión o la persecución manifestándose en incidentes violentos o extremadamente violentos. El diálogo debe buscar la superación de estas barreras (Tamayo, 2005; Torradeplot, 2011). La prevención y mediación interreligiosa de conflictos sirve también para evitar la xenofobia, el racismo y las fobias contra las religiones, especialmente el antisemitismo, la islamofobia y la cristianofobia. De esta forma, el diálogo interreligioso no es un intercambio de cortesía, tradiciones o monólogos; implica “un encuentro en la profundidad y la riqueza de la vida religiosa de la humanidad” (Torradeplot, 2011, p. 5) entre personas o colectivos con legados culturales, religiosos, lingüísticos diferentes para que las religiones se conozcan y se respeten mutuamente. El diálogo intercultural e interreligioso implica la escucha receptiva, activa y recíproca y el testimonio honesto, el respeto y la igualdad (UNESCO, 2015).

Se pueden definir dos tipos de diálogo interreligioso: el primero informal y el segundo organizado (Torradeplot et al., 2012). El primero es el diálogo de vida que se produce en las distintas situaciones de convivencia en la pluralidad. Así, personas de confesiones y creencias diferentes, viven y trabajan juntas compartiendo una vida y unos espacios comunes: las tiendas, el parque, el patio de la escuela, las actividades extraescolares, el café del trabajo, etc. Lo fundamental de este nivel es el respeto mutuo, que en algunos casos puede llegar a la amistad. Son diálogos invisibles, que pasan desapercibidos y no son conscientemente religiosos, pero refuerzan las relaciones humanas.

El diálogo organizado surge por iniciativa de la sociedad civil, las distintas comunidades religiosas o las administraciones municipales. Desde la ciudadanía, el objetivo es tener un mejor y mayor

conocimiento mutuo a través de la organización de alguna actividad intercultural o social en el contexto más cercano. Las comunidades religiosas, por su parte, pretenden el encuentro y el diálogo interreligioso para elucidar los valores positivos y velar por las tradiciones, intereses y prioridades comunes de las distintas confesiones. Las administraciones fomentan iniciativas interreligiosas para la cohesión social a partir de la implicación de las comunidades religiosas, especialmente en los barrios o ciudades con gran diversidad cultural y religiosa con posibilidad de conflicto social.

Torradeplot (2011) propone la siguiente clasificación de grupos interreligiosos organizados según su naturaleza y objetivo principal: reconocimiento mutuo, estudio e investigación, profundización e intercambio espiritual, cohesión social y mediación, y representación institucional.

El *grupo de reconocimiento mutuo* tiene por objetivo el conocimiento mutuo a través del diálogo en una relación interpersonal para descubrir la identidad del otro. Esta situación puede ser el inicio de una amistad y permite tejer relaciones entre los distintos miembros. Son grupos abiertos a todas las personas independientemente de sus religiones o convicciones. Se suelen convocar reuniones presenciales, pero también se organizan comidas compartidas y eventos interreligiosos. Su finalidad es superar la desconfianza y también la posible hostilidad.

El *grupo de estudio e investigación* incluye expertos, académicos y universitarios juntamente con creyentes de diversas tradiciones para intercambiar las bases teológico-filosóficas de las distintas confesiones religiosas. Se trata de llegar a una comprensión común de la forma en que cada tradición religiosa explica y enfoca la realidad. Pueden ser grupos monotemáticos sobre la paz, el papel de la mujer en las religiones, inmigración, etc. Contribuyen a eliminar prejuicios y falsas ideas ampliando los temas abordados.

En el *grupo de diálogo espiritual*, las personas creyentes, espirituales o místicas tratan de encontrarse los unos a los otros para exponerse recíprocamente su vida espiritual y de culto. Estos diálogos adoptan la forma de participación en las prácticas de meditación o silencio y de formación mutua por encima del debate y la acción comuna. Según Pannikar (2005) es un diálogo especialmente profundo, conciliador y que inspira otras formas de diálogo.

Los *grupos de cohesión social y mediación* se encuentran en los municipios y los barrios con gran diversidad y están formados por miembros de organizaciones de la sociedad civil y profesionales de los servicios sociales, educativos, sanitarios municipales. Su objetivo es la cohesión y la

convivencia, la lucha por la paz y contra la discriminación, y la defensa de los derechos y de los colectivos desfavorecidos.

Finalmente, los *grupos de representación institucional* están formados por autoridades de tradiciones religiosas que son la voz oficial de sus comunidades y que se constituyen como consejos, foros o asambleas. Su objetivo es tener una voz conjunta y liderar el diálogo de sus respectivas comunidades de fe. Suelen ser los grupos de interlocución con las administraciones.

El diálogo interreligioso de proximidad es el más cercano a la realidad cotidiana revirtiendo, por lo tanto, de forma más eficaz en el bienestar común de la ciudadanía. Puede, además, promover y enriquecer la participación ciudadana, prevenir y mediar en situaciones conflictivas y trabajar para la solidaridad y la justicia (Torradejot, 2012).

2. Metodología

Este artículo corresponde a la segunda fase de un proyecto más amplio (Direcció General d'Afers Religiosos-Ref.2014RELIGOO019) con un diseño metodológico mixto (Creswell, 2003; Tashakkori & Teddie, 2010) y exploratorio secuencial (Creswell & Plano, 2011). En esta segunda fase de la investigación se pretende matizar las necesidades normativas detectadas en la fase anterior para la gestión de la diversidad religiosa en el espacio público, basada en el diálogo intercultural e interreligioso, tomando como marco de comprensión el punto de vista de tres agentes socioeducativos: los profesionales de la Administración, las entidades y el mundo académico. Concretamente, los objetivos de este artículo son:

- Comprender el concepto de diálogo intercultural e interreligioso que tienen estos agentes socioeducativos
- Describir los elementos que favorecen el diálogo intercultural e interreligioso según estos agentes socioeducativos
- Identificar y proponer iniciativas comunitarias y/o políticas para favorecer el diálogo intercultural e interreligioso.

Se ha procedido a través de un estudio cualitativo de corte descriptivo-comprensivo para describir e interpretar esta experiencia en los contextos reales (Maykut & Morehouse, 1999), mediante once entrevistas semi-estructuradas e individuales a profesionales procedentes de los tres perfiles identificados. Esta finalidad justifica la fundamentación hermenéutica-interpretativa para obtener el relato de los profesionales anteriores alrededor de la definición y los elementos que favorecen el diálogo interreligioso e intercultural en el espacio público, desde sus experiencias vitales y el sentido que los hechos tienen para ellos.

Participantes

Se seleccionaron 11 participantes de forma intencional a partir de criterios como su relevancia y calidad de expertos y agentes sociales implicados en la gestión de la diversidad cultural en el espacio público. Se trata de tres profesionales del ámbito de la administración, seis del ámbito académico y dos procedentes de las entidades. La recogida de datos se realizó entre marzo y abril de 2015. La Tabla 1 resume el perfil profesional de los participantes entrevistados.

Tabla 1. Perfil profesional de los participantes entrevistados

Personas	Ámbito	Profesión
Participante 1	Entidades	Migrastudium
Participante 2	Académico	Profesor universitario, filósofo y teólogo
Participante 3	Académico	Profesor de la Facultad de Teología de Catalunya
Participante 4	Académico	Profesora del Centre d'Estudi de les Tradicions de Saviesa (CETR).
Participante 5	Administración	Direcció General d'Afers Religiosos. Departament de Governació i Relacions Institucionals. Generalitat de Catalunya
Participante 6	Administración	Unesco para el Diálogo Interreligioso - UNESCOCAT.
Participante 7	Académico	Profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona
Participante 8	Académico	Profesor de la Universitat Pompeu Fabra
Participante 9	Administración	Oficina d'Afers Religiosos. Regidoria de Dona i Drets Civils. Ajuntament de Barcelona
Participante 10	Académico	Profesor de la Universitat Abat Oliva
Participante 11	Entidades	Junta Islàmica Catalana

Técnicas y procedimiento

Mediante la técnica de la entrevista semiestructurada individual (Cabrera, 2011) se procedió al registro audio del discurso con el fin de obtener datos directos. A través de 20 preguntas que seguían una secuencia lógica –desde las sociodemográficas, introductorias y básicas– se exploraron cinco dimensiones principales de contenido: i) la aproximación conceptual: espiritualidad y religiosidad; ii) la confesionalidad de los estados laicos; iii) el fomento del diálogo interreligioso; iv) la necesidad de una gestión de la diversidad religiosa ante la discriminación, patriarcado y conflicto interreligioso; y v) las acciones, iniciativas y mejoras desde la educación. En este artículo se presenta el discurso de estos agentes socioeducativos sobre las dimensiones iii y v: el concepto y el fomento del diálogo interreligioso, y la propuesta de acciones, iniciativas para la gestión de la diversidad religiosa para el fomento del diálogo intercultural e interreligioso en el espacio público, a modo de aportaciones en las conclusiones.

Análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo de la información extraída en las entrevistas con el soporte del programa informático QSRNVIVO 11 para agilizar actividades como la segmentación del texto en

citas, la codificación o la escritura de comentarios (Gibbs, 2012).

Posteriormente a la transcripción literal de las entrevistas, se procedió a un análisis cualitativo, dividido en 3 fases:

1. Fase de codificación. Se hizo una lectura de las transcripciones para generar las primeras codificaciones sobre el texto y agruparlas en categorías. El proceso comenzó con la definición de categorías e indicadores que se derivaron deductivamente de conceptos teóricos y trabajos previamente publicados (Augé 2001; Gómez, Alonso & Cabeza 2011; Henry 2001). La primera lectura de los manifiestos fue realizada por el equipo investigador.
2. Fase de triangulación de categorías. Se realizó un consenso entre los investigadores del equipo sobre las categorías de análisis. Este procedimiento de categorización siguió un doble proceso: inductivo, ya que a partir de las transcripciones se desarrollaron las categorías iniciales, subcategorías y relaciones entre ellas; y un proceso deductivo, pues éstas se examinaron considerando las necesidades normativas identificadas en el marco teórico de referencia durante la fase anterior del proyecto (Álvarez & Essomba, 2012; Corbí, 2007; Dietz, 2008; Melloni, 2003; Pániker, 2010; Torradeflot, 2012; UNESCO, 2005). El análisis documental llevado a cabo en esta

primera fase permitió la identificación de cuatro grandes bloques de necesidades normativas para la gestión de la diversidad religiosa (Vilà et al., 2015):

- Necesidad de una clarificación conceptual y la confesionalidad de los estados laicos.
- Necesidad de una gestión de la diversidad religiosa: discriminación, patriarcado y conflicto interreligioso.
- Fomentar el diálogo intercultural e interreligioso.

- Necesidad de acciones, iniciativas y mejoras desde la educación.

Con este referente, una vez establecido un primer sistema provisional de categorías y subcategorías, el equipo de investigación codificó una pequeña muestra de textos individualmente. Esto fue seguido por un análisis grupal que resultó en la reestructuración y el consenso del siguiente sistema de categorías definitivo para codificar todas las unidades de análisis de las entrevistas:

Tabla 2. Sistema de categorías consensuadas para el análisis de las entrevistas. Categorías, subcategorías y definición

1. Clarificación conceptual	Definición, impacto y valor de la religión en la Sociedad.
1.1. Definición de religión	Religión y cultura, espiritualidad y religiosidad, variabilidad de definiciones.
2. Diversidad religiosa	Factores que favorecen o dificultan la gestión de la diversidad religiosa. Imaginario social y presencia en el espacio público.
2.1. Factores que favorecen o dificultan la gestión de la diversidad religiosa	Marco legal, aconfesionalidad de los estados, separación del hecho religioso de lo político.
2.2. Imaginario social	Percepción de la diversidad religiosa en el espacio público.
2.3. Discriminación	Patriarcado, discriminación religiosa y conflicto interreligioso.
2.4. Presencia en el espacio público	Lugares de culto, gestión de la diversidad religiosa en el espacio público.
3. Diálogo intercultural e interreligioso	Definición, elementos que lo favorecen e iniciativas comunitarias y/o políticas actuales existentes.
3.1. Definición de diálogo intercultural e interreligioso	Definición y aproximación conceptual.
3.2. Elementos que favorecen el diálogo intercultural e interreligioso	Trabajo en red, conocimiento y reconocimiento de las diferentes creencias religiosas en el espacio público.
3.3. Iniciativas comunitarias y/o políticas actuales existentes	Acciones formales o informales para fomentar el diálogo intercultural e interreligioso.
4. Papel de la educación	Papel de la educación y su función social, tanto en el ámbito formal como socioeducativo.
5. Retos para el diálogo interreligioso	Propuestas para una cultura pública que permita aprovechar la diversidad del patrimonio cultural y religioso.

En este artículo se presentan los resultados obtenidos más específicamente en la tercera categoría sobre el diálogo intercultural e interreligioso.

3. Fase de obtención y verificación de resultados. Se realizó un análisis de contenido para la profundización secuencial de la información.

Para cada categoría se analizó la información obtenida a un doble nivel: a) de carácter general, para obtener una visión global de las categorías especificadas, y b) por perfiles de profesionales entrevistados, para matizar los datos en cada uno de los tres colectivos estudiados.

El artículo concluye con una propuesta de iniciativas comunitarias y/o acciones concretas formales o informales para fomentar el diálogo y favorecer su gestión en el espacio público. Es importante señalar que, si bien se trata de entrevistas a sujetos particulares, el análisis busca una dimensión transversal en el discurso de los colectivos estudiados sin pretender representar o saturar la totalidad de las opiniones de los colectivos a los que hacen referencia (las entidades sociales, la Administración y el mundo académico) en el contexto de Cataluña. Por este motivo, se realiza una triangulación horizontal y de perspectivas cuyo propósito es cruzar las vivencias y el relato de los tres colectivos analizados, poniendo atención tanto a los puntos en común como a las divergencias en el concepto y el diálogo interreligioso e intercultural en el contexto catalán desde esta triple perspectiva.

3. Resultados

Definición del diálogo interreligioso e intercultural

Las narrativas de los tres puntos de vista apuntan a una conceptualización sobre el diálogo intercultural e interreligioso diferenciada. Tal y como se observa en la siguiente matriz de codificación, el porcentaje del peso de palabras codificadas por esta categoría (porcentaje de columna 3.1) no tiene la misma relevancia en todos los colectivos: pesa mucho más en el relato de las personas del mundo académico que en la Administración y las entidades.

Tabla 3. Matriz de codificación comparativa de las categorías de análisis utilizadas (porcentaje de columna)

	3.1. Definición de diálogo intercultural e interreligioso	3.2. Elementos que favorecen el diálogo intercultural e interreligioso	3.3. Iniciativas comunitarias y/o políticas actuales existentes
Administración	21,65%	2,76%	33,99%
Entidades	19,69%	23,16%	22,61%
Mundo académico	58,66%	74,08%	43,41%

El análisis más detallado de las palabras más frecuentes y de su significado en el contexto de las entrevistas permite detectar diferentes patrones en la definición del diálogo interreligioso e intercultural aportada por cada uno de los tres colectivos.

La narrativa de los expertos del mundo académico nos acerca a la idea del diálogo interreligioso como aquel que existe entre personas (de tradiciones religiosas diferentes), enfatizando en plano individual, que por necesidad se acercan e intercambian respetuosamente sus creencias. Parafraseando a Pannikar (2003:20) *“el diálogo debe producirse a todos los niveles, pero especialmente en el sentido místico entre las raíces espirituales de cada tradición e identidad”*.

Existen diferentes niveles de diálogo interreligioso (desde los más institucionales hasta los de base ciudadana y social) y, como se ilustra en la marca de nube (Gráfico 1), en el relato aparecen matizados por su finalidad: el reconocimiento del otro y la síntesis que supone cambio, transformación y desarrollo.



Gráfico 1. Marca de nube general con las narrativas significativas de la definición sobre la categoría diálogo interreligioso e intercultural en los expertos académicos. Elaboración propia con base en información arrojada por el software Nvivo²

El diálogo interreligioso supone la predisposición a repensar las ideas propias a la luz de las de los demás, dejando abierta la posibilidad de enriquecimiento y transformación mutuos entre los participantes (Santiago & Corpas, 2012):

“Otra cosa es que después del primer paso, de este reconocimiento al otro, el segundo paso es que después de conocernos, ¿nos podemos fecundar? y también ¿nos podemos transformar?” (Ent. 4, Grupo 3, ref. 3).

Ésta es la capacidad de dejarse interpelar por el otro sin dejar de ser uno mismo/a, y avanzar hacia el blanco como suma de todos los colores, hacia una síntesis integradora de orden superior que no asimila ninguna parte y es más que la suma de todas ellas:

“El color blanco no es el violeta, ni el verde, ni el rojo... El color blanco es otro color, síntesis superior de cada uno de los colores. Las mezclas son situaciones intermedias en cambio la síntesis es el blanco. Entonces, ¿vamos hacia el blanco? Mirándolo místicamente yo creo que sí” (Ent. 5, Grupo 3, ref. 5).

Por lo tanto, se trata de una narrativa que comparte la definición sobre el diálogo interreligioso aportada por la UNESCO (2015:80) en la cual la horizontalidad está en sintonía con “la igualdad” y que lo entiende como “intercambio de palabras y escucha recíproca que compromete en pie de igualdad los creyentes de diferentes tradiciones religiosas” pero situándolo en el plano personal. También es coherente con los elementos conceptuales del propio *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural* (Unión Europea 2006), donde se define como un proceso que implica el intercambio respetuoso y abierto de puntos de vista entre individuos y grupos de diferentes procedencias y con legados culturales, religiosos y lingüísticos diferentes, sobre la base del mutuo entendimiento y respeto.

Desde la Administración Pública se hace referencia al diálogo intercultural para definir el diálogo interreligioso: el diálogo religioso va más allá del diálogo intercultural, pero es una forma de éste. Como se vislumbra en la marca de nube (Gráfico 2) las categorías interreligioso e intercultural emergen justo alrededor de la palabra diálogo que es la más utilizada en el relato. Se remite a la relación entre cultura y religión para definir el diálogo intercultural e interreligioso. La diversidad cultural se manifiesta de manera significativa en la

diversidad religiosa y de convicciones y se debe vehicular positivamente a través del diálogo entre culturas y religiones:

“entiendo que el diálogo interreligioso puede ser una forma de diálogo intercultural, pero va un poco más allá (...) porque también pueden ser personas que sean de la misma cultura y que tengan religiones diferentes” (Ent 1, Grupo 1, ref. 1-2).



Gráfico 2. Marca de nube general con las narrativas significativas de la definición sobre la categoría diálogo interreligioso e intercultural en la Administración. Elaboración propia con base en información arrojada por el software Nvivo

El siguiente mapa ramificado también evidencia que la definición y el significado de este diálogo en la narrativa de la Administración están íntimamente relacionados con el valor de la escucha y el entendimiento con el otro sobre la diversidad y las creencias diferentes. Aunque el conocimiento del otro por sí mismo no garantiza el diálogo, es un requisito inevitable. Y, si, tal como señalan Moliner y Aguilar (2010), este conocimiento se ofrece con espíritu crítico y con la empatía necesaria tiene todas las garantías de favorecer una cultura del diálogo que posibilite la vida en común y el intercambio cultural:

“Vivimos en una sociedad diversa y plural y (...) por lo tanto, tenemos que convivir en esta diversidad y tenemos que aprovechar esta diversidad para enriquecernos, para hacer una sociedad más cohesionada” (Ent 1, Grupo 1, ref. 2-3).

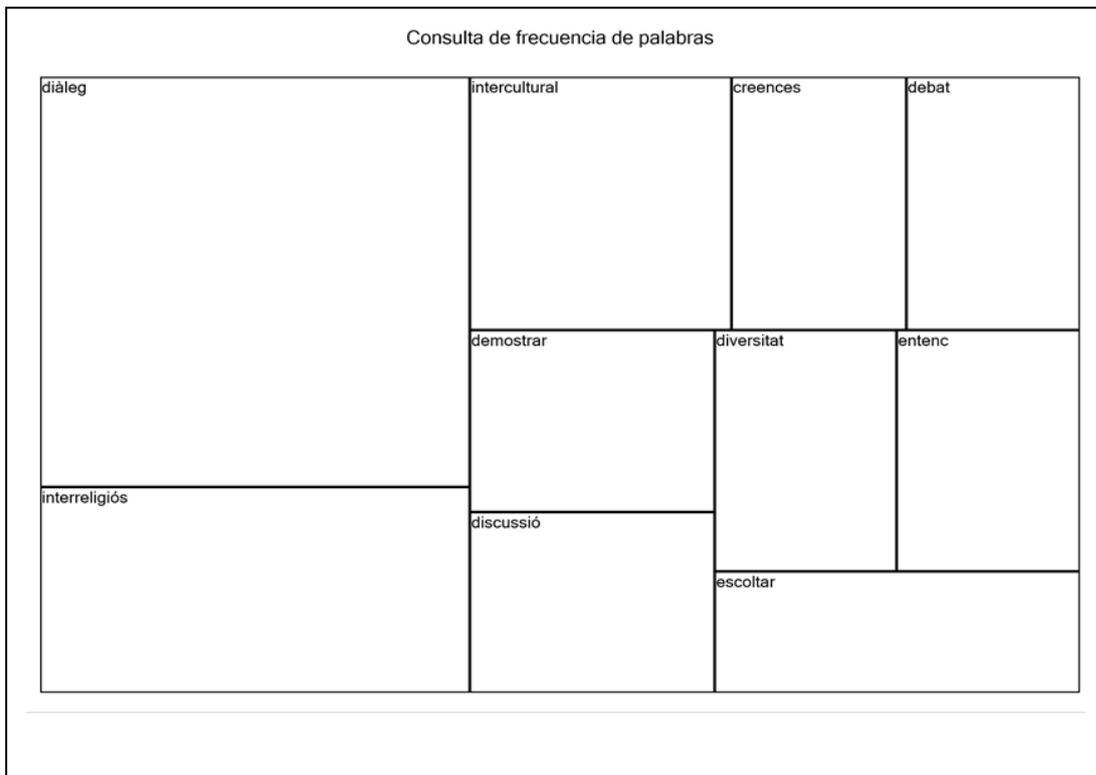


Gráfico 3. Mapa ramificado general con las narrativas significativas sobre la categoría diálogo interreligioso e intercultural en la Administración.

Las entrevistas de los profesionales de las entidades ofrecen un relato del diálogo interreligioso e intercultural no referido tanto a la finalidad como a los grandes beneficios del proceso en sí mismo: mejor autoconocimiento, relativización del propio punto de vista y capacidad de autocritica para abrirse a los demás y, en última instancia, beneficio social para una mejor ciudadanía. En palabras de Torradeflot (2012), los principios del diálogo interreligioso se orientan a desarrollar la capacidad de escucha, respetar la diversidad de creencias, identificar la experiencia religiosa común, la apertura a la diferencia, dando prioridad a los derechos humanos y la democracia y aportando soluciones a los problemas con una ciudadanía crítica y participativa. Y así mismo lo expresaba una experta del mundo de las entidades entrevistada:

“Pero, cuando hacemos un esfuerzo de relación surge un contacto entre las partes y esto nos permite disfrutar de un conocimiento mutuo que facilita cualquier gestión y nos convierte en una sociedad más civilizada y organizada, sin dudarlo”. (Ent. 2, Grupo 2, ref.1).



Gráfico 4. Marca de nube general con las narrativas significativas de la definición sobre la categoría diálogo interreligioso e intercultural en los profesionales de las entidades. Elaboración propia con base en información arrojada por el software Nvivo.

Cuando el diálogo interreligioso es de proximidad, además de ayudar a prevenir y resolver conflictos interreligiosos, enriquece los procesos de participación ciudadana, creando las condiciones que permiten la solidaridad y la justicia (Torradeflot, 2011).

Estos resultados confirman y se ajustan a los tres sentidos en que la UNESCO (2015) entiende que se practica y se fomenta el diálogo interreligioso:

- a) para vivir en un espíritu de apertura y cohesión, un reto social que en el discurso de la Administración se reivindica como muy relevante para la gestión de la diversidad cultural y religiosa.
- b) para colaborar con vistas al desarrollo integral de personas de diferentes religiones y

que, desde la visión de Pániker (2003), debe producirse especialmente en el sentido místico entre las raíces espirituales de cada tradición y la identidad. El miedo a perder la identidad en algunos grupos y comunidades o el natural deseo de integridad, preservación y continuidad desde una percepción asimétrica, etnocéntrica y de superioridad puede derivar en un cierre, exclusión e incluso, odio. El diálogo interreligioso tiene el reto de encontrar la forma de romper estas barreras (Torradeñot, 2011). Según uno de los expertos académicos entrevistados, superar las barreras de la diferencia implica aprovechar las oportunidades de aproximación naturales para generar espacios comunes y promover el diálogo:

“Aprovechar las oportunidades, nos tenemos que conocer todavía más, somos muy reticentes para acercarnos a los demás. Trabajar más las sensibilidades que facilitan el encuentro y la naturalidad de éste porque se genera un espacio común.” (Ent 5, Grupo 3, ref. 2).

- c) para comprender más profundamente las diferentes herencias religiosas y apreciar los valores espirituales. El conocimiento de lo que es común permite aprender y apreciar mejor las diferencias. Desde esta perspectiva, el diálogo interreligioso comprende el trabajo de la dimensión espiritual de la persona, y no sólo en el aspecto de la religiosidad:

“No sé cómo decirlo; las creencias religiosas o las adopciones y prácticas de unas creencias religiosas pueden ir y estar muy al margen del entorno” (Ent 1, Grup 1, ref. 1)

“Yo creo que el hecho de conocer personas que piensan diferente a ti, ayuda a cuestionar

la propia fe o tu forma de vivir y por lo tanto, creo que es muy importante sobre todo por este conocimiento que te acerca a las personas que tienen otras formas de vivir, de creer...” (Ent. 1, Grupo 2, ref. 1)

“El diálogo es un paso siguiente a la mera constatación de la pluralidad y el diálogo incluye un interés por el otro y una capacidad de dejarse interpelar por el otro.” (Ent. 5, Grupo 3, ref. 1).

El diálogo interreligioso en sentido amplio no se puede concebir sin la inclusión del diálogo entre el ateísmo, el agnosticismo, la diversidad religiosa, las creencias y las espiritualidades diversas.

Los elementos que favorecen el diálogo interreligioso e intercultural

En cuanto a los elementos relevantes para favorecer el diálogo interreligioso e intercultural, también se observan patrones diferentes según los colectivos entrevistados tal y como evidencia la Tabla 3. Así, en el relato de los expertos académicos el peso de la información codificada a partir de esta categoría es significativamente superior sobre todo en comparación con la narrativa de la Administración cuya relevancia es mínima si consideramos los porcentajes de esta columna (véase 3.2. Elementos que favorecen el diálogo intercultural e interreligioso).

A partir de la narrativa de los expertos del mundo académico, de acuerdo con el conteo de frecuencia de palabras de los sujetos entrevistados, actualmente el diálogo interreligioso es un elemento relevante para la cohesión social, coherente con la necesidad de nueva sensibilidad interreligiosa (Torradeñot, 2011) y la vivencia y existencia de la diversidad religiosa en nuestro contexto (Gráfico 5).

Consulta de frecuencia de palabras

religiosa	diàleg	religions	diversitat	sentit	societat	interreligiós
			totes	encara	islam	

Gráfico 5. Mapa ramificado general con las narrativas significativas sobre la categoría elementos que favorecen el diálogo interreligioso e intercultural en los expertos académicos.

Entre los aspectos destacados por este colectivo para fomentar el diálogo intercultural e interreligioso se insiste en tres ejes nucleares:

A) DESDE LA COMUNIDAD

- El conocimiento mutuo y el fomento del contacto desde la base, para superar las barreras a la diferencia, aprovechando las oportunidades de contacto naturales para generar espacios comunes para el diálogo:

"De todas maneras hay que trabajar para que la realidad se exprese, se debe generar todo tipo de plataforma desde la plástica hasta lo social" (Ent 5, Grupo 3, ref. 2).

B) DESDE LAS ENTIDADES SOCIALES

- La competencia comunicativa, el saber explicarse bien, especialmente por parte de los líderes religiosos o representantes de entidades religiosas para favorecer el encuentro intercultural e interreligioso:

"...incapacidad por parte de muchos de los líderes religiosos y de los representantes de las comunidades religiosas en explicarse y es un problema comunicativo, no que no sepan quiénes son o que hacen, sino que no conocen o traducen para el público en general para explicar quiénes son" (Ent 2, Grupo 3, ref. 2).

También es importante preparar los medios de comunicación para que sepan explicar, reconocer y hacer inteligible el hecho religioso y la diversidad confesional, pues existe una enorme ignorancia al respecto en la opinión pública. El riesgo de no darse este requisito es la construcción de un imaginario colectivo repleto de incorrecciones, estereotipos y prejuicios.

- La educación formal para dar a conocer y reconocer la diversidad cultural y religiosa. Concretamente, un experto académico argumenta que la falta de formación en religión en los centros educativos fomenta el desconocimiento de los propios referentes, dificultando el diálogo intercultural e interreligioso:

"Pero estos no han recibido nada de esto, normalmente, de las públicas y algunas de las privadas ignoran absolutamente todo esto, hace que no sean capaces de comprender el mundo en el que viven y el mundo en el que han vivido" (Ent 3, Grupo 3, ref. 1).

C) DESDE LA POLITICA

- El papel de la Administración pública y el gobierno para favorecer el diálogo interreligioso, solicitando explícitamente la independencia de las organizaciones o departamentos especializados respecto a los partidos o voluntades políticas:

"...soy un poco pesimista porque creo que las decisiones que se han ido tomando en los últimos 14 o 15 años son de carácter político, no son de carácter educativo. Esto parece un ping-pong, partido que gobierna irá hacia un lado y hacia el otro y no apuntamos al tema religioso que es un tema arraigado en la cultura ... es un tema complicado" (Ent 2, Grupo 3, ref. 3).

Desde la Administración Pública se señala la importancia social y comunitaria, muy cercana a discursos que plantean la necesidad de diálogo entre todos los agentes activos del territorio (comunidades religiosas, vecinos, comerciantes, etc.) para favorecer el diálogo:

"La prioridad es poder abrir cada día la puerta del centro de culto, si lo tienen, y hacer sus actividades y en ocasiones con esto, sus recursos quedan un poco agotados ¿no?" (Ent 1, Grupo 1, ref. 1).

Hay que crear instancias que favorezcan este encuentro y convoquen a todas estas entidades a participar en el mismo: el diálogo de base que es el de las asociaciones.

Finalmente, desde la perspectiva de las entidades, como se vislumbra en la marca de nubes siguiente (Gráfico 6), la multiconfesionalidad exige reconocer y valorar positivamente las diferencias para establecer puentes de diálogo y crear un imaginario colectivo sobre el hecho religioso más abierto a la tradición católica tradicional.



Gráfico 6. Marca de nube general con las narrativas significativas de la definición sobre la categoría elementos que favorecen el diálogo interreligioso e intercultural en los profesionales de las entidades. Elaboración propia con base en información arrojada por el software Nvivo.

Una de las personas entrevistadas del mundo de las entidades propone promover la participación de las instituciones religiosas constituyéndolas como interlocutoras de las iniciativas para el diálogo interreligioso:

“Una institución pública firme, una formación universitaria, unos grupos de diálogo que realmente se tuvieran en cuenta a la hora de resolver los temas el que intervengan los colectivos religiosos aumentando su presencia en los grupos de diálogo” (Ent 4, Grupo 2, ref. 3).

4. Discusión y conclusiones

Aunque desde la Administración, academia y entidades se define el diálogo interreligioso de forma diferenciada, su conceptualización se complementa. La primera pone el acento en la relación entre la cultura y la religión siendo el valor de la escucha y el entendimiento, otros dos elementos importantes para el diálogo. La relación entre religión y cultura ha sido ampliamente discutida desde la antropología, la sociología y la filosofía (Morgan & Sandage, 2016), sugiriendo una mediación cultural de la experiencia religiosa. Por su parte, las personas académicas entrevistadas aterrizan la definición en el plano individual puesto que el diálogo se establece entre personas. Estos interlocutores deben reconocerse mutuamente y dejarse interpelar por el otro; situación que, va a permitir profundizar en la propia identidad: pertenecer a un grupo religioso se percibe como una dimensión social o colectiva (Huddy, 2003). Finalmente, las entidades participantes manifiestan los beneficios del diálogo interreligiosos tanto para la persona como para la sociedad promoviendo y facilitando una ciudadanía más crítica y participativa, en línea con los planteamientos de Torradeflot (2012).

Los participantes relatan también los grupos de profundización en intercambio espiritual, de estudio y profundización y el diálogo de vida como tipos diferentes de diálogo. Los grupos de diálogo de representación institucional no son nombrados explícitamente por la Administración, pero veladamente muestran la importancia de crear estas instancias. Son las entidades quienes demandan esta interlocución.

Finalmente, destacar el papel de la educación en el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa, tal como indican las personas entrevistadas. Conocer la diversidad y la profundidad de las tradiciones religiosas y de sabiduría y de los propios referentes permite el enriquecimiento personal y el conocimiento mutuo, facilita el diálogo intercultural e interreligioso, y

previene actitudes integristas. Habría que ofrecer una formación básica en el conocimiento de la diversidad religiosa y las convicciones no religiosas como las visiones ateas, agnósticas o indiferentes. Morgan y Sandage (2016) ponen de manifiesto como la rigidez mental va ligada a los estereotipos, prejuicios e incluso, procesos de discriminación por razones culturales o religiosas. Por tanto, el conocimiento de la propia espiritualidad y la diversidad cultural y religiosa puede ser un inicio de superación de estas tendencias discriminatorias.

Considerando los sistemas de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1992), los datos obtenidos (véase Tabla 3 con el peso que adquiere la categoría 3.3 sobre las iniciativas comunitarias y/o políticas actuales existentes en el relato de los tres colectivos) aportan luz para construir una propuesta de gestión de la diversidad religiosa para el fomento del diálogo intercultural e interreligioso en el espacio público.

El microsistema es el entorno diario de la persona, en donde se puede producir el diálogo de vida. La familia constituye uno de los microsistemas principales cuyo ámbito puede ser definido como privado y en el que se vive y/o comparte una religión, creencia, convicción espiritual o de vida. La escuela es un contexto formal con diversidad religiosa que debería aprovechar la oportunidad para fomentar este diálogo de vida en sus espacios. Los espacios informales como el patio de la escuela son un lugar de contacto natural para favorecer el conocimiento mutuo tal como indican Torradeflot (2012) y algunos de los participantes cuando describen el eje de la comunidad para fomentar el diálogo interreligioso. En el espacio formal, el estudio de las religiones permite comprender la diversidad religiosa a la vez que los propios referentes de cada niño y niña que explican las tradiciones y creencias de sus familias, aspecto señalado tanto por los expertos académicos entrevistados como por la literatura. Así, Moliner y Aguilar (2010) relatan que si este conocimiento se ofrece con espíritu crítico y con la empatía necesaria, tiene todas las garantías de favorecer una cultura del diálogo para la vida en común y el intercambio cultural. Elósegui (2009) apuesta por una educación intercultural con una sólida carga pedagógica en el ámbito de la educación en valores. En concreto, es un conjunto básico de valores desde la hospitalidad y el reconocimiento hasta la solicitud y la ineludible solidaridad responsable con cualquier otro. Demanda con urgencia una educación ética radical, capaz de superar todo tipo de egocentrismo, posibilitando así una convivencia intercultural enriquecedora.

En el mesosistema, relación entre los microsistemas, se pueden establecer grupos o iniciativas

de diálogo de reconocimiento mutuo. La escuela constituye, a su vez, el espacio idóneo para la creación de vínculos con las organizaciones religiosas y no religiosas y para el encuentro entre alumnado con diferentes actitudes ante la religión (Weisse, 2009; Jackson 2015), formando así un mesosistema que apoya el reconocimiento mutuo. Moliner y Aguilar (2010) y Weiss (2009) proponen la participación de expertos de las diferentes comunidades para asesorar los procesos de creación y desarrollo de currículum y materiales educativos. La escuela puede organizar distintas actividades de reconocimiento mutuo, participando no solamente su alumnado sino también las familias, para descubrir al otro: merienda con los platos típicos explicando su relación con sus creencias, exposición de alguna expresión plástica de las familias sobre el arte religioso, etc. Son espacios que fomentan la identidad de cada persona y colectivo con creencias diferentes, a la vez que confronta la propia identidad con la del otro. El mesosistema permite establecer diálogos desde la naturalidad, la proximidad del otro, la alteridad al compartir espacios públicos.

El exosistema está representado por los grupos de estudio, de diálogo espiritual y de cohesión social y mediación que describe Torradeflot (2011) puesto que influyen de manera indirecta en la vida de las personas. Son diálogos promovidos desde las entidades, tal como lo expresan ellas mismas en la investigación, pero que necesitan de la interlocución de la Administración que no se posiciona de forma explícita en la entrevista realizada. La potencialidad de estos grupos reside en su contribución para eliminar prejuicios y en el fomento de la cohesión de los municipios y barrios, entre otros.

Finalmente, el macrosistema está conformado por el sistema de creencias de la sociedad; en nuestro caso, sobre la religión, la diversidad religiosa, el diálogo interreligioso. Es de vital urgencia

adoptar políticas en asuntos religiosos que permitan aprovechar la diversidad del patrimonio cultural y religioso, tal como Buades y Vidal (2007) conceptualizan la credodiversidad reclamando la autonomía política y la cooperación pública de las religiones en la búsqueda de lo común. Es por ello, que distintos participantes del estudio en el eje de la política de los resultados reclaman la independencia tanto de las entidades como del Departament d'Afers Religiosos de los partidos o voluntades políticas.

Una de las limitaciones de este estudio puede situarse en la composición de la muestra en el sentido de que no hay una representación de todas las trece confesiones religiosas que conviven en Cataluña. Si bien es cierto que se han entrevistado a dos teólogos y a una persona de la confesión islámica que representan solamente dos creencias religiosas, también lo es que la sociedad catalana, según el Mapa religiós de Catalunya (2014), está compuesta en su mayoría por personas católicas (58%), seguidas por las que se consideran ateas (16%) y agnósticas (12%), siendo la religión islámica (4,8%), la mayoritaria entre las confesiones minoritarias. También, hay que tener en cuenta que los primeros pasos hacia el diálogo interreligioso en Cataluña se han producido a partir de expertos que bien provienen de una tradición católica o bien de un eclecticismo de distintas tradiciones religiosas.

Las líneas de futuro sobre el diálogo interreligioso en Cataluña deberían dar la palabra a todas las confesiones religiosas para no tener una perspectiva excluyente y preeminente de una religión sobre las otras, en nuestro caso, del catolicismo sobre las otras doce confesiones. Ello es uno de los elementos que puede favorecer la eliminación de los procesos de radicalización, especialmente de jóvenes, que estamos viviendo en la Unión Europea.

Notas

- ¹ Resultados parciales de la investigación subvencionada por la Direcció General d'Afers Religiosos de la Generalitat de Catalunya. En el caso de ser aceptado el artículo se indicará título y código del proyecto.
- ² Las marcas de nube y los mapas ramificados que se presentan en el artículo mantienen las palabras originales de las entrevistas, efectuadas en catalán. Por ello los términos corresponden a esta lengua. Entre los más citados, ofrecemos la traducción de: diàleg (diálogo), interreligiós (interreligioso), diversitat (diversidad), religiós (religión), conèixer (conocer).

Referencias bibliográficas

- Aaroe, L. (2012). Does tolerance of religion in the public space depend on the salience of the manifestation of religious group membership? *Political Behavior*, 34, 585-606.
- Álvarez, J.L., & Essomba, M.A. (2012). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*: México: S.L. Fondo de cultura económica de España.
- Bowen, J. R. (2008). *Why the French don't like headscarves*. Princeton: Princeton University Press.
- Brie, M. (2011). *Ethnicity, Religion and Intercultural Dialogue in the European Border Space*. Debrecen/Oradea: Editura Universitatii din Oradea.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-248). Philadelphia: Jessica Kingsley
- Buades, J., & Vidal, F. (2007). *Minorías de lo Mayor. Religiones minoritarias en la Comunidad Valenciana*. Barcelona: Icaria.
- Cabrera, F.A. (2011) Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 4, núm. 2, 112-124. <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Corbí, M. (2007). *Hacia una espiritualidad laica: sin creencias, sin religiones, sin dioses*. Barcelona: Herder.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dietz, G. (2008). La educación religiosa en España: ¿contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones?, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, XIV (28)*, 11-46.
- Direcció General d'Afers Religiosos. (2014). *Mapa religiós de Catalunya*. Generalitat de Catalunya. http://governacio.gencat.cat/ca/pgov_ambits_d_actuacio/pgov_afers-religiosos/pgov_serveis/pgov_mapa_religions/.
- Dupuis, J. (2002) *El cristianismo y las religiones. Del desencuentro al diálogo*. Sal Terrae.
- Elósegui, M. (2009). Políticas públicas y educación intercultural. A M. Esteban (Coord.). *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de Paz*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hozu, J., & Frunza, S. (2013). Religious affiliation and social action in the public space. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 43, 240-254.
- Huddy, L. (2003). *Group identity and political cohesion*. In D.O. Sears, L. Huddy, & R. Jervis (Eds.), *Oxford handbook of political psychology* (511-558). Oxford: Oxford University Press.
- Jackson, R. (2015). *Señales-Políticas públicas y prácticas para la enseñanza de las religiones y las cosmovisiones no-religiosas en la educación intercultural*. Estrasburgo: Editorial del Consejo de Europa.
- Javier, M. (2014) El diálogo interreligioso acerca a las distintas religiones a la modernidad. *Tendencias 21. Tendencias de las religiones*. http://www.tendencias21.net/El-diálogo-interreligioso-acerca-a-las-distintas-religiones-en-la-modernidad_a37996.html
- Kettell, S. (2009) On the public discourse of religion: An analysis of Christianity in the United Kingdom. *Politics and Religion*, 2, 420-443.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Melloni, J. (2003). *El Uno en lo múltiple. Aproximación a la diversidad y la unidad de las religiones*. Santander: Sal Terrae.
- Moliner, A., & Aguilar, N. (2010). *Les tradicions religioses en els llibres de text*. Barcelona: Montflorit Edicions i Assessoraments S.L.
- Morgan, J., & Sandage, S. J. (2016). A developmental model of interreligious competence. A conceptual framework. *Archive for the Psychology of Religion*, 38, 129-158.
- Pániker, S. (2003). *El diàleg indispensable. Pau entre les religions*. Barcelona: Edicions 62.
- Panikkar, R (2005) *De la Mística. Experiencia plena de la Vida*. Barcelona: Herder
- Pániker, S. (2010). *Pluralisme i interculturalitat, Cultures i religions en diàleg*. Barcelona, Omnia.
- Prieto, M.D. (2014) El pluralismo y la diversidad enriqueceran las tradiciones religiosas. *Revista electrónica de ciencia, tecnología, sociedad y cultura*. http://www.tendencias21.net/el-pluralismo-y-la-diversidad-enriqueceran-las-tradiciones-religiosas_a37465.html
- Santiago, M., & Corpas, C. (2012). Bases para el desarrollo de buenas prácticas de educación para la convivencia en la diversidad cultural y religiosa. En, J. L. Álvarez; M. A. Essomba (coords.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 123-143). Barcelona: Graó.
- Tamayo, J.J. (2012) *Otra teología es posible. Interculturalidad, pluralismo religioso y feminismos*. Barcelona: Herder.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.

- Torradeñot, F. (2011). *Religiones y pluralismo. Las vías del diálogo interreligioso en España*. Madrid: Observatorio del Pluralismo Religioso en España.
- Torradeñot, F. (coord.) (2012). *Catalunya i el diàleg interreligiós. Aportacions innovadores al diàleg interreligiós des dels valors de les nacions unides*. Barcelona: Associació UNESCO per al diàleg interreligiós.
- UNESCO (2005). The Rabat Commitment Conclusions and Recommendations of the Rabat Conference on Dialogue among Cultures and Civilizations through Concrete and Sustained Initiatives Rabat, Morocco. Acceso en: <http://www.unesco.org/dialogue/rabat/commitment.html>.
- UNESCO (2015) *Diccionari de religions*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Relacions Institucionals.
- Unión Europea (2006) *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*. Decisión nº1983/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre.
- Vilà, R., Burguet, M., Escofet, A. & Rubio, M.J.(2015) Hacia el dialogo intercultural e interreligioso: necesidades normativas para una gestión de la diversidad religiosa en el espacio público. Comunicación presentada en el V Congreso REPS: Desigualdad y democracia: Políticas públicas e innovación social. Barcelona. 5 y 6 de febrero.
- Weisse, W. (coord.) (2009). *Religión en educación: Contribución al diálogo. Sugerencias del proyecto de investigación REDCo para la política*. Comisión Europea. Acceso en: <https://www.uni-hamburg.de>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Sabariego, M., Vilà, R., & Freixa, M. (2018). El diálogo interreligioso en el espacio público: retos para los agentes socioeducativos en Cataluña. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 151-166. DOI:10.7179/PSRI_2018.32.11

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

MARTA SABARIEGO PUIG. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Despacho 202. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant-2a planta. 08035 Barcelona. Tel.: (0034) 93.403.50.10. E-mail: msabariego@ub.edu

RUTH VILÀ BAÑOS. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Despacho 264. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant-2a planta. 08035 Barcelona. Tel.: (0034) 93.403.52.13. E-mail: ruth_vila@ub.edu

MONTSERRAT FREIXA NIELLA. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Despacho 204. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant-2a planta. 08035 Barcelona. Tel.: (0034) 93.403.50.19. E-mail: mfreixa@ub.edu



ARTICLE



<https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4>

OPEN

Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments

Concepcion Fuentes-Moreno ¹✉, Marta Sabariego-Puig ¹ & Alba Ambros-Pallarés ¹

Recent international research in social science teaching highlights difficulties adolescents face when constructing social and citizenship awareness, and their own identity. To shed more light on this process, the present study is framed in the context of social science classrooms, and more specifically around how social and civic competence is developed via particular teaching methodologies and specific learning environments in Spain. The focus is on the analysis of democratic citizenship, as it is commonly accepted in the theoretical and epistemological bases of social sciences that citizenship education is one of the aims of the educational system. The objective of this study is to evaluate the effects of implementing two teaching units on the development of social and civic competence among 110 students in five secondary and high schools in Catalonia. A qualitative observational method is used to identify, describe and analyze the implementation and effects of both teaching units on a hermeneutic-interpretative basis. An ethnographic perspective is used to obtain accounts of education professionals and students. In addition, 19 field notes are analyzed using QSRNVIVO 12 software on two dimensions: citizenship and classroom climate. There are two main findings: first, regarding the formative value of both sequences regarding democratic, active and critical citizenship; the second, regarding the importance of the classroom environment created for this purpose by designing ad hoc learning spaces using active methodologies to contribute to the development of active and responsible citizenship. The conclusions highlight two important issues. The subject of History in secondary education should be vindicated as a key instrument to build democratic awareness, based on the skills of active and critical citizenship. Furthermore, there is a relationship between the development of critical and active citizenship and the creation of learning environments that foster reflection, analysis, interpretation and dialog. The implications of this study pose an important challenge for the study of social sciences. Initial teacher training methodology and syllabi should be reviewed, the importance of the Humanities in our society should be defended, and classrooms and schools should be democratized to promote active participation in citizenship education.

¹Faculty of Education of the University of Barcelona, Barcelona, Catalonia, Spain. ✉email: conchafuentes@ub.edu

Introduction

The relationship between Social Sciences teaching methodology and Citizenship Education has become much closer following growing interest from government institutions on the subject, given the new demands and challenges that must be faced in the training of future citizens.

Given this concern, this article is structured around how the social and civic competence is dealt with in Social Sciences classrooms in secondary education, and how it is contextualized in particular teaching methodologies and specific learning environments. To do this, we set out the theoretical and epistemological bases of Social Sciences teaching methodology that frame research in the analysis of democratic citizenship: these are critical and active.

The concept of citizenship itself is polysemic (Heimberg, 2010), confusing and difficult to specify in education, which has led to recent attempts to coin a more inclusive concept of citizenship that responds to the new demands and challenges of a changing society (Ramos, 2016). Thus, there develops an idea of citizenship that makes visible the plurality of identities, diversity and otherness as basic characteristics of democracy (Pagès and Santiesteban, 2010).

In the same way, when this idea is extrapolated to citizenship education, it is commonly accepted that the overall aim of the educational system is, in this regard, precisely to prepare for life and practicing democracy. López-Facal (2010) stated: “To train citizens in the broadest sense of the word—people who feel they are part of a world and society in which they can exercise their rights and have to assume their duties” (p. 5).

Citizenship education in Spanish and Catalan curricula

The relationship between citizenship education and Social Sciences teaching methodology is clearly demonstrated in the underlying concepts of social and civic competence that appear in school curricula.

On analyzing school history curricula in Spain, and particularly in Catalonia, one soon appreciates that the backbone of history education revolves around citizenship. History education is thus the main objective of the Social Science curriculum during compulsory schooling (Royal Decree, 2015; Decree, 2015). It is, therefore, essential that it be approached in a systematic and structured way. The basic competences of the social area of the Catalan curriculum (2015) are structured along dimensions, one of which is the citizen dimension which in turn, is made up of three area competences (1. to build critical and complex thinking skills to form an opinion based on facts and phenomena; 2. to independently exercise rights and duties to live and participate in a social democratic society; and 3. to take a stance and engage in the defense of justice, freedom and equality among women and men). These competences emphasize the development of democratic, active and critical citizenship, and a commitment to the improvement of society and the environment, while always respecting human rights (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 65).

Following content analysis of the citizen dimension in the Catalan curriculum, we found that the three competences converged around two skills, which, in turn, encompass the concept of democratic citizenship: critical citizenship and active citizenship (Leenders et al., 2008; Bolívar, 2016). These are defined below:

Critical citizenship implies having the skills to live and coexist in society and independently exercise the rights, duties and responsibilities of a democratic society, to engage in the defense and promotion of values such as cooperation, solidarity, commitment and participation. In this way, initiatives for planning, decision-making,

organization and acceptance of responsibilities are promoted to gradually and sensibly assume the exercise of freedom, equity, and social and environmental justice (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 70).

Active citizenship recommends educating students to responsibly exercise active citizenship through participation in community affairs. Community service can be considered as a curricular instrument that guarantees that students, throughout their schooling, experience and lead in acts of civic engagement, and put their knowledge and skills at the service of the community to learn to be citizens through the exercise of active citizenship (p. 71).

The active exercise of citizenship is essential to promote social skills and to appreciate the value of diversity, but is additionally important for the defense of common values in the face of all forms of discrimination (gender, age, beliefs, etc.) and intolerance (segregation, marginalization, exploitation, violence, etc.) (p. 74).

The background to citizenship education and social sciences teaching methodology

Despite the above guidelines and the undeniable value that learning about the historical dimension presents for the training of active and critical citizens, research in social science teaching has shown that adolescents have considerable difficulties in building their identities and their social and civic awareness (International Civic and Citizenship Education Study, 2016; Molina, 2016; Sáez et al., 2017a, 2017b). Furthermore, according to research by Delgado and Estepa (2017), despite identifying the importance of such difficulties, teachers display teaching practices that are far from objective. The explanations given are related to poor initial teacher training and continuing professional development, and conservative teaching methods used in classrooms (López-Facal et al., 2017).

Previous international research already outlines this trend. In Canada, an ambitious project was carried out entitled: *Canadians and Their Past* (Seixas et al., 2010). Based on analysis of the history education of a sample of the Canadian population regarding controversial topics in the public sphere and in schools, the authors establish a categorization based on understanding and analysis of the proposed topics. The most outstanding conclusions support the view that those with superior historical knowledge, have a greater capacity to critically question sources and provide more reasoned views when faced with controversial social debates. Thus, students who have a certain command of the scientific method of the field of history (understanding, analysis and interpretation of the context, data, etc.) are better able to approach interpretation of the past and the use of this past in analysis of the contemporary world.

Along the same lines, in the United States the topic has been approached by analyzing, among other aspects, the relationships between learning from the past and concepts of global citizenship (Myers, 2006), democratic education (Parker, 2003; Hauver, 2010), and memory of controversial topics (Yeager and Humphries, 2012).

Broadly speaking, the conclusions point to the great potential of including these concepts in Social Science classrooms to develop future citizens who are committed, fair and democratic (Delgado, 2014; Molina, 2016; Sáez et al., 2017a, 2017b). The authors insist that teaching practice, language, content and the organization of the classroom will determine the type of

citizenship education that is taught and its long-term effects on the students.

In Europe the research picture is very similar. In France, the work of Tutiaux-Guillón (2003, 2009) focuses on the role of teachers as an element that fosters reflection and dialog in social science classrooms to create active and committed citizens. The problem noted in the conclusions is that teaching practices (teaching methodology) do not favor the development of democratic attitudes and highlight a divorce between the desire to train citizens and teachers' own teaching practice (Tutiaux-Guillón, 2003).

Along these lines, the United Kingdom (Trafford, 2008), Italy (Mattozi, 2008) and Brusa, 2010), Switzerland (Heimberg, 2010), and Belgium (Rey and Staszewski, 2004), coincide when pointing out the progress made in the field of citizen training at a theoretical level, either in the form of specific subject design or cross-disciplinary themes in competence curricula. For such training, there is also the undeniable value given to the social sciences and, more specifically, to history (Mattozi, 2008), the content of this discipline being an excellent framework to train young people as future active, responsible and democratic citizens.

Despite this, the context and the internal functioning of centers require modification to become democratic centers in which the rights and duties of all members are recognized. Research coincides by pointing out that students must develop their capacity to be free and responsible citizens through activities in which they apply their learning and exercise citizenship in a school environment, allowing them to connect with the knowledge acquired in social science classrooms (Heimberg, 2010).

Another line of research that converges with the previous results is that related to citizenship education: the construction of national, individual and collective identities. Work from Portugal by Barca, and also from Brazil, by Schmidt, is pivotal. They start from the analysis of historical narratives and how these identities are constructed. The conclusions note the importance of the teaching of history, both as regards research methodology and content, since it makes a contribution in helping students define the processes of change, thereby reconsidering the concept of citizenship and identity (Barca and Schmidt, 2013).

At the same time, work in Portugal stands out in linking the construction of historical awareness and citizen awareness, and the construction of identity and heritage, pointing out how work on historical sources can help to understand the past, establish inferences and to become critically aware, aspects that contribute to developing social and civic competence (Pinto, 2013; Santacana and Martínez, 2013).

The relationship between citizenship education (social and civic competence) and the teaching and learning of history in Spain follow the line of previous work at an international level. Various studies coincide in noting the potential of history as a subject in dealing with social and civic competence with its students, introducing innovations such as dealing with relevant social problems, using interactive learning methods and the capacity for reflection and criticism. In this way, the stereotypes and prejudices that negatively condition significant learning can be reduced in a sustainable way (Pagès and Oller, 2005; Pagès and Santiesteban, 2010; Valls, 2009; Prats et al., 2017; Molina et al., 2013), and can engender democratic citizenship.

The Alpha II Project entitled "Teaching of History and Collective Memory", coordinated by Carretero, points in exactly the same direction, incorporating reflections on the construction of collective memory and the fundamental influence that school history and textbooks have on it (Carretero, 2007; Carretero and Borrell, 2008; Bromley, 2009; Mejía, 2009).

López-Facal (2011) and Molina et al. (2013) carried out a study on the conceptions that students have of citizenship education,

based on four fundamental needs: promoting social cohesion, ensuring political unity, creating a democratic collective identity and generating rights and liberties. Having analyzed these questions, they reach the conclusion that the social sciences play a critical role in creating a civic identity and the development of social and civic competence among students. In the authors' opinion, it is necessary to involve students in contexts or learning environments that generate participatory and committed attitudes, whether in the classroom, the school board or the immediate social environment, by surrounding the student with a "democratic space" in which to function (Delgado, 2005). It is essential to make a change in educational approach, rethinking the idea of democracy, not only as an assumption of norms, but incorporating active methodologies and selecting historical content (García-Pérez and de Alba, 2008).

Along the same lines, Armas and López-Facal (2012) relate three key elements to dealing with social and citizenship competences in social science classrooms: historical awareness, construction of identities and dealing with conflictive issues. They conclude by warning of the need to deal with conflicting historical issues in class by generating teaching methodologies that promote democratic classroom management through debate.

Research background

This article takes into account previous research relating to two issues. The first is that schoolchildren present highly discernible difficulties when it comes to building their social and civic dimensions, and usually use dominant social stereotypes. With proper initial teacher training and continuing professional development, as well as implementing inquiry-based methodology and materials that foster participatory and critical attitudes in the classrooms themselves, this trend could be reversed (Schulz et al., 2018; Prats et al., 2019; Fuentes et al., 2019).

The second relates to the influence of learning environments and the teaching of social and civic competence. Research reveals that it is essential for teacher trainees to have control over the planning, design and development of learning spaces (Duarte, 2003; Antúnez, 2013; Castañeda, 2019) to understand the learning of this competence in a more systemic way. The notion of educational environments responds to a diverse and complex notion related to the set of elements and subjects-actors who participate in a teaching and learning process. In a learning environment, the challenge is to integrate the whole set of elements (activities, classroom climate, relationship among the participants, etc.) and systematically relate them effectively and efficiently to achieve the intended objectives.

Another aspect to take into account in teaching environments is the role played by the setting in which activities occur, with the creation of favorable conditions, that is to say, a time and space in constant movement in which participants develop skills, competences, abilities and values. The environment integrates the dynamics that constitute educational processes, and which involve the actions, experiences and life lessons of its participants.

In this way, if the intention is to educate in social and civic competence in social science classrooms, spaces for citizen participation should be identified where the student can be personally involved in discussion, decision-making, generating spaces of discrepancy and dialog (Ramos, 2016). It should be noted that it is not the spaces themselves that delimit learning, but the way in which educational action is proposed within them (Gil-Jaurena, 2012; Sánchez-Melero et al., 2016).

As noted, the starting point is the fundamental role of the teacher in promoting appropriate and essential learning environments for the construction of knowledge and attitudes. The success of citizenship education in social science classrooms

should not reside so much in the content, undoubtedly important, but in the ability of the teacher to be able to promote more active approaches based on analysis of social problems and participation in the classroom, the center and in social life (Bolívar, 2007).

In this context, there is a clear need to come up with a new methodological paradigm in the initial training of future teachers (Sánchez-Agustí, 2011; Imbernón, 2007). Such a paradigm seeks more open, changeable, critical and compelling visions of the educational act and related to the classroom climate created.

Future history teachers face such challenges in addition to having to contend with stereotypes that have confined their subject to explanatory and rote learning approaches, presenting them as closed and complete areas of knowledge, devoid of meaning and interest for a large number of students. Studies of social science teaching concur in highlighting the considerable educational value that history offers. Whether classroom work involves inquiry or discovery, it generates the use of primary cognitive skills in students, such as classifying, analyzing, reflecting, and inferring.

School history should not be conceived of as a body of complete knowledge, but as an approach to a body of knowledge under construction. Recommendations resulting from research indicate a path to a subject focused on the formulation of questions about the present and the past, deducing causes and consequences, questioning situations or explanations about facts, proposing hypotheses, detecting prejudices, making rational and informed explanations of the facts and phenomena of the past, and extrapolating from historical situations, among others (Prats and Santacana, 2011).

Research context

These assumptions led a research group to generate resources and materials to work on social and civic competence in classrooms using active and participatory methodologies framed in collaborative learning contexts, and calibrate their effect on students. At the same time, it aimed to provide both trainee and active trained teachers with instruments that allow them to reflect on practice and generate changes in educational contexts that allow the development of democratic, responsible and participatory citizenship.

Thus, the study focused on the design and implementation of five teaching units with different topics: “Women and the Industrial Revolution”; “The loves of my life”; “Athens, the origin of democracy”; “Democracies and totalitarianism” and “The Maze: Us and them”. The common denominator among these sets of materials is that they contain systematic work on social and civic education concerning aspects related to the construction of one’s own criteria regarding major social problems. These include the promotion of active participation to exercise rights, duties and responsibilities in a democratic society, and defense of the concepts of justice, freedom and equality. These key concepts should be constructed through the use of discovery-based teaching methodologies based on a challenge or question approach, analysis of sources, and the application of historians’ hypothetical-deductive method. In this context, the teacher’s role, apart from being essential to fulfill teaching aims and specific competences, is to be a guide in the process, while students are expected to generate real participatory attitudes to proposed conflicts, building their actions and their learning in a consensual way.

Teaching materials for the study

This paper specifically analyses the implementation of two sets of teaching materials that converge in a particular way in the

development of citizenship education. These sets are named “Athens, the origin of democracy” and “The Maze: Us and them” (henceforth “Athens” and “The Maze”). Below, we outline their principal features as in teaching terms, they share the same fundamental characteristics mentioned above.

The “Athens” teaching unit is designed to be implemented in the first-year of secondary school. Different types of citizen social participation are covered on a journey from Athenian democracy to our current representative system. The unit places special emphasis on cross-curricular treatment of the concept of citizenship and political participation. Using a hypothetico-deductive method, we pursue the following objectives: (1) to identify the various ways in which people can participate in decision-making; (2) to draw distinctions between dictatorship, direct democracy and representative democracy; (3) to compare some aspects relating to the functioning of the Athenian political system and that of the current Spanish model, with particular regard to citizen participation; (4) to read, analyze and interpret different kinds of historical sources. With regard to the Catalan curriculum (2015), the materials cover the historical, geographical and, above all, citizenship and area-related competences. In addition, there is also a short dramatization in which students become Greek citizens and have to make decisions on various issues.

“The Maze” is applied in three schools and the content is worked on in three different subjects: Social Sciences, Culture and Values, in the fourth-year of secondary, and Philosophy, in the first-year of high-school. Students embark on a journey via three different moments in the history of mankind, including a futuristic scenario (the Roman Empire, the Germany of the Third Reich, and imaginary futures in science fiction literature in the form of dystopian societies, which permit analysis of the present from a convenient distance). The fundamental aim is for pupils to work on identity and difference aimed at the social and citizenship competence through gamification activities. The starting point is the design of a role-playing game with the Classcraft Learning Management System as an online platform to deliver content (Hurtado et al., 2019). The unit is therefore not limited to printed material, but delivered using a variety of computer and audiovisual means. This approach fosters the development of the historical and citizenship dimensions of the Catalan ESO (compulsory secondary education) curriculum (2015).

Methods

Objectives. The general aim of the research is to evaluate the effects of the implementation of two teaching units (“Athens” and “The Maze”) on the development of social and civic competence in 110 students from five secondary and high schools in Catalonia who study Social Sciences, Culture and Values, and Philosophy.

The specific aims of the article are the following:

- a. to provide evidence of the formative capacity of the teaching units in the development of social and civic competence in secondary school students, with a particular emphasis on the degree of acquisition of critical citizenship and active citizenship by students through their implementation in the classroom.
- b. to identify the characteristic elements of educational environments (Duarte, 2003) created ad hoc to contextualize the development of the aforementioned teaching units in each particular context.

Research design and data collection instrument. An observational method (Bartolomé, 1984; Anguera, 1988; Travers, 1971; Van Dalen and Meyer, 1980) was used to identify, describe and analyze the implementation and effects of both teaching units in

the classroom, using experiences, designed learning processes and contexts (Alves, 2002; Oliveira and Alves, 2002; Chaluh, 2012). This aim justifies the hermeneutic-interpretive foundation to describe and interpret this experience in real settings (Maykut and Morehouse, 1999; Wood and Smith, 2018), and the ethnographic perspective (Sabariego, 2010) to obtain the account of education professionals and the students themselves concerning the elements that favor the development of critical and active citizenship among the parties involved.

This observational process involved conducting fieldwork between January and June 2018, which was structured in three stages (Prats et al., 2019):

First: the running of four initial training sessions for observers on the observation modality, selection and access to the scenarios. The main interest was to ensure agreement between observers for greater objectivity and precision of the records obtained, as well as to meet the minimum requirements of reliability (objectivity) in the study.

Second: the definitive design of the observation guide and the field notes recording template with the general questions and dimensions to guide the collection of information related to the objectives and theoretical framework of the study. The fieldwork was carried out through a non-participant, direct and open observation modality, with an average duration of one hour per session. Descriptive-narrative records (field notes and memoranda) were chosen, often supplemented with the use of auxiliary means to obtain audio recordings and photographs, with the prior informed consent of the students' legal guardians. Ethical issues and questions regarding the protection of personal data in these situations were approved by the Ethics Committee of the University of Barcelona.

The observational record advanced via selective logic (Spradley, 1980) in each session, initially descriptive and gradually more focused as the activity progressed to focus on its more specific dimensions regarding the educational value of resources and the pupils' competence development: the contents dealt with, the development of social competences (through the narrative and argumentative competence expressed in school narratives and speeches), the attitudes of pupils, the experiences and experiences in the classroom, the role of the teacher and the material and socio-affective conditions of the climate in the contexts studied. The records were transcribed to ensure the confidentiality and anonymity of the participants.

Third: the development of group work sessions parallel to the observations in order to share impressions, coordinate classification of the data and discuss characteristics of the observation, saturation of information and categories of emerging analysis. Data analysis began at the moment of data collection and consisted of a continuous review of the material obtained, to redirect and guide the information collected in the same observational process of each context, considering the most relevant content categories that were emerging.

Participating centers and contexts. This article draws on a previous research process¹ and focuses on the evaluation of two teaching units applied in five class groups of four Secondary Education schools (third and fourth years) of the Autonomous Community of Catalonia. The teaching units were specifically implemented in the context of the subjects of Geography and History, Social Sciences, Culture and Values, and Philosophy taught by teachers interested in the content of the curriculum of

Table 1 Teaching units by educational centers.

Teaching units	"Athens, the origin of democracy"	"The Maze: Us and them"
Centers		
Center 1		4
Center 2		
Center 3	2	
Center 4		4
Center 5	6	3
Total	8	11

Number of sessions and records obtained. It shows the information obtained from five schools regarding the records of the sessions, which are systematized in the two columns of Table 1 (see shaded area). They correspond to two first-year ESO (secondary) groups during the implementation of the "Athens" teaching unit, one third-year and one fourth-year ESO group, and a first-year high-school group in the case of "The Maze". From: own elaboration based on data.

these subjects with regard to the development of social and civic competence.

In the study, we opted for subjective sampling in selecting eight participating schools according to explicit pragmatic criteria, such as manifest interest in the teaching units, and the feasibility and accessibility of the contacts. Table 1 summarizes the distribution of teaching units ("Athens" and "The Maze") in all participating educational centers, records from which were also included.

In total, 19 field notes records recorded by 5 researchers concerning 5 teachers were obtained. In addition, the researchers performed a parallel analysis by completing a memorandum. In all, eight records on the implementation of "Athens" and eleven for "The Maze" were analyzed, which were implemented with an overall sample of 110 students.

"Athens": to two first-year ESO (secondary) groups during the implementation of the "Athens" teaching unit in the social sciences subjects of Geography and History.

"The Maze": one third-year and one fourth-year ESO (secondary) group who study Social Sciences, and Culture and Values, and a first-year high-school group in Philosophy.

Analysis of the information. Analysis was carried out using the QSRNVIVO 12² software program to speed up activities such as segmentation of the text into quotations, coding or writing of comments (Gibbs, 2012). After literal transcription of the observation records, we proceeded to qualitative analysis, at three progressive levels of reduction and theoretical structuring of information:

Level 1: Reading and preceding. We proceeded to read the transcripts of the observational records to identify the first units of meaning and encode the text into initial and emerging categories.

Level 2: Construction of a definitive category system. From the previous level, the categories of analysis between observers were agreed. This procedure followed a dual process: deductive, generating the categories derived from the theoretical framework and previously published works (Molina, 2016; Fuentes and Prats, 2013; Prats et al., 2017); and inductive, considering the initial categorization from the memoranda and the level of analysis carried out during the fieldwork.

Having established an initial provisional system of categories and subcategories, the research team coded a small sample of texts individually. This was followed by group analysis that resulted in the restructuring and consensus of the following definitive category system to encode the record of all observations (see Table 2) from two central analysis units: the formative

Table 2 System of agreed categories for observation analysis.

- I. Contextualization: characteristics of the center and students (socio-economic and socio-cultural level, school context, and incidental information (pupils' ages, educational level, subject for which the educational materials are used).
- II. Adequacy of space: favorable conditions for carrying out the activity (furniture arrangement, interaction between real and virtual space, technological support).
- III. Assessment of teaching methodology: development and assessment of the teacher's work regarding the teaching unit (dynamics, use of resources, timing, sequencing of activities, adaptation of material to diversity, modification of material).
- IV. Competence development of democratic citizenship:
 - 1 Critical citizenship: evidence of skills, beliefs and values committed to the defense and promotion of cooperation, solidarity and the inclusion of diversity expressed in the classroom during the implementation of the teaching units.
 - 2 Active citizenship: evidence of the exercise of citizenship via participation in issues that affect the community and civic engagement actions observed in the classroom during the implementation of the teaching units.
- V. Student motivation: predisposition to carry out the activity (intrinsic interest, extrinsic utility, significance/meaning).
- VI. Classroom climate: adequate learning environment (class cooperation, attitude, respect for norms, teacher and student roles).

Categories, subcategories and definition.
 Having established an initial provisional system of categories and subcategories, the research team coded a small sample of texts individually. This was followed by group analysis that resulted in the restructuring and consensus of the following definitive category system to encode the record of all observations from two central analysis units: the formative potential of the units implemented (considering the context, the space, the methodology and the teaching role during its implementation), and students' competence development with regard to critical and active citizenship.
 From: own elaboration based on group previous analysis.

potential of the units implemented (considering the context, the space, the methodology and the teaching role during its implementation), and students' competence development with regard to critical and active citizenship.

Level 3: Sequential analysis of information. Interpretation of the data in the light of the theoretical framework and the categories of analysis. We performed content analysis for in-depth sequencing of the information. For each category, we analyzed the results from a dual perspective: (a) generally, to obtain an overview of the specified categories, and (b) by teaching unit profiles, to qualify the data in both types of validated resources, paying attention to both common points and divergences in the development of democratic citizenship in the implementation of "Athens" and "The Maze".

We present the results below, taking into account two basic dimensions of the analysis:

- a. the formative capacity of the teaching units for the development of critical citizenship and active citizenship in the classroom, together with evidence of this competence development in students; and
- b. the systematization of this information also allows us to point out some of the most relevant characteristics of the learning environments (Duarte, 2003) created ad hoc in each context, including fragments extracted from the observations that exemplify the findings.

Results

The training capacity of the teaching units for the development of active and critical citizenship. Both "Athens" and "The Maze" help secondary school students build democratic citizenship through the historical content, civic values, and civic and citizenship education that are worked on in the contexts under study. Table 3 shows this with the percentage of references in the categories analyzed to attitudes, values, and judgments regarding active citizenship and critical citizenship during observation of the implementation of the teaching units.

Taking into consideration the total of the observational records for "Athens", it is apparent that this teaching material allows for well-balanced development of both competences. Balanced percentages can be observed that show similar relevance or 'weight' of words coded for both categories when it comes to expressing skills, beliefs and the exercise of active and critical citizenship (52.94% and 47.06%, respectively). As regards the

Table 3 Comparative coding matrix.

	"Athens"	"The Maze"
Active citizenship	52.94%	60.87%
Critical citizenship	47.06%	39.13%
Total	100%	100%

Percentage of references in the categories analyzed attitudes, values, and judgments regarding "active citizenship" and "critical citizenship" during observation during the implementation of the teaching units.
 From: own elaboration based on data.

training value of "The Maze" material, it is slightly more effective in developing the exercise of active citizenship in students, taking into account these same indicators.

Both teaching units allowed for the creation of a critical and inclusive learning environment in the classroom, promoting attitudes in keeping with responsible democratic citizenship. Let us now turn our attention to some interesting nuances that have been identified for online competence development with regard to active citizenship and critical citizenship.

If we focus more specifically on the evidence linked to the development of active citizenship, during the implementation of the teaching units there are references to promoting the responsibility of adolescents towards social issues, especially to participatory and ethical values in the face of issues of a political nature and civic engagement. Both teaching units promote attitudes typical of responsible citizenship, but in line with the previous results, "Athens" clearly enhances their development, as illustrated by the following fragments of the records obtained³:

So that they understand the ecclesia refers to the school board and they do consider it more democratic if all the representatives that make up the school community—parents, students, teachers, management teams, cleaning staff, janitors, etc. can participate, and what it would be like if only teachers sat on the school board. (A01_S03)

The proposed teaching materials enhance the analysis of social reality and the construction of structured historical knowledge, based on work on citizen social participation in Athenian democracy, covered in the Athens teaching unit. This proposal presents the student with situations and attitudes towards the defense of justice and equality, an aspect that is reported in reflections such as the following:

Democracy means the ability of the people to make decisions and an increase in citizen participation in political issues. However, students point out that in classical Greece, women, children, slaves, metics... were not considered citizens and, therefore, could not participate in politics. (A01_S07)

A student of Asian origin expresses pleasure at the idea that the citizens of Athens could participate in politics, considering that it was something that the whole community expected, since it guarantees union between peoples. (A01_S09)

If we focus on the teaching methodology to promote the development of this competence, “Athens” encourages interactive learning methods, and reflective and critical skills in the students regarding the value of participation, fundamentally understood as a right (the right to vote) or as a real practice exercise in the face of all forms of discrimination (gender, origin, beliefs, etc.). This is evidenced by the literal comments in the observational records from its implementation in educational contexts:

Another girl intervenes, expressing her agreement with the decision, but calls for women to also have this right. (A01_S09)

Reviewing the previous class, the teacher asks the students who the citizens were. Their answer is: everyone who lived in Athens, without distinction according to class, religion, skin color or gender. (A05_S05)

In the classroom citizenship is exercised by motivating and simulating the role of students as citizens, creating learning contexts focusing on the question of historical content, and relating them to human rights, the treatment of relevant social problems and identification with other events, or more familiar or better known forms of discrimination (for example, totalitarianism, such as Nazism). The cloud mark⁴ in Fig. 1 allows for more detailed analysis of the most frequent words and their meaning in the context of observations when they refer to the development of active citizenship. Students express their views in the classroom in terms of questions that the teacher encourages them to answer on topics related to the contents dealt with in the classroom, from the historical dimension (slaves, women in Athens) and their identification with other social, cultural and civic groups (in this case, Nazism in Germany).



Fig. 1 General cloud mark with an account of the development of active citizenship in the educational contexts observed. This visualization called a *cloud mark* is the result of the word frequency query that Nvivo allows in this case of the “Active citizenship” node: it illustrates the terms or the words that are most often repeated in the references categorized under this node of all the records obtained and indicates—proportionally by size—their greater or lesser presence and relevance in the observations of both sets of teaching materials. The translation of the words from Spanish to English in descending order from highest to lowest is: teacher, women, question, law, answer, slaves, students, Germany. From: Nvivo data.

Another of the competences that “Maze” and “Athens” allow development of appears to be linked to the construction of critical and complex thinking, as well as positioning and committing to the defense of justice, freedom and equality, with an emphasis on development of critical citizenship.

Both units have urged students to reflect on all these aspects and create their own criteria on relevant social problems in coherence with the exercise of skills to live and coexist in society, autonomously exercising the rights, duties and responsibilities of a democratic society. The following literal comments are intended to demonstrate this effect of the implementation of “Maze” and “Athens” in the contexts analyzed:

The adolescents reflect on the concept of democracy. They consider that democracy is a much more suitable system than oligarchy, since democracy is government by the “demos”, while oligarchy is only the privileged, and they do not take into account the needs of the poorest. (A01_S03)

During the classroom the students and the teacher refer to the context of the current crisis in the neighborhood where the center is located: Nou Barris (a deprived area in Barcelona). Students comment that the crisis always affects the poorest neighborhoods and the less fortunate and that this is unjust. (M01_S01)

On more detailed investigation into the work carried out from both teaching units for the exercise of critical citizenship, the analysis of observational records reveals two key aspects: the value given to the treatment of conflictive issues from a historical perspective (this is the case of minority groups such as women, especially, but also slaves and poor people in classical Athens); and critical analysis of social reality to advance the attitudes and skills underlying this competence in the classroom:

The students criticized the eugenicist view, considering it clearly racist (...). Some of them argue that this theory is deeply unfair and they totally disagree. They say that the education one receives can change this. (M01_S03)

Adolescents explain in this guided review that democracy is much better than oligarchy because, as the word indicates in democracy, the demos participates, in the oligarchy only some privileged and powerful people who do not take into account the needs of the poorest. (A01_S03)

Figure 2⁵ illustrates the terms or words most often repeated in the references categorized under “Critical citizenship” of all the records obtained from the observations of both sets of teaching materials. As can be seen, the word “people” emerges as the most relevant to refer to the dynamics proposed for the defense of common values and intolerance of segregation, marginalization, exploitation or violence. This is evidence of the awareness fostered by these teaching units in the face of relevant social problems, generating a culture of basic critical thinking when it comes to building citizenship and participatory awareness.

Learning environments for the development of civic competence. The second objective of this study is to obtain a global vision of the learning environments created ad hoc to contextualize the implementation of these teaching units, and the contexts studied for the development of social and civic competence.

A first reference to proceed in this analysis is offered by the following dendrogram in Fig. 3 or cluster analysis⁶ via Nvivo software. This is a visualization that illustrates the level of similarity between the analysis categories used in this study,



Fig. 2 General cloud mark with the account of the development of critical citizenship in the educational contexts observed. This visualization called a *cloud mark* is the result of the word frequency query that Nvivo allows in this case of the “Critical citizenship” node: it illustrates the terms or the words that are most often repeated in the references categorized under this node of all the records obtained and indicates—proportionally by size—their greater or lesser presence and relevance in the observations of both sets of teaching materials. The translation of the words from Spanish to English in descending order from highest to lowest is: people, poor, teacher, democracy, question, answer, citizens, slaves. From: via Nvivo data.

Elementos conglomerados por similitud de palabra



Fig. 3 Cluster analysis: conglomerated categories by word similarity. Cluster analysis is a visualization offered by Nvivo to illustrate the grouping or similarity of analysis categories used in this study according to the words or terms used in the references coded by each of them. The translation from Spanish to English starting with the word “Espacio”, “Space” onwards are: contextualization, critical citizenship, classroom environment, student motivation, active citizenship, teaching methodology. From: via Nvivo data.

taking into consideration the words or terms that are used in the references coded by each of them: it shows that critical citizenship development is expressed in terms related to contextual description and accounts of classroom climate and student motivation. By contrast, the description of critical citizenship development shares a greater correspondence in content and word similarities with teaching methodology.

The learning context created in the classrooms involved maintaining an open environment for discussion and expression, with special emphasis on the use of methodologies that foster the ability to critically analyze information and the surroundings. There are thus many accounts that allude to the teacher’s fundamental role when it comes to fostering the contrasting of sources and the detection of prejudices regarding the topics covered in the teaching units:

All students participate and answer the questions raised by their teacher (Elvira) about Athenian democracy, reconstructing the historical narrative. Despite their mistakes, students do not feel inhibited and continue to come up with historical interpretations, guided by their teacher. (A01_S03)

The teacher starts from an explanation of the concept of race according to *National Geographic*. The teacher backs

the idea behind the video that there are no human races because there are no isolated populations. (M01_S03)

In the narrative analysis we observed that these mechanisms led to participatory and motivational attitudes and interest in student learning:

The teacher gives an explanation accompanied by very shocking images. For example, a photo opposing the sterilization of women in the US in the 60s (...). The children protest and do not understand these decisions. (M01_S03)

Both “Athens” and “The Maze” promote active teaching methodologies that makes the student the protagonist of their learning in constructing their own criteria towards relevant social problems. The main strategy to boost classroom energy focuses on questions and reflections arising from the teacher’s presentation, and investigation or discovery-based work methodology, as illustrated by the following excerpts that allow us to contextualize experiences:

The teacher (...) asks students some interesting questions, such as if they think that the laws of genetics can explain economic, social, cultural or health success (...) Students reject this argument and seem annoyed. (M01_S03)

The teacher constantly uses a dialog approach to reconstruct a narrative on Greek democracy on the basis of class activities. Each source is accompanied by questions helping pupils derive information in order to answer. (A05_S05)

Of particular importance are the tools used to include historical content and visions of the past to identify and understand present-day societies, creating a degree of awareness of social problems.

The teacher takes a few minutes to remind students of the importance of sources in history. The teacher reminds them that in history there are three fundamental aspects to know about the past: where something happened, shown on a map, when, displayed on a chronological axis, and how it has reached us. (A01_S05)

The explanation resumes. The teacher uses a photo of soup kitchens in the United States during the Great Depression for comparison with the current situation in their neighborhood in relation to soup kitchens. (M01_S01)

The aim is to offer students the space to deduce causes and consequences; question situations or explanations regarding the facts; give rational and informed explanations of the facts and past phenomena, and extrapolate historical situations (Prats and Santacana, 2011). In this active logic approach, the use of dramatization in the Athens teaching unit also proved valuable: it presented students with the various forms of participation in Athenian democracy, allowing them to analyze forms of participation up to and including our current representative system. There is also a special emphasis on the cross-curricular treatment of the concept of citizenship and political participation from an experiential perspective, and of critical analysis of information and its context (Ramos, 2016).

The teacher reminds students that all this effort will result in a short dramatization in which students will have to act as Greek citizens and take decisions, so they have to learn how the whole system worked in order to do it well. (A01_S03)

Reviewing the previous class, the teacher asks the students who the citizens were. Their answer is: everyone who lived

in Athens, without distinction according to class, religion, skin color or gender. (A05_S05)

A slave comments that she is not happy with the idea. Slaves born in Athens are more citizens than the foreigners. They are slaves only because they have lost everything, but they are Athenians. (A01_S07)

Discussion

Based on the results analyzed above, this study confirms the value of knowledge in the field of social sciences teaching methodology for the construction of active citizenship in educational processes (Edwards et al., 1994). Historical knowledge greatly articulates the development of social competences in compulsory education and in high-school, and therefore constitutes a coherent and significant curricular space when faced with the challenge of training citizens to be aware of their duties and rights, and to be active agents in a democratic society.

The study confirms the training potential of two teaching units, implemented in secondary educational contexts and within the framework of social science teaching, and its value for learning about active and critical citizenship. The justification for this impact is not only attributable to the content and format of both units, but above all to the educational use and context created for this purpose. A decision was made to modify the teaching of social sciences by designing ad hoc learning spaces, based on activities founded on specific methodological concepts for the identification and analysis of practices and experiences through which students can learn to be and act as citizens (Mata and Aguado, 2007; Gil-Jaurena et al., 2011; Mata and Ballesteros, 2011; Mata et al., 2012).

The development of active and critical citizenship, as presented in the dendrogram of Fig. 3, required active methodologies for its development and expansion: interactive learning methods, as well as the ability to reflect and critique information related to ethical, moral and citizen organization issues in an open and emotionally sensitive climate (Molina, 2016; Prats et al., 2017). This evidence coincides with the definition of citizenship as a concept that must be continually rebuilt and endowed with meaning and significance (Walzer, 1997). The dynamic and relational nature of the concept has also spurred the creation of learning contexts in which to recreate a collective form of active membership in the community (Benedicto and Morán, 2003) when faced with historical content (democracy in Classical Athens), and to relate these contexts to human rights, dealing with relevant social problems and identification with other more familiar or better known events or forms of discrimination (for example, totalitarianism such as Nazism) to advance the attitudes and skills underlying this competence in the classroom.

Taking these general conclusions as a starting point, some interesting aspects can be structured to allow the resulting panorama to be described more comprehensively:

the subject of History in secondary education must be vindicated as a key instrument to build democratic awareness, based on the skills of active and critical citizenship.

Students who have studied “The Maze” and “Athens” teaching units, via a participative teaching methodology have developed attitudes and abilities typical of active citizenship. To do this, it is necessary to understand history for what it is, a science, in which the historian’s method (hypothetical deductive) becomes pivotal for the content. By presenting students with dilemmas about current or past relevant social problems, they become aware of the importance of participation and social commitment. The cognitive skills generated are of great interest to focus the analysis

of both historical and current processes from an interpretive and reflective perspective. The contours of the analytical study of the processes that regulate the operation of the historical past have provided students with mechanisms to analyze the operation of current societies. Students do this in two ways: first, by generating their own criteria when analyzing information from different points of view; and secondly, by interpreting relevant social problems from their immediate environment. Students assume their active role in the functioning of democratic systems, underlining their right to decide and vote, which are reflected in the presentation of the results (Molina et al., 2013; Ortuño et al., 2012).

There is a relationship between the development of critical and active citizenship and the creation of learning environments that fosters reflection, analysis, interpretation and dialog.

As we have seen, the students analyzed were presented with materials based on the initial problem statement and hypothesis; the analysis of historical sources of different natures in which opposing points of view were put forward; and in the interpretation of events avoiding a presentist outlook. The teacher’s role was crucial in imbuing the classroom with a suitable climate for this purpose, promoting debates, trying to lay the foundations for discussion among students and establishing agreements among them. At the same time, the teacher tried to create participatory classroom environments, where all reasoned and structured points of view of members had their place.

These spaces generated discussion and exchange of experiences and daily experiences that have allowed us to create active and motivating conceptions of the learning context designed. In this way, it has been possible to verify in the sample analyzed that the students showed motivation and interest, fundamental aspects for the improvement and achievement of the learning objectives.

In this context, it is important to take into account the different studies that comment on the subject (Prats et al., 2017; López-Facal et al., 2017; Simpson and Dervin, 2017), which also point to the role of the teacher as a guide for the process of building democratic awareness using discovery methodologies and teaching materials such as those proposed. Learning environments that de facto foster discussion and dialog in classrooms and schools should also be established. This aspect, as we have seen, will result in a real achievement of the learning objectives set. In other words, teachers in their classrooms must emulate the functioning of a critical and active democratic society, in which the values of freedom, equality and tolerance are respected. At the same time, the inclusion of controversial issues is recommended, as is considering coeducation as a cross-disciplinary element and raising situations where awareness of the “other” becomes apparent. All these aspects have been dealt with in the two units analyzed and it has been demonstrated that they allow the cultural reference universe itself to be flexible (Sáez et al., 2017a, 2017b).

Conclusions

The interpretation of results leads us to pose an important challenge for the study of social sciences teaching methodology, for citizenship education and for schools. As has been shown, teachers form an essential part both for choosing the most appropriate content and methodologies, and for generating learning environments that foster the development of active and critical citizenship. Therefore, it is essential that teacher training should adapt to these needs. We recommend a review of the Master’s in Teacher Training syllabus for future teachers of secondary education, and at the same time, insist on the importance of the Humanities in our society.

In Couto's words (2019) "History, philosophy, languages and literature, to mention but a few, are nuclear subjects that give us direct access to knowledge of that which is fundamentally and irreducibly human" (p. 3). In addition, it is necessary to provide students with theoretical and practical instruments for the construction of curricular, methodological contents, and spaces for learning and democratic educational environments within the framework of their curricular classroom programming. The recommendation is to "democratize" classrooms in their broadest sense, seeking scenarios to build points of view on topics considered sensitive or controversial in the past and present, based on the analysis of documentation of different kinds, as well as active participation in the management processes of the proper functioning of the learning environments of the classroom and school centers.

To this end, it is essential that from research in social sciences teaching methodology, the characteristics of learning environments favorable to the development of the basic competence of active and critical citizenship are identified, this being a particularly interesting prospective study to provide continuity to this proposal. The promotion of active and critical citizenship requires training and habits, adequate learning spaces (Gardner, 1991), and learning environments (Duarte, 2003; Paniagua and Istance, 2018). This panorama of demands and challenges of the information-based society (complexity, change, uncertainty) requires a holistic, comprehensive and more functional interpretation of learning competences (DeSeCo, 2005), closely linked to the concept of practical knowledge (Shön, 1983) to understand and intervene in personal, social and professional life. This basic training context for students, in addition to learning to do, as suggested by competence teaching, allows them to learn to be, know, live and behave in the world and orient themselves. The purpose is to offer improvements both with regard to the proposed curriculum and to the organized and structured teaching activity for this purpose.

Data availability

Data sharing not applicable to this article as no datasets were generated or analyzed during the current study. All data generated or analyzed during this study are included in this article and are available from the corresponding author on reasonable request.

Received: 23 March 2020; Accepted: 24 June 2020;

Published online: 17 July 2020

Notes

- 1 The objective of the previous research consisted of designing, applying and evaluating resources and teaching units for the development of social competence in compulsory secondary education students in Spain through historical content (Prats et al., 2019).
- 2 QSRNIVO 12 software program. Nvivo (Richards, 1999; Richards and Richards, 1991) is a program specifically designed to help organize, analyze, and find perspectives in qualitative data from interviews, open-ended survey responses, articles, social media content, and the internet. Nvivo software was created by computer scientists and social researchers on the basis of Grounded Theory Methodology (Glaser and Strauss, 1967; Strauss and Corbin, 1990, 1994) to facilitate the development of theories grounded in qualitative data. It is widely used and accepted by the scientific community at an international level (Leech and Onwuegbuzie, 2011; Zamawe, 2015; Woods et al., 2015).
- 3 The paragraphs are identified by the information related to each teaching unit with the following initials: A ("Athens") and M ("The Maze") and the observation session number.
- 4 This visualization called a *cloud mark* is the result of the word frequency query that Nvivo allows in this case of the "Active citizenship" node: it illustrates the terms or the words that are most often repeated in the references categorized under this node of all the records obtained and indicates—proportionally by size—their greater or lesser

presence and relevance in the observations of both sets of teaching materials. The translation of the words from Spanish to English in descending order from highest to lowest is: teacher, women, question, law, answer, slaves, students, Germany.

- 5 The translation of the words from Spanish to English in descending order from highest to lowest is: people, poor, teacher, democracy, question, answer, citizens, slaves.
- 6 Cluster analysis is a visualization offered by Nvivo to illustrate the grouping or similarity of analysis categories used in this study according to the words or terms used in the references coded by each of them. The translation from Spanish to English starting with the word "Espacio", "Space" onwards are: contextualization, critical citizenship, classroom environment, student motivation, active citizenship, teaching methodology.

References

- Anguera MT (1988) Observación en la Escuela. Graó, Barcelona
- Antúnez S (2013) La organización escolar. Graó, Barcelona
- Alves N (2002) Descifrando el pergamino: la vida cotidiana de las escuelas en las redes lógicas. In: de Oliveira IB, Alves N (eds) *Pesquisano/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. DP&A, Rio de Janeiro, pp. 13–38
- Armas J, López-Facal R (2012) Ciencias Sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Iber. Ciencias Sociales y Educación Para La Ciudadanía* 71:84–91
- Barca I, Schmidt MA (2013) La conciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI* 31(1):25–46. Available in <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175091>
- Bartolomé M (1984) La pedagogía experimental. In: Sanvisens A (Dir) *Introducción a la pedagogía*. Barcanova, Barcelona, pp. 381–404
- Benedicto J, Moran ML (2003) Aprendiendo a ser ciudadanos. INJUVE, Madrid
- Bolívar A (2007) Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura, Graó, Barcelona
- Bolívar A (2016) Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* 5:69–87. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Bromley P (2009) Cosmopolitanism in civic education: exploring cross-national trends, 1970–2008. *Curr Issues Comp Educ* 12(1):33–44. Available in <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ879767.pdf>
- Brusa A (2010) Italia: la educación cívica, entre la utilización política y el trabajo en las escuelas. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 64:38–47
- Carretero M (2007) Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Paidós, Buenos Aires
- Carretero M, Borrell M (2008) Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. *Problemas y desafíos*. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 55:20–29
- Castañeda L (2019) Debates sobre Tecnología y Educación: Caminos contemporáneos y conversaciones pendientes. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 22:29–39. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.23020>
- Couto RC (2019) The place of the humanities in today's knowledge society. *Palgrave Commun.* <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0245-6>
- Chaluh LN (2012) Investigar en la escuela: reflexiones teórico-metodológicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 14:86–105. Available in <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/298>
- Decree 187/2015 (2015) *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, Barcelona, 25 d'agost de 2015
- Delgado E (2005) La formación de los ciudadanos en la enseñanza obligatoria. Una propuesta didáctica. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 44:36–44
- Delgado E (2014) Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales y su vinculación con la dimensión de la memoria. *Estudio de caso*. Dissertation, University of Huelva (Spain). Available in <http://hdl.handle.net/10272/8841>
- Delgado E, Estepa J (2017) Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria en Huelva y provincia. *Educación XX1* 20:259–278. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19041>
- DeSeCo (2005) The definition and selection of key competencies. Executive summary. Available Via DeSeCo. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf> of subordinate document. Accessed 23 Mar 2018
- Duarte J (2003) Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos* 29:7–113. <https://doi.org/10.35362/rie3312961>
- Edwards L, Munn P, Fogelman K (eds) (1994) *Education for democratic citizenship in Europe*. Swets & Zeitlinger, Academic Pub. Division, Lisse (Netherlands)
- Fuentes C, Prats J (2013) Máster de Formación del profesorado de educación secundaria: una revisión pendiente. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 75:51–57

- Fuentes C, Sabido-Codina J, Albert M (2019) El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías activas en las aulas de secundaria. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 22:199–210. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671>
- García-Pérez F, de Alba N (2008) ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* 270 (122). Available in <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>
- Gardner H (1991) *La mente no escolarizada*. Paidós, Barcelona
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2015) *Competències bàsiques de l'àmbit social. Ciències socials: geografia i història. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Servei de Comunicació i Publicacions, Barcelona, Available in <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-socia>
- Glaser BG, Strauss A (1967) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company, Chicago. Available in http://www.sxf.uevora.pt/wpcontent/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Gibbs G (2012) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata, Madrid
- Gil-Jaurena I, Aguado T, Mata P, Ballesteros B (2011) Investigación sobre aprendizaje de la ciudadanía activa. Paper presented at the 5th Coloquio Internacional de Animación Sociocultural, Universidad de Zaragoza, Zaragoza (Spain), pp. 26–28 October 2011. Available at: https://scholar.google.es/scholar?hl=ca&as_sdt=0%2C5&q=Investigaci%C3%B3n+sobre+aprendizaje+de+la+ciudadan%C3%ADa+activa&btnG=
- Gil-Jaurena I (2012) Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Aproximación a su estudio. In: Morales S, Lirio J, Ytarte RM (coords) *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social*, Nau llibres, Valencia, pp. 223–230.
- Hauver J (2010) Democracy is a devil's snare: Theological certainly in teacher education. *Theor Res Soc Educ* 38(4):618–639. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473441>
- Heimberg C (2010) ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones? *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 64:48–57
- Hurtado D, Gil N, Aguilar C (2019) The Maze: Gamificando el concepto de identidad. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 22:31–42. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370351>
- Imberón F (2007) *La formación y desarrollo profesional del profesorado hacia una nueva cultura profesional*. Graó, Barcelona
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2018) *International Civic and Citizenship Education Study, 2016*. Inter-university Consortium for Political and Social Research, pp. 10–24. <https://doi.org/10.3886/ICPSR37147.v1>
- Leech NL, Onwuegbuzie AJ (2011) Beyond constant comparison qualitative data analysis: using NVivo. *Sch Psychol Quart* 26:70–84. <https://doi.org/10.1037/a0022711>
- Leenders H, Veugelaers W, De kat E (2008) Teachers' view on citizenship education in Secondary education in Nederland. *Cambridge J Educ* 38:155–170. <https://doi.org/10.1080/03057640802063106>
- López-Facal R (2010) Ciudadanía. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 64:5–9
- López-Facal R (2011) Aprender de los conflictos. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 69:5–7
- López-Facal R, Miralles P, Prats J, Gómez-Carrasco C (2017) *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Graó, Barcelona
- Mata P, Aguado T (coords) (2007) *Manual Digital de Ciudadanía Global*. Federación de ONG de la Comunidad de Madrid, Madrid. Available in <http://www.ciudadaniaglobal.org> of subordinate document
- Mata P, Ballesteros B (2011) Ciudadanía..., ¿cómo se aprende? Una investigación sobre discursos y experiencias de participación y transformación social. *Revista Quaderns Digitals.Net* 69. Actas del Congreso Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. Available in http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11050&PHPSESSID=2d79999838a38f990f8a4d470cc88189
- Mata P, Ballesteros B, Padilla MT (2012) Ciudadanía crítica, participativa y transformadora: experiencias de aprendizaje. In: Nicolás A, García-Pérez F, Santisteban A (coords) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol 2. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Diada Editora, Sevilla, pp. 131–138
- Mattozzi I (2008) Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de Historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 55:30–42
- Maykut P, Morehouse R (1999) *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica*. Hurtado, Barcelona
- Mejía W (2009) What criticisms are made to the content of history science textbooks? Paper presented at the International Seminar History and Social Science Textbook. Ministerio de Educación de Santiago de Chile, Santiago de Chile, pp. 11–12 (November)
- Molina S, Miralles P, Ortuño J (2013) Concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana. *Educatio Siglo XXI* 31(1):105–126. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175361/148441>
- Molina J (2016) *La Educación para la ciudadanía democrática en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria: configuración de las ideas y actitudes sociopolíticas del alumnado en Catalunya*. Dissertation, University of Barcelona
- Myers J (2006) Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: education for global citizenship in the U.S. *Theor Res Soc Educ* 34 (3):370–394. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473313>
- Oliveira IB, Alves N (2002) Contar el pasado, analizar el presente y soñar el futuro. In: Oliveira IB, Alves N (eds) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. DP&A, Rio de Janeiro, pp. 7–122
- Ortuño J, Gomez-Carrasco C, Ortiz E (2012) La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 26:53–72. Available in <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/1931/1444>
- Pàges J, Oller M (2005) Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 6:3–19. Available in <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126325>
- Pàges J, Santisteban A (2010) La educación para la ciudadanía en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 64:8–16
- Paniagua A, Istance D (2018) Teachers as designers of learning environments: the importance of innovative pedagogies. OECD Publishing, Paris
- Parker WC (2003) *Teaching democracy: unity and diversity in public life*. Teachers College Press, New York, NY
- Pinto H (2013) Usos del patrimonio en la didáctica de la historia: perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. *Educatio Siglo XXI* 31(1):61–88. Available in <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175341>
- Prats J, Santacana J (2011) Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación. In: Prats J (ed) *Didáctica de la Geografía e Historia*. Ministerio de Educación, Graó, Barcelona, pp. 7–122
- Prats J, Molina J, Ruiz A, Molina-Luque F (2017) Análisis de las representaciones e ideas del alumnado en educación para la ciudadanía democrática: ejemplo de mixed methodology desde y para la investigación transdisciplinar. *RISE: Int Jo Sociol Educ* 6:1–25. <https://doi.org/10.17583/riose.2017.2479>
- Prats J, Fuentes C, Sabariego M (2019) La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado* 22:1–15. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370051>
- Ramos FJ (2016) Educación y ciudadanía: la necesidad de generar espacios para la discrepancia y el diálogo. *Foro de Educación* 14(20):13–19. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.002>
- Royal Decree 1105/2014 (2015) *Boletín Oficial del Estado*. 3 de enero de, Madrid
- Rey B, Staszewski M (2004) *Enseigner l'histoire aux adolescents. Demarche socio-constructivistas*. De Boeck, Bruxelles
- Richards L (1999) *Using NVivo in qualitative research*. SAGE Publications, London
- Richards T, Richards L (1991) The NUDIST qualitative data analysis system. *Qualit Sociol* 14(4):307–324. <https://doi.org/10.1007/BF00989643>
- Sabariego M (2010) *Etnografía y estudio de casos*. In: Nieto S (ed.) *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa*. Dykinson, Madrid, pp. 425–445
- Sánchez-Melero H, Gil-Jaurena I, Aguado MT (2016) Aprendizaje de la ciudadanía desde los espacios y prácticas ciudadanas. Estudio de caso en curso. Paper presented at XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI, Universidad Complutense de Madrid, pp. 28–30 June 2016. Available in https://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/405-2016-10-05-LibroDeActas_SEP2016.pdf
- Santacana J, Martínez (2013) Patrimonio, identidad y educación. Una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI* 31(1):47–60. Available in <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175331>
- Sáez I, Bellatti I, Mayoral P (2017a) La formación ciudadana en la Educación secundaria obligatoria en Catalunya. Análisis del concepto de ciudadanía en el currículum. *RISE: Int J Sociol Educ* 6:110–131. <https://doi.org/10.17583/riose.2017.2471>
- Sáez I, Molina J, Barriga E (2017b) La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y el desarrollo de la competencia social y ciudadana. In: López-Facal R, Miralles P, Prats J (eds) *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Graó, Barcelona, pp. 105–118
- Sánchez-Agustí M (2011) Ciudadanía y enseñanza de la Historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 25:3–15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3765388>

- Seixas P, Gosselin V, Ercikan K (2010) Cuestionar el pasado. Los canadienses antes las polémicas historiográficas. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 64:58–67
- Shön D (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books, New York, NY
- Schulz W, Ainley J, Cox C, Friedman T (2018) Young People's views of government, peaceful coexistence, and diversity in five Latin American countries: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report. IEA, Amsterdam
- Simpson A, Dervin F (2017) 'Democracy' in education: an omnipresent yet distanced 'other'. *Palgrave Commun.* <https://doi.org/10.1057/s41599-017-0012-5>
- Spradley J (1980) *Participant observation*. The George Washington University Institute for Ethnographic Research, Washington
- Strauss A, Corbin J (1990) *Basics of qualitative research*. SAGE Publications, London
- Strauss A, Corbin J (1994) Grounded Theory Methodology, an overview. In: Denzin NK, Lincoln YS (eds) *Handbook of qualitative research*. SAGE Publications, New York, NY
- Trafford B (2008) Democratic schools: Towards a definition. In: Arthur J, Davies I, Hahn C (eds) *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*. Sage, London, pp. 527
- Travers RMW (1971) *Introducción a la investigación educacional*. Paidós, Buenos Aires
- Tutiaux-Guillon N (2003) L'Histoire enseignée entre coutume disciplinaire et la formation de la conscience historique. In: Tutiaux-Guillon N (ed) *Identités, mémoires, conscience historique*. Université de Saint Etienne, Saint Etienne
- Tutiaux-Guillon N (2009) Los IUFM y el nuevo máster. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 61:48–56
- Valls R (2009) Ciudadanía y multiculturalidad en la enseñanza de las ciencias sociales: el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares. In: Ávila R, Borghi B, Mattozzi I (eds) *L'Educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Patron Editore, Bologna, pp. 109–116. coords
- Van Dalen DB, Meyer WJ (1980) *Manual de técnica de investigación educacional*. Paidós, Buenos Aires
- Walzer M (1997) *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. Fondo de Cultura Económica, México
- Wood PH, Smith J (2018) *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea, Madrid
- Woods M, Paulus T, Atkins DP, Macklin R (2015) Advancing qualitative research using qualitative data analysis software (QDAS)? Reviewing potential versus practice in published studies using ATLAS.ti and NVivo, 1994–2013. *Social Science Computer Review.* <https://doi.org/10.1177/0894439315596311>
- Yeager E, Humphries EK (2012) A Social Studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theor Res Soc Educ* 39(1):92–114. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473448>
- Zamawe FC (2015) The implication of using NVivo software in qualitative data analysis: Evidence-based reflections. *Malawi Med J* 27(1):13–15. <https://doi.org/10.4314/mmj.v27i1.4>

Acknowledgements

We would like to thank the research group Teaching Methodology of History, Geography and other Social Sciences (Spanish DHIGECs) for their contribution to the main research entitled: "Development of sociopolitical training for democratic citizenship: design and implementation of teaching materials in the Social Sciences (R&D EDU 2015-65621-C3-3-R)", the source of some of the data in this article. We also thank the group's researchers for collecting some of the data analyzed. We are grateful to Joaquín Prats, principle investigator of DHIGECs, for his feedback. We would also like to thank Sean Murphy for his translation from Spanish to English.

Competing interests

The authors declare no competing interests.

Additional information

Correspondence and requests for materials should be addressed to C.F.-M.

Reprints and permission information is available at <http://www.nature.com/reprints>

Publisher's note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Open Access This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The images or other third party material in this article are included in the article's Creative Commons license, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the article's Creative Commons license and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

© The Author(s) 2020