



UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE, DE SEVILLA

TESIS DOCTORAL

*Formación de Profesorado de Educación Primaria y
Educadores/as Sociales en atención a la diversidad. Estudio
comparado entre España y Argentina*

Autora

Teresa Rebolledo Gámez

Directores/as

Dra. M^a Teresa Terrón Caro, Universidad Pablo de Olavide

Dr. Vicente Llorent Bedmar, Universidad de Sevilla

SEVILLA, 2017

*A ti.
Porque me hubiera gustado
compartir este momento
contigo.*

AGRADECIMIENTOS

Es muy difícil plasmar en pocas palabras el agradecimiento que siento hacia muchas personas que, de un modo u otro, han ayudado a que este trabajo llegue a buen término. Son muchas personas, conocidas, amigas, compañeras, que, a lo largo de estos años, me han ofrecido su inestimable apoyo y, gracias a ellas, he podido culminar esta etapa, tan fructífera, pero no exenta de altibajos.

En primer lugar, debo agradecer a mi Director, el profesor Vicente Llorent, por enseñarme el buen quehacer profesional, brindarme excelentes consejos y otorgarme oportunidades muy positivas para mi trabajo.

Mi más sincero agradecimiento a mi Directora, la profesora Teresa Terrón. Me abriste las puertas de la universidad, me enseñaste, y me sigues enseñando, cómo trabajar con profesionalidad, con empeño, con esfuerzo y con respeto hacia el trabajo propio y de los demás. Gracias por tu permanente guía, apoyo y amistad. Gracias por la continua motivación. Gracias por confiar en mí.

Desde mis primeras incursiones en el ámbito universitario, he tenido personas a mi alrededor que me han aportado mucho. Especial mención tengo que hacer al profesor Ramón Ramírez. Me despertaste la curiosidad por la investigación con ese trabajo de tu asignatura, que me llevó a publicar mi primera comunicación en un congreso. Gracias por poder contar con tu apoyo siempre.

Muchas gracias, también, a Rocío Cárdenas, Carmen Monreal, Rocío Cruz, Victoria Pérez de Guzmán, Agustín Morón, José Hermosilla, Luisa Torres, Macarena Esteban, Luis Amador, David Cobos..., así como al resto del profesorado del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide.

Agradecer a mi gente del Aula Abierta de Mayores de la UPO (responsables, compañeros/as, coordinadores/as, alumnado...), que tantas alegrías me habéis dado en estos años. Hacéis que cada día ame más mi profesión. Es un placer trabajar con vosotros/as.

Por otra parte, esta investigación no hubiera sido posible sin la colaboración de las instituciones y su profesorado, que me facilitaron el trabajo de campo. Además de la Universidad Pablo de Olavide, quiero agradecer a la Universidad Pública de Navarra, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Extremadura, Universidad de Burgos, Instituto de Educación Superior "General Manuel Belgrano" de Salta, Instituto de Educación Superior "Clara J. Armstrong" de Catamarca, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 165 de Buenos Aires, Instituto de Educación Superior N° 9 de Jujuy e Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Asimismo, mi estancia de cuatro meses en Argentina se convirtió en una parte fundamental para este trabajo. Gracias a todas las personas de la ciudad de Mendoza por la acogida que me proporcionaron: a las profesoras de la Universidad Nacional de Cuyo, Rosana Rodríguez, Patricia González, Aleyda Yanes... y, especialmente, a Micaela y Virginia.

No tengo palabras para agradecer a todas las personas que conocí en Salta. Mi más profunda gratitud a los/as profesores/as Ana de Anquín, Gabriela Barrios, Gabriela Soria, Analía Villagrán, María Benzi, Sergio Carbajal, Tamy Acosta, Mariel Vera..., y demás profesores/as de la Universidad Nacional de Salta. Me encantó poder trabajar con vosotros/as, sois excelentes profesionales y personas extraordinarias. Gracias por los momentos compartidos, por el cariño y todo lo aprendido profesional y personalmente.

Muchas gracias al personal de la Escuela Normal de Salta, sobre todo a su Rectora y Vicerrectora, que abrieron su centro a las “sevillanas” y siempre mostraron una gran disposición de ayuda e interés por mi trabajo. Agradecer el trato de las profesoras Sara Delgado, Ana Salas y María Paola López, que me permitieron participar en sus clases como una más, compartiendo experiencias con ellas y su alumnado.

Mi eterna gratitud a todas las personas del Taller de Folclore de la UNSA. Ana, Ricardo, Elena, Adriana, Franco, Josema, Gerardo, Ova... y especialmente, a Rosana. Me hicisteis enamorarme de Salta. Gracias por abrirme vuestras casas y vuestras vidas, por enseñarme la hermosura de vuestros bailes y vuestra música... me hicisteis sentir como en casa, en el momento que más lo necesitaba.

Gracias a May, Esther y Pilar, porque me alegro de teneros en mi vida, por todos vuestros consejos y palabras de ánimo durante estos años. Y como a veces a veces hay que rodearse de un poco de cordura en un mundo de locos/as, gracias a Almudena y Julia, por la motivación constante, por las risas y llantos, porque estáis en lo bueno y en lo malo, por vuestra amistad. Y a Rocío, mi “compi de batalla”. Gracias por estar siempre ahí, por esas llamadas interminables que me han dado la vida en estos últimos meses. Me alegro de poder compartir todo esto contigo. Millones de gracias.

A mis amigos/as y familia, mi madre, mi abuela, tíos y tías, primos y primas. Me hacéis sentir que puedo conseguir cualquier cosa. Gracias por saber respetar mi espacio, mis idas y venidas, por el apoyo continuo. Gracias a Melissa y Mari. Sois mis hermanas, mi pilar, os quiero y nunca os podré devolver todo lo que me dais.

Gracias a todos/as.

ÍNDICE

I. ÍNDICE GENERAL	11
II. ÍNDICE DE TABLAS	25
III. ÍNDICE DE GRÁFICOS	37

I. ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	43
A. Presentación y origen de la investigación	45
B. Pertinencia y justificación de la investigación	49
C. Estructura del informe	59
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN...	63
1.1. Diversidad. Conceptualización y aplicaciones al contexto educativo	66
1.2. Diversidad cultural	80
1.2.1. Orientaciones políticas sobre diversidad cultural	106
1.2.1.1. Orientaciones a nivel internacional	106
1.2.1.2. Orientaciones políticas en el contexto argentino	107
1.2.1.3. Orientaciones políticas en el contexto español	109
1.3. Discapacidad como diversidad	113
1.3.1. Orientaciones políticas sobre discapacidad	124
1.3.1.1. Orientaciones a nivel internacional	125
1.3.1.2. Orientaciones políticas en el contexto argentino	126
1.3.1.3. Orientaciones políticas en el contexto español	128
1.4. Diversidad por cuestiones de género	131
1.4.1. Orientaciones políticas sobre discapacidad	154
1.4.1.1. Orientaciones a nivel internacional	154
1.4.1.2. Orientaciones políticas en el contexto argentino	155
1.4.1.3. Orientaciones políticas en el contexto español	160
1.5. Profesionales socioeducativos ante contextos de diversidad. La formación inicial como punto de partida	163
1.5.1. Marco normativo de la formación superior en Argentina y España ...	178

1.5.2. Marco normativo de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria en Argentina y España	183
1.5.3. Marco normativo de la formación inicial de educadores/as sociales en Argentina y España	189
CAPÍTULO II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	193
2.1. Formulación de objetivos e hipótesis	196
2.1.1. Objetivos de la investigación	196
2.1.2. Formulación de hipótesis	198
2.2. Metodología de la investigación	200
2.2.1. Método comparado	200
2.2.1.1. Identificación del problema: planteamiento de la investigación y formulación de hipótesis	217
2.2.1.2. Estudio descriptivo y explicativo: categorías, parámetros e indicadores de comparación	218
2.2.1.3. Yuxtaposición e interpretación de resultados	224
2.2.1.4. Estudio comparativo: conclusiones y prospectiva	224
2.2.2. Naturaleza de la investigación	225
2.2.3. Recogida de la información: técnicas e instrumentos	233
2.2.3.1. Análisis documental	233
2.2.3.1.1. Muestreo	236
2.2.3.1.2. Elaboración de la tabla de contenido	240
2.2.3.1.3. Implementación del análisis documental	246
2.2.3.1.4. Procedimiento de análisis de datos	248
2.2.3.2. La encuesta	249
2.2.3.2.1. Muestreo	254
2.2.3.2.2. Elaboración del cuestionario	260
2.2.3.2.3. Implementación de la encuesta	267

2.2.3.2.4. Procedimiento de análisis de datos	268
2.3. Limitaciones de la investigación	271
CAPÍTULO III. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA. LA FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCADORES/AS SOCIALES	
3.1. La formación superior en Argentina: características y estructura	278
3.2. La formación inicial docente en Educación Primaria en Argentina: La formación en diversidad	283
3.2.1. La formación del profesorado en Educación Primaria en Argentina ...	283
3.2.1.1. Identificación del título, duración y carga lectiva	288
3.2.1.2. Responsabilidad de la formación	289
3.2.1.3. Organización curricular	293
3.2.2. La formación en diversidad del profesorado en Educación Primaria en Argentina: Análisis de planes de estudios	298
3.2.2.1. Cuestiones preliminares	300
3.2.2.2. Objetivos y competencias en relación al ámbito de la diversidad ..	303
3.2.2.3. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad en asignaturas.	312
3.2.3. La formación en diversidad del profesorado en Educación Primaria en Argentina: Valoraciones desde la perspectiva del alumnado	328
3.2.3.1. Características del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria (P.E.P.) en Argentina	328
3.2.3.2. Percepciones del alumnado de la titulación de P.E.P. en Argentina sobre el ámbito de la diversidad	332
3.2.3.2.1. Percepción general del concepto de diversidad	333
3.2.3.2.2. Valoración de cuestiones en relación a la discapacidad	334

3.2.3.2.3. Valoración de cuestiones en relación al género	337
3.2.3.2.4. Valoración de cuestiones en relación a la diversidad cultural	339
3.2.3.3. Competencias del alumnado de la titulación de P.E.P. en Argentina para atender contextos de diversidad	344
3.2.3.3.1. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la discapacidad	344
3.2.3.3.2. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito del género	346
3.2.3.3.3. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la diversidad cultural	348
3.2.3.3.4. Grado de adquisición de competencias generales relacionadas con la diversidad	350
3.2.3.4. Formación del alumnado de la titulación de P.E.P. en Argentina en el ámbito de la diversidad	352
3.2.3.5. Necesidades formativas del alumnado de la titulación de P.E.P. en Argentina en el ámbito de la diversidad	361
3.2.3.6. Propuestas formativas del alumnado de la titulación de P.E.P. en Argentina en el ámbito de la diversidad	372
3.3. La formación inicial en Educación Social en Argentina: La formación en diversidad	375
3.3.1. La formación en Educación Social en Argentina	375
3.3.1.1. Identificación del título, duración y carga lectiva	378
3.3.1.2. Responsabilidad de la formación	380
3.3.1.3. Organización curricular	381
3.3.2. La formación en diversidad de educadores/as sociales en Argentina: Análisis de planes de estudios	385

3.3.2.1. Cuestiones preliminares	386
3.3.2.2. Objetivos y competencias en relación al ámbito de la diversidad ..	387
3.3.2.3. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad en asignaturas.	390
3.3.3. La formación en diversidad de educadores/as sociales en Argentina:	
Valoraciones desde la perspectiva del alumnado	397
3.3.3.1. Características del alumnado de la titulación de Educación Social (E.S.) en Argentina	397
3.3.3.2. Percepciones del alumnado de la titulación de E.S. en Argentina sobre el ámbito de la diversidad	400
3.3.3.2.1. Percepción general del concepto de diversidad	400
3.3.3.2.2. Valoración de cuestiones en relación a la discapacidad	401
3.3.3.2.3. Valoración de cuestiones en relación al género	405
3.3.3.2.4. Valoración de cuestiones en relación a la diversidad cultural	407
3.3.3.3. Competencias del alumnado de la titulación de E.S. en Argentina para atender contextos de diversidad	411
3.3.3.3.1. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la discapacidad	412
3.3.3.3.2. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito del género	413
3.3.3.3.3. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la diversidad cultural	415
3.3.3.3.4. Grado de adquisición de competencias generales relacionadas con la diversidad	417
3.3.3.4. Formación del alumnado de la titulación de E.S. en Argentina en el ámbito de la diversidad	420

3.3.3.5. Necesidades formativas del alumnado de la titulación de E.S. en Argentina en el ámbito de la diversidad	429
3.3.3.6. Propuestas formativas del alumnado de la titulación de E.S. en Argentina en el ámbito de la diversidad	438

<p>CAPÍTULO IV. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA. LA FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCADORES/AS SOCIALES</p>	441
--	------------

4.1. La formación superior en España: características y estructura	444
4.2. La formación inicial docente en Educación Primaria en España: La formación en diversidad	450
4.2.1. La formación del profesorado en Educación Primaria en España	450
4.2.1.1. Identificación del título, duración y carga lectiva	452
4.2.1.2. Responsabilidad de la formación	454
4.2.1.3. Organización curricular	456
4.2.2. La formación en diversidad del profesorado en Educación Primaria en España: Análisis de planes de estudios	462
4.2.2.1. Cuestiones preliminares	464
4.2.2.2. Objetivos y competencias en relación al ámbito de la diversidad ..	469
4.2.2.3. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad en asignaturas.	479
4.2.3. La formación en diversidad del profesorado en Educación Primaria en España: Valoraciones desde la perspectiva del alumnado	493
4.2.3.1. Características del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria (P.E.P.) en España	493
4.2.3.2. Percepciones del alumnado de la titulación de P.E.P. en España sobre el ámbito de la diversidad	498

4.2.3.2.1. Percepción general del concepto de diversidad	498
4.2.3.2.2. Valoración de cuestiones en relación a la discapacidad	500
4.2.3.2.3. Valoración de cuestiones en relación al género	504
4.2.3.2.4. Valoración de cuestiones en relación a la diversidad cultural	506
4.2.3.3. Competencias del alumnado de la titulación de P.E.P. en España para atender contextos de diversidad	511
4.2.3.3.1. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la discapacidad	511
4.2.3.3.2. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito del género	513
4.2.3.3.3. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la diversidad cultural	515
4.2.3.3.4. Grado de adquisición de competencias generales relacionadas con la diversidad	517
4.2.3.4. Formación del alumnado de la titulación de P.E.P. en España en el ámbito de la diversidad	520
4.2.3.5. Necesidades formativas del alumnado de la titulación de P.E.P. en España en el ámbito de la diversidad	528
4.2.3.6. Propuestas formativas del alumnado de la titulación de P.E.P. en España en el ámbito de la diversidad	539
4.3. La formación inicial en Educación Social en España: La formación en diversidad	541
4.3.1. La formación en Educación Social en España	541
4.3.1.1. Identificación del título, duración y carga lectiva	545
4.3.1.2. Responsabilidad de la formación	545
4.3.1.3. Organización curricular	547

4.3.2. La formación en diversidad de educadores/as sociales en España:	
Análisis de planes de estudios	551
4.3.2.1. Cuestiones preliminares	552
4.3.2.2. Objetivos y competencias en relación al ámbito de la diversidad ..	554
4.3.2.3. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad en asignaturas.	559
4.3.3. La formación en diversidad de educadores/as sociales en España:	
Valoraciones desde la perspectiva del alumnado	570
4.3.3.1. Características del alumnado de la titulación de Educación Social (E.S.) en España	571
4.3.3.2. Percepciones del alumnado de la titulación de E.S. en España sobre el ámbito de la diversidad	575
4.3.3.2.1. Percepción general del concepto de diversidad	575
4.3.3.2.2. Valoración de cuestiones en relación a la discapacidad	577
4.3.3.2.3. Valoración de cuestiones en relación al género	581
4.3.3.2.4. Valoración de cuestiones en relación a la diversidad cultural	583
4.3.3.3. Competencias del alumnado de la titulación de E.S. en España para atender contextos de diversidad	588
4.3.3.3.1. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la discapacidad	588
4.3.3.3.2. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito del género	590
4.3.3.3.3. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la diversidad cultural	591
4.3.3.3.4. Grado de adquisición de competencias generales relacionadas con la diversidad	593

4.3.3.4. Formación del alumnado de la titulación de E.S. en España en el ámbito de la diversidad	596
4.3.3.5. Necesidades formativas del alumnado de la titulación de E.S. en España en el ámbito de la diversidad	604
4.3.3.6. Propuestas formativas del alumnado de la titulación de E.S. en España en el ámbito de la diversidad	614
CAPÍTULO V. YUXTAPOSICIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	617
5.1. La formación inicial docente en Educación Primaria en el ámbito de la diversidad en Argentina y España	620
5.1.1. Comparación de las características de la formación inicial docente en Educación Primaria en Argentina y España	620
5.1.1.1. Características básicas del título de profesorado en Educación Primaria: denominación, duración y carga lectiva	620
5.1.1.2. Instituciones responsables de la formación docente inicial en Educación Primaria	622
5.1.1.3. Itinerarios y contenidos de la formación docente inicial en Educación Primaria	623
5.1.2. Comparación de la formación en el ámbito de la diversidad en los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria en Argentina y España	626
5.1.2.1. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad en general	626
5.1.2.2. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad cultural	628
5.1.2.3. Contenidos en relación al ámbito del género	630
5.1.2.4. Contenidos en relación al ámbito de la discapacidad	631

5.1.3. Comparación de la formación en el ámbito de la diversidad en la titulación de profesorado en Educación Primaria en Argentina y España, según la perspectiva del alumnado	634
5.1.3.1. Características del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria (P.E.P.)	634
5.1.3.2. Comparación de las percepciones del alumnado de la titulación de P.E.P. sobre el ámbito de la diversidad	637
5.1.3.3. Comparación de las competencias adquiridas por el alumnado de la titulación de P.E.P. para atender contextos de diversidad	648
5.1.3.4. Comparación de las valoraciones del alumnado de la titulación de P.E.P. sobre su formación en el ámbito de la diversidad	657
5.1.3.5. Comparación de las necesidades formativas del alumnado de la titulación de P.E.P. en el ámbito de la diversidad	665
5.1.3.6. Comparación de las propuestas formativas del alumnado de la titulación de P.E.P. en el ámbito de la diversidad	674
5.2. La formación inicial en Educación Social en el ámbito de la diversidad en Argentina y España	677
5.2.1. Comparación de las características de la formación inicial en Educación Social en Argentina y España	678
5.2.1.1. Características básicas del título de Educación Social: denominación, duración y carga lectiva	678
5.2.1.2. Instituciones responsables de la formación inicial en Educación Social	679
5.2.1.3. Itinerarios y contenidos de la formación inicial en Educación Social	680

5.2.2. Comparación de la formación en el ámbito de la diversidad en los planes de estudios de la titulación de Educación Social en Argentina y España	683
5.2.2.1. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad en general	683
5.2.2.2. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad cultural	685
5.2.2.3. Contenidos en relación al ámbito del género	687
5.2.2.4. Contenidos en relación al ámbito de la discapacidad	689
5.2.3. Comparación de la formación en el ámbito de la diversidad en la titulación de Educación Social en Argentina y España, según la perspectiva del alumnado	690
5.2.3.1. Características del alumnado de la titulación de Educación Social (E.S.)	690
5.2.3.2. Comparación de las percepciones del alumnado de la titulación de E.S. sobre el ámbito de la diversidad	694
5.2.3.3. Comparación de las competencias adquiridas por el alumnado de la titulación de E.S. para atender contextos de diversidad	702
5.2.3.4. Comparación de las valoraciones del alumnado de la titulación de E.S. sobre su formación en el ámbito de la diversidad	708
5.2.3.5. Comparación de las necesidades formativas del alumnado de la titulación de E.S. en el ámbito de la diversidad	715
5.2.3.6. Comparación de las propuestas formativas del alumnado de la titulación de E.S. en el ámbito de la diversidad	720

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	723
---	------------

6.1. Contenidos de la formación inicial en el ámbito de la diversidad del profesorado en Educación Primaria y educadores/as sociales	726
--	-----

6.2. Formación en el ámbito de la diversidad en las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social: percepciones y competencias del alumnado	738
6.3. Valoración del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria y Educación Social sobre su formación en el ámbito de la diversidad: necesidades y propuestas formativas	756
6.4. Propuestas de mejora y líneas futuras de investigación	767
6.4.1. Trabajar contenidos de la formación inicial en el ámbito de la diversidad	768
6.4.2. Mejorar la percepción sobre la diversidad	772
6.4.3. Fomentar la adquisición de competencias para atender contextos de diversidad	773
6.4.4. Incrementar la satisfacción con la formación inicial en el ámbito de la diversidad	774
6.4.5. Establecer conexiones con la formación permanente.....	775
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	777
ANEXOS	835
ANEXO I. Tabla de análisis de contenido	837
ANEXO II. Cuestionario final aplicado en España	842
ANEXO III. Cuestionario final aplicado en Argentina	851
ANEXO IV. Instituciones de carácter público que ofertan la titulación de profesorado en Educación Primaria en Argentina. Estudios generales	860
ANEXO V. Competencias con referencias explícitas al ámbito de la diversidad en los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina	872

ANEXO VI. Competencias con referencias indirectas al ámbito de la diversidad en los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina	877
ANEXO VII. Competencias con referencias explícitas e indirectas al ámbito de la diversidad en los planes de estudios de la titulación de Educación Social de Argentina	880
ANEXO VIII. Competencias con referencias explícitas al ámbito de la diversidad en los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España	881
ANEXO IX. Competencias con referencias indirectas al ámbito de la diversidad en los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España	890
ANEXO X. Competencias con referencias explícitas al ámbito de la diversidad en los planes de estudios de la titulación de Educación Social de España	892
ANEXO XI. Competencias con referencias indirectas al ámbito de la diversidad en los planes de estudios de la titulación de Educación Social de España	894

II. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cuadro comparativo de los presupuestos metodológicos de la Educación Comparada en el positivismo y en el enfoque moderno-tardío o postmoderno	211
Tabla 2. Categorías de comparación, parámetros e indicadores	222
Tabla 3. Comparación entre investigación cuantitativa y cualitativa	227
Tabla 4. Distribución de la muestra para el análisis de contenido relativo a los planes de estudios, en función de la titulación, lugar/centro y país de estudio ...	238
Tabla 5. Distribución de la muestra para la encuesta, en función de las titulaciones, centros y países de estudio	259
Tabla 6. Dimensiones e indicadores del cuestionario	264
Tabla 7. Número de instituciones de carácter público, según jurisdicción, que ofertan la titulación de profesorado en Educación Primaria en Argentina. Estudios generales	291
Tabla 8. Instituciones de carácter público, según jurisdicción, que ofertan la titulación de profesorado en Educación Primaria en Argentina. Estudios con itinerarios	292
Tabla 9. Instituciones de carácter público que ofertan la titulación de profesorado de Educación Intercultural Bilingüe en Argentina	293
Tabla 10. Campos de conocimiento de la titulación de profesorado en Educación Primaria (Argentina)	296
Tabla 11. Códigos por provincia e institución de P.E.P. (Argentina)	299
Tabla 12. Datos generales de los planes de estudios de P.E.P. (Argentina)	302
Tabla 13. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina)	313

Tabla 14. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina)	316
Tabla 15. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina)	319
Tabla 16. Asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina)	321
Tabla 17. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina)	322
Tabla 18. Asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina)	324
Tabla 19. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina)	326
Tabla 20. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad, sin especificar ningún tipo, en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina)	327
Tabla 21. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. (Argentina) en relación a cuestiones referentes a las personas con discapacidad	336
Tabla 22. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. (Argentina) en relación a cuestiones referentes al género	339
Tabla 23. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. (Argentina) en relación a cuestiones referentes a la diversidad cultural	341
Tabla 24. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la discapacidad, según la valoración del alumnado de P.E.P. (Argentina)	345
Tabla 25. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito del género, según la valoración del alumnado de P.E.P. (Argentina)	347
Tabla 26. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la diversidad cultural, según la valoración del alumnado de P.E.P. (Argentina)	349

Tabla 27. Grado de adquisición de competencias generales en relación al ámbito de la diversidad, según la valoración del alumnado de P.E.P. (Argentina)	351
Tabla 28. Tipo de formación recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. (Argentina)	354
Tabla 29. Nivel de profundización de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad, en función de sus tipos, según la valoración del alumnado de P.E.P. (Argentina)	357
Tabla 30. Valoración del alumnado de P.E.P. (Argentina) sobre los aspectos acerca de la formación inicial en diversidad	359
Tabla 31. Nivel de importancia de la formación en diversidad para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de P.E.P. (Argentina) ...	362
Tabla 32. Nivel de suficiencia de la formación en diversidad recibida en su titulación para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de P.E.P. (Argentina)	364
Tabla 33. Grado de interés del alumnado de P.E.P. (Argentina) en recibir formación en diversidad (o seguir recibéndola), en función de sus tipos	365
Tabla 34. Preferencias respecto al tipo de formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de P.E.P. (Argentina)	366
Tabla 35. Grado de necesidades formativas en relación a la diversidad del alumnado de P.E.P. (Argentina), en función de sus tipos	369
Tabla 36. Instituciones de carácter público, según jurisdicción, que ofertan la titulación de Pedagogía y Educación Social en Argentina	381
Tabla 37. Campos de conocimiento de la titulación de Educación Social (Argentina)	383
Tabla 38. Códigos por provincia e institución de E.S. (Argentina)	386
Tabla 39. Datos generales de los planes de estudios de E.S. (Argentina)	387

Tabla 40. Asignaturas con contenidos relacionado con la diversidad en los planes de estudios de E.S. (Argentina)	392
Tabla 41. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de E.S. (Argentina)	393
Tabla 42. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de E.S. (Argentina)	394
Tabla 43. Asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de E.S. (Argentina)	395
Tabla 44. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de E.S. (Argentina)	396
Tabla 45. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. (Argentina) en relación a cuestiones referentes a las personas con discapacidad	403
Tabla 46. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. (Argentina) en relación a cuestiones referentes al género	406
Tabla 47. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. (Argentina) en relación a cuestiones referentes a la diversidad cultural	408
Tabla 48. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la discapacidad, según la valoración del alumnado de E.S. (Argentina)	413
Tabla 49. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito del género, según la valoración del alumnado de E.S. (Argentina)	415
Tabla 50. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la diversidad cultural, según la valoración del alumnado de E.S. (Argentina)	416
Tabla 51. Grado de adquisición de competencias generales en relación al ámbito de la diversidad, según la valoración del alumnado de E.S. (Argentina)...	419
Tabla 52. Tipo de formación recibida en diversidad por el alumnado de E.S. (Argentina)	422

Tabla 53. Nivel de profundización de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad, en función de sus tipos, según la valoración del alumnado de E.S. (Argentina)	425
Tabla 54. Valoración del alumnado de E.S. (Argentina) sobre los aspectos acerca de la formación inicial en diversidad	426
Tabla 55. Nivel de importancia de la formación en diversidad para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de E.S. (Argentina)	430
Tabla 56. Nivel de suficiencia de la formación en diversidad recibida en su titulación para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de E.S. (Argentina)	431
Tabla 57. Grado de interés del alumnado de E.S. (Argentina) en recibir formación en diversidad (o seguir recibéndola), en función de sus tipos	432
Tabla 58. Preferencias respecto al tipo de formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de E.S. (Argentina)	433
Tabla 59. Grado de necesidades formativas en relación a la diversidad del alumnado de E.S. (Argentina), en función de sus tipos	435
Tabla 60. Instituciones de carácter público, según comunidad autónoma, que ofertan la titulación de profesorado en Educación Primaria en España	455
Tabla 61. Contenidos mínimos de la formación inicial docente en Educación Primaria (España)	458
Tabla 62. Códigos por comunidad autónoma e institución de P.E.P. (España)	463
Tabla 63. Datos generales de los planes de estudio de P.E.P. (España)	465
Tabla 64. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad en los planes de estudios de P.E.P. (España)	480
Tabla 65. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de P.E.P. (España)	482

Tabla 66. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de P.E.P. (España)	484
Tabla 67. Asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de P.E.P. (España)	486
Tabla 68. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de P.E.P. (España)	487
Tabla 69. Asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de P.E.P. (España)	488
Tabla 70. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de P.E.P. (España)	491
Tabla 71. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad, sin especificar ningún tipo, en los planes de estudios de P.E.P. (España)	492
Tabla 72. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. (España) en relación a cuestiones referentes a las personas con discapacidad	501
Tabla 73. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. (España) en relación a cuestiones referentes al género	505
Tabla 74. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. (España) en relación a cuestiones referentes a la diversidad cultural	508
Tabla 75. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la discapacidad, según la valoración del alumnado de P.E.P. (España)	512
Tabla 76. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito del género, según la valoración del alumnado de P.E.P. (España)	514
Tabla 77. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la diversidad cultural, según la valoración del alumnado de P.E.P. (España)	516
Tabla 78. Grado de adquisición de competencias generales en relación al ámbito de la diversidad, según la valoración del alumnado de P.E.P. (España) ...	517

Tabla 79. Tipo de formación recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. (España)	522
Tabla 80. Nivel de profundización de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad, en función de sus tipos, según la valoración del alumnado de P.E.P. (España)	525
Tabla 81. Valoración del alumnado de P.E.P. (España) sobre los aspectos acerca de la formación inicial en diversidad	526
Tabla 82. Nivel de importancia de la formación en diversidad para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de P.E.P. (España)	529
Tabla 83. Nivel de suficiencia de la formación en diversidad recibida en su titulación para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de P.E.P. (España)	530
Tabla 84. Grado de interés del alumnado de P.E.P. (España) en recibir formación en diversidad (o seguir recibéndola), en función de sus tipos	531
Tabla 85. Preferencias respecto al tipo de formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de P.E.P. (España)	532
Tabla 86. Grado de necesidades formativas en relación a la diversidad del alumnado de P.E.P. (España), en función de sus tipos	535
Tabla 87. Competencias del/la educadores/a sociales (España)	543
Tabla 88. Instituciones de carácter público, según Comunidad Autónoma, que ofertan la titulación de Educación Social en España	546
Tabla 89. Contenidos mínimos de la titulación de Educación Social (España)	547
Tabla 90. Estructura general del título de Grado en Educación Social (España) ...	550
Tabla 91. Códigos por comunidad autónoma e institución de E.S (España)	551
Tabla 92. Datos generales de los planes de estudios de E.S. (España)	553
Tabla 93. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad en los planes de estudios de E.S. (España)	561

Tabla 94. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de E.S. (España)	562
Tabla 95. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de E.S. (España)	564
Tabla 96. Asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de E.S. (España)	565
Tabla 97. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de E.S. (España)	567
Tabla 98. Asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de E.S. (España)	568
Tabla 99. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de E.S. (España)	570
Tabla 100. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. (España) en relación a cuestiones referentes a las personas con discapacidad	578
Tabla 101. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. (España) en relación a cuestiones referentes al género	582
Tabla 102. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. (España) en relación a cuestiones referentes a la diversidad cultural	584
Tabla 103. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la discapacidad, según la valoración del alumnado de E.S. (España)	589
Tabla 104. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito del género, según la valoración del alumnado de E.S. (España)	591
Tabla 105. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la diversidad cultural, según la valoración del alumnado de E.S. (España)	592
Tabla 106. Grado de adquisición de competencias generales en relación al ámbito de la diversidad, según la valoración del alumnado de E.S. (España)	594

Tabla 107. Tipo de formación recibida en diversidad por el alumnado de E.S. (España)	598
Tabla 108. Nivel de profundización de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad, en función de sus tipos, según la valoración del alumnado de E.S. (España)	601
Tabla 109. Valoración del alumnado de E.S. (España) sobre los aspectos acerca de la formación inicial en diversidad	602
Tabla 110. Nivel de importancia de la formación en diversidad para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de E.S. (España)	605
Tabla 111. Nivel de suficiencia de la formación en diversidad recibida en su titulación para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de E.S. (España)	606
Tabla 112. Grado de interés del alumnado de E.S. (España) en recibir formación en diversidad (o seguir recibéndola), en función de sus tipos	607
Tabla 113. Preferencias respecto al tipo de formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de E.S. (España)	608
Tabla 114. Grado de necesidades formativas en relación a la diversidad del alumnado de E.S. (España), en función de sus tipos	611
Tabla 115. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad en los planes de estudios de P.E.P. de Argentina y España	627
Tabla 116. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de P.E.P. de Argentina y España	629
Tabla 117. Asignaturas con contenidos específicos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de P.E.P. de Argentina y España ...	630
Tabla 118. Asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de P.E.P. de Argentina y España	630

Tabla 119. Asignaturas con contenidos específicos relacionados con el género en los planes de estudios de P.E.P. de Argentina y España	631
Tabla 120. Asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de P.E.P. de Argentina y España.	632
Tabla 121. Asignaturas con contenidos específicos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de P.E.P. de Argentina y España	633
Tabla 122. Percepción del concepto de diversidad en el alumnado de P.E.P. de Argentina y España	638
Tabla 123. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. de Argentina y España en relación a cuestiones referentes a las personas con discapacidad	640
Tabla 124. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. de Argentina y España en relación a cuestiones referentes al género	643
Tabla 125. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. de Argentina y España en relación a cuestiones referentes a la diversidad cultural	647
Tabla 126. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la discapacidad, según la valoración del alumnado de P.E.P. de Argentina y España	651
Tabla 127. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la diversidad cultural, según la valoración del alumnado de P.E.P. de Argentina y España	653
Tabla 128. Grado de adquisición de competencias generales en relación al ámbito de la diversidad, según la valoración del alumnado de P.E.P. de Argentina y España	656
Tabla 129. Contenidos de la formación en diversidad recibida, según la perspectiva del alumnado de P.E.P. de Argentina y España	660

Tabla 130. Nivel de profundización de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad, en función de sus tipos, según la valoración del alumnado de P.E.P. de Argentina y España	661
Tabla 131. Valoración del alumnado de P.E.P. de España y Argentina sobre los aspectos acerca de la formación inicial en diversidad	663
Tabla 132. Nivel de importancia de la formación en diversidad para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de P.E.P. de Argentina y España	666
Tabla 133. Nivel de suficiencia de la formación en diversidad recibida en su titulación para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de P.E.P. de Argentina y España	668
Tabla 134. Preferencias de contenidos en la formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de P.E.P. de Argentina y España	670
Tabla 135. Grado de necesidades formativas en relación a la diversidad del alumnado de P.E.P. de Argentina y España, en función de sus tipos	671
Tabla 136. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad en los planes de estudios de E.S. de Argentina y España	684
Tabla 137. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de E.S. de Argentina y España	686
Tabla 138. Asignaturas con contenidos específicos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de E.S. de Argentina y España	687
Tabla 139. Asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de E.S. de Argentina y España	688
Tabla 140. Asignaturas con contenidos específicos relacionados con el género en los planes de estudios de E.S. de Argentina y España	689
Tabla 141. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. de Argentina y España en relación a cuestiones referentes a las personas con discapacidad	696

Tabla 142. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. de Argentina y España en relación a cuestiones referentes al género	698
Tabla 143. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. de Argentina y España en relación a cuestiones referentes a la diversidad cultural	701
Tabla 144. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la discapacidad, según la valoración del alumnado de E.S. de Argentina y España	704
Tabla 145. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito del género, según la valoración del alumnado de E.S. de Argentina y España	704
Tabla 146. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la diversidad cultural, según la valoración del alumnado de E.S. de Argentina y España	705
Tabla 147. Grado de adquisición de competencias generales en relación al ámbito de la diversidad, según la valoración del alumnado de E.S. de Argentina y España	707
Tabla 148. Contenidos de la formación en diversidad recibida, según la perspectiva del alumnado de E.S. de Argentina y España	711
Tabla 149. Valoración del alumnado de E.S. de España y Argentina sobre los aspectos acerca de la formación superior en diversidad	713
Tabla 150. Nivel de importancia de la formación en diversidad para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de E.S. de Argentina y España	716
Tabla 151. Preferencias de contenidos en la formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de E.S. de Argentina y España	718

III. ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Fases de la encuesta	252
Gráfico 2. Estructura del sistema de educación superior argentino	280
Gráfico 3. Sexo del alumnado de P.E.P. (Argentina)	330
Gráfico 4. Pertenencia a alguna minoría étnica y/o cultural del alumnado de P.E.P. (Argentina)	330
Gráfico 5. Edad del alumnado de P.E.P. (Argentina)	331
Gráfico 6. Nivel de estudios del alumnado de P.E.P. (Argentina)	332
Gráfico 7. Percepción del concepto de diversidad en el alumnado de P.E.P. (Argentina)	333
Gráfico 8. Afirmación del alumnado de P.E.P. (Argentina) de haber recibido formación en el ámbito de la diversidad. En caso negativo, principales motivos	353
Gráfico 9. Contenidos de la formación en diversidad recibida, según la perspectiva del alumnado de P.E.P. (Argentina)	356
Gráfico 10. Aspectos más valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. (Argentina)	360
Gráfico 11. Aspectos menos valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. (Argentina)	361
Gráfico 12. Preferencias de contenidos en la formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de P.E.P. (Argentina)	367
Gráfico 13. Necesidades formativas en género del alumnado de P.E.P. (Argentina)	370
Gráfico 14. Necesidades formativas en diversidad cultural del alumnado de P.E.P. (Argentina)	371

Gráfico 15. Necesidades formativas en discapacidad del alumnado de P.E.P. (Argentina)	372
Gráfico 16. Propuestas formativas en género del alumnado de P.E.P. (Argentina)	373
Gráfico 17. Propuestas formativas en diversidad cultural del alumnado de P.E.P. (Argentina)	374
Gráfico 18. Propuestas formativas en discapacidad del alumnado de P.E.P. (Argentina)	374
Gráfico 19. Sexo del alumnado de E.S. (Argentina)	398
Gráfico 20. Edad del alumnado de E.S. (Argentina)	399
Gráfico 21. Nivel de estudios del alumnado de E.S. (Argentina)	399
Gráfico 22. Percepción del concepto de diversidad en el alumnado de E.S. (Argentina)	401
Gráfico 23. Afirmación del alumnado de E.S. (Argentina) de haber recibido formación en el ámbito de la diversidad. En caso negativo, principales motivos	421
Gráfico 24. Contenidos de la formación en diversidad recibida, según la perspectiva del alumnado de E.S. (Argentina)	424
Gráfico 25. Aspectos más valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de E.S. (Argentina)	427
Gráfico 26. Aspectos menos valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de E.S. (Argentina)	428
Gráfico 27. Preferencias de contenidos en la formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de E.S. (Argentina)	434
Gráfico 28. Necesidades formativas en género del alumnado de E.S. (Argentina)	436

Gráfico 29. Necesidades formativas en diversidad cultural del alumnado de E.S. (Argentina)	437
Gráfico 30. Necesidades formativas en discapacidad del alumnado de E.S. (Argentina)	438
Gráfico 31. Propuestas formativas en género del alumnado de E.S. (Argentina) .	439
Gráfico 32. Propuestas formativas en diversidad cultural del alumnado de E.S. (Argentina)	440
Gráfico 33. Propuestas formativas en discapacidad del alumnado de E.S. (Argentina)	440
Gráfico 34. Estructura del sistema de educación superior español	445
Gráfico 35. Tipo de estudios que cursa el alumnado de P.E.P. (España)	494
Gráfico 36. Especialidades que cursa el alumnado de P.E.P. (España)	494
Gráfico 37. Sexo del alumnado de P.E.P. (España)	495
Gráfico 38. Pertenencia a alguna minoría étnica y/o cultural del alumnado de P.E.P. (España)	496
Gráfico 39. Edad del alumnado de P.E.P. (España)	497
Gráfico 40. Nivel de estudios del alumnado de P.E.P. (España)	498
Gráfico 41. Percepción del concepto de diversidad en el alumnado de P.E.P. (España)	499
Gráfico 42. Afirmación del alumnado de P.E.P. (España) de haber recibido formación en el ámbito de la diversidad. En caso negativo, principales motivos	520
Gráfico 43. Contenidos de la formación en diversidad recibida, según la perspectiva del alumnado de P.E.P. (España)	523
Gráfico 44. Aspectos más valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. (España)	527

Gráfico 45. Aspectos menos valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. (España)	528
Gráfico 46. Preferencias de contenidos en la formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de P.E.P. (España)	533
Gráfico 47. Necesidades formativas en género del alumnado de P.E.P. (España)	536
Gráfico 48. Necesidades formativas en diversidad cultural del alumnado de P.E.P. (España)	537
Gráfico 49. Necesidades formativas en discapacidad del alumnado de P.E.P. (España)	538
Gráfico 50. Propuestas formativas en género del alumnado de P.E.P. (España) ...	540
Gráfico 51. Propuestas formativas en diversidad cultural del alumnado de P.E.P. (España)	540
Gráfico 52. Propuestas formativas en discapacidad del alumnado de P.E.P. (España)	541
Gráfico 53. Tipo de estudios que cursa el alumnado de E.S. (España)	571
Gráfico 54. Especialidades que cursa el alumnado de E.S. (España)	572
Gráfico 55. Sexo del alumnado de E.S. (España)	572
Gráfico 56. Pertenencia a alguna minoría étnica y/o cultural del alumnado de E.S. (España)	573
Gráfico 57. Edad del alumnado de E.S. (España)	574
Gráfico 58. Nivel de estudios del alumnado de E.S. (España)	575
Gráfico 59. Percepción del concepto de diversidad en el alumnado de E.S. (España)	576
Gráfico 60. Afirmación del alumnado de E.S. (España) de haber recibido formación en el ámbito de la diversidad. En caso negativo, principales motivos	597

Gráfico 61. Contenidos de la formación en diversidad recibida, según la perspectiva del alumnado de E.S. (España)	599
Gráfico 62. Aspectos más valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de E.S. (España)	603
Gráfico 63. Aspectos menos valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de E.S. (España)	604
Gráfico 64. Preferencias de contenidos en la formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de E.S. (España)	610
Gráfico 65. Necesidades formativas en género del alumnado de E.S. (España)	612
Gráfico 66. Necesidades formativas en diversidad cultural del alumnado de E.S. (España)	613
Gráfico 67. Necesidades formativas en discapacidad del alumnado de E.S. (España)	613
Gráfico 68. Propuestas formativas en género del alumnado de E.S. (España)	615
Gráfico 69. Propuestas formativas en diversidad cultural del alumnado de E.S. (España)	615
Gráfico 70. Propuestas formativas en discapacidad del alumnado de E.S. (España)	616
Gráfico 71. Pertenencia a alguna minoría étnica y/o cultural del alumnado de P.E.P. de Argentina y España	635
Gráfico 72. Edad del alumnado de P.E.P. de Argentina y España	636
Gráfico 73. Aspectos más valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. de Argentina y España	664
Gráfico 74. Aspectos menos valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. de Argentina y España	665
Gráfico 75. Necesidades formativas en género del alumnado de P.E.P. de Argentina y España	672

Gráfico 76. Necesidades formativas en discapacidad del alumnado de P.E.P. de Argentina y España	673
Gráfico 77. Propuestas formativas en género del alumnado de P.E.P. de Argentina y España	675
Gráfico 78. Propuestas formativas en diversidad cultural del alumnado de P.E.P. de Argentina y España	676
Gráfico 79. Propuestas formativas en discapacidad del alumnado de P.E.P. de Argentina y España	676
Gráfico 80. Sexo del alumnado de E.S. de Argentina y España	692
Gráfico 81. Edad del alumnado de E.S. de Argentina y España	693
Gráfico 82. Afirmación del alumnado de E.S. de Argentina y España de haber recibido formación en el ámbito de la diversidad	709
Gráfico 83. Aspectos más valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de E.S. de Argentina y España	714
Gráfico 84. Aspectos menos valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de E.S. de Argentina y España	714
Gráfico 85. Propuestas formativas en diversidad cultural del alumnado de E.S. de Argentina y España	721

Introducción

A. PRESENTACIÓN Y ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo se presenta una investigación de Tesis Doctoral en la que realizamos un análisis de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y educadores/as sociales en relación al ámbito de la diversidad, desde una perspectiva comparada entre dos contextos: España y Argentina.

El campo de la diversidad recoge numerosos aspectos de interés para la intervención, constituyéndose como eje transversal que aparece en las realidades desde una óptica socioeducativa. En esta investigación, nos centramos en tres ámbitos fundamentales de la diversidad: la discapacidad, el género y la diversidad cultural.

Con vistas a una mejora de la intervención socioeducativa, la formación inicial de los/as profesionales/as educativos/as se convierte en objeto de estudio de carácter primordial. Sin bien es cierto que no podemos obviar la importancia de la formación permanente, la formación que ofrecen las instituciones de educación superior constituyen la base sobre la que los/as profesionales de la educación obtienen las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para las futuras intervenciones que deben realizar durante su desarrollo profesional. Así, una adecuada formación inicial favorece buenas prácticas en las intervenciones socioeducativas.

De esta forma, los centros de educación superior encargados de esta ardua tarea, deben atender las demandas del entorno donde se ubican, logrando la mayor coherencia posible con la realidad profesional y otorgando, por tanto, respuestas a las necesidades formativas que el alumnado, los/as futuros/as profesionales, presentan. En una sociedad cambiante, la formación de los/as

agentes educativos/as se convierte en un reto fundamental de la educación de nuestros días.

Por otra parte, cabe destacar que este trabajo de investigación es fruto de un profundo interés personal en el campo de la educación, en primer lugar, como educadora social y trabajadora social de vocación. Posteriormente, los estudios de posgrado cursados en ciencias sociales e intervención social, llevaron a la investigadora a aproximarse a la investigación en educación y su aplicación en el terreno profesional de la intervención socioeducativa.

La experiencia personal como docente universitaria y educadora social en el campo de la formación permanente, así como la experiencia investigadora, llevaron a tener una preocupación constante en dos dimensiones: el tipo de formación que ofrecemos desde la universidad u otras instituciones de educación superior al alumnado, especialmente en el ámbito de la diversidad; así como, la influencia de esta formación inicial en la futura labor profesional de dicho alumnado.

A su vez, la participación en proyectos de investigación, a nivel nacional e internacional, en líneas referentes a la diversidad cultural, el género, las migraciones y la formación de profesionales socioeducativos, así como en proyectos que utilizan la metodología comparada, proporcionaron las bases del interés en estas temáticas. En este sentido, podemos reseñar la participación en diferentes proyectos de investigación, entre los que se encuentran:

- Proyecto de Cooperación Internacional “Mujeres migrantes indocumentadas: Historias de trasgresión, resistencia, sumisión y reacomodo como estrategias de viaje. Una perspectiva socioeducativa”.

- Grupo Emergente de Investigación (SEJ-457) “La atención a la Diversidad Cultural en instituciones educativas”.
- Proyecto de Investigación “El papel otorgado a la mujer en los textos escolares de educación secundaria en Marruecos y España. Estudio Comparado”.
- Proyecto de Investigación “El papel otorgado a la mujer en los textos escolares de educación secundaria (Bachillerato) en Marruecos y España. Estudio comparado”.
- Proyecto de Investigación de Excelencia “Paz y No violencia en el Islam: Comportamientos sociales de la población inmigrante marroquí en Andalucía”.
- Proyecto de Investigación “Análisis de la Intervención Social en el Campo de las Migraciones”.

Por último, debemos destacar especialmente, la participación durante cuatro años como investigadora en el Proyecto Internacional Research Staff Exchange Échème (IRSES) “Gendercit: Gender and Citizenship” (N^o de contrato: PIRSES-GA-2012-318960), financiado por el Subprograma “People” del 7^o Programa Marco Europeo de I+Dt, en el marco del programa Marie Curie Action (FP7-PL-2012-IRSES). Este proyecto ha sido de gran importancia en el origen y desarrollo de la investigación de esta Tesis Doctoral, ya que ha permitido la estancia en universidades de Argentina (Universidad Nacional de Mendoza y Universidad Nacional de Salta), aproximándonos a la realidad que conforma, junto con España, el contexto de estudio de este trabajo. Además, este proyecto, ha facilitado el intercambio de experiencias con investigadores y, fundamentalmente, investigadoras, muy involucradas e interesadas en ámbitos diversos, tales como el educativo, desde una perspectiva de género. Así, ha

constituido un enriquecimiento personal y profesional a razón del gran aprendizaje que se ha obtenido de la mano de expertos/as sobre estos temas. Como consecuencia de todo ello, esta Tesis Doctoral se enmarca como línea de trabajo del proyecto mencionado.

Partiendo de estas premisas, hemos desarrollado una investigación que tiene como finalidad principal *contribuir a la mejora de la formación inicial de los/as profesionales de la intervención socioeducativa, a través del estudio comparado de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social en España y Argentina.*

Atendiendo a esta finalidad, podemos avanzar en propuestas formativas en materia de atención a la diversidad que recojan las necesidades educativas detectadas en este campo, y que puedan ofrecer información a las instituciones de educación superior responsables de este cometido.

A nivel metodológico, esta investigación se desarrolla desde una perspectiva comparada entre varios contextos de análisis (España y Argentina), lo que nos permite obtener una visión internacional del tipo de formación en diversidad que se oferta al estudiantado objeto de estudio.

Con el fin de recoger los ámbitos más destacados de la formación, nos hemos centrado en el análisis de los planes de estudios de las titulaciones en Educación Social y profesorado en Educación Primaria, o sus equivalentes, en cada uno de los países, además de la información proporcionada por el alumnado de último curso de dichas titulaciones.

Por un lado, los planes de estudios nos permiten conocer la realidad de la formación que se está ofertando a los/as futuros/as profesionales educativos/as. Asimismo, es de nuestro interés conocer el punto de vista del

propio alumnado que se encuentra finalizando su formación inicial, ya que nos facilita un acercamiento a la capacitación que tienen para atender contextos de diversidad, así como sus visiones sobre las necesidades y propuestas de formación en este mismo ámbito.

Para finalizar, es de importancia para esta investigación la transferencia de sus resultados. Para ello, durante el desarrollo de este trabajo se han realizado diferentes publicaciones en revistas, congresos y otro tipo de eventos científicos, en los que se ha difundido resultados parciales. Asimismo, se plantea la difusión de esta investigación de Tesis Doctoral a las instituciones involucradas en la formación inicial de los/as profesionales socioeducativos a través de informes de resultados, además del uso de recursos propios del ámbito académico nacional e internacional (repositorios institucionales, publicaciones en revistas de impacto y participación en eventos científicos de interés).

B. PERTINENCIA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Una formación inicial adecuada, adaptada y coherente con la realidad, incidirá en una mejor atención de las necesidades socioeducativas de los colectivos de intervención. En una sociedad cambiante, la formación de los agentes educativos se convierte en un reto fundamental de la educación de nuestros días. Ante colectivos cada vez más diversos, las instituciones de educación superior deben plantearse cómo preparar a educadores/as competentes para afrontar la difícil tarea de educar por y para la diversidad.

La atención a la diversidad constituye una auténtica necesidad de la educación en la actualidad y no recibe un tratamiento adecuado en la formación

inicial (García, Jiménez y Moreno, 2001). A pesar de ello, en la oferta formativa dada a profesorado y educadores/as sociales, se van incluyendo asignaturas centradas en la educación para la diversidad. Sin embargo, como expone Jordán (2007, p. 66),

(...) resulta esencial que se trabaje, ya desde la formación inicial, no sólo la competencia pedagógica para atender la diversidad, sino también –y ante todo- la sensibilidad emocional y ética, personal y profesional, que mueva al profesorado a asumirla, acogerla y tratarla de forma viva, convencida y comprometida.

En esta investigación, nos centramos en dos perfiles profesionales del espacio de la intervención socioeducativa: los/as educadores/as sociales y el profesorado en Educación Primaria. Cabe apuntar, con respecto a éste último, que se ha seleccionado entre otros tipos de profesorados, debido a que la formación inicial docente en Educación Primaria en Argentina y España sigue un modelo simultáneo, constituyéndose como una titulación de base única.

Por otro lado, coincidiendo con Caride (2002), la Educación Social es una profesión social, que surge y se consolida históricamente, tratando de satisfacer necesidades o demandas de una ciudadanía cada vez más consciente de sus derechos, realizando tareas o prestando servicios legitimados por su formación y experiencia, en un escenario cada vez más interdependiente de los procesos de cambio social, la división del trabajo y su progresiva especialización.

Por su parte, el profesorado es un agente clave para la construcción de una escuela de calidad, ya que es la herramienta pedagógica por excelencia (Coulby, 2006). Como apuntaba el director de Educación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y máximo responsable del Informe PISA, Andreas Schleicher, en una reciente entrevista en el periódico El

País (2016), “La calidad de la educación nunca será mejor que la calidad de los profesores”, incidiendo en la necesidad de, “empoderar a los profesores para que lideren esta transformación; pero eso solo puede ocurrir si saben lo que se espera de ellos y reciben el apoyo necesario para enseñar con eficacia”.

De acuerdo con Durán y Giné (2011), la formación del profesorado en el campo de la diversidad se ha conformado como un nuevo rol que será útil para desarrollar una educación de calidad y una herramienta para el cambio de una nueva cultura profesional docente.

En este sentido, la Comisión de las Comunidades Europeas (2007) fijó, entre las grandes tareas para los/as docentes, la identificación de las necesidades específicas del alumnado y responder a las mismas desplegando una gran variedad de estrategias didácticas; así como trabajar en entornos multiculturales, comprendiendo el valor de la diversidad y respetando las diferencias.

La formación del profesorado continúa siendo un tema de gran interés en la actualidad, interés que ha ido incrementándose con el tiempo, conforme se ha valorado su importancia en los logros del estudiantado de los centros educativos y se han encontrado evidencias empíricas de esta realidad (Fernández, Rodríguez y Fernández, 2016). Como exponen Barber y Mourshed (2008), ya en el Informe *McKensey* se señalaba la importancia de diseñar una buena formación al profesorado que les convierta en buenos/as profesionales, encontrando una diferencia del 53% entre el rendimiento de los/as estudiantes con docentes con alto y bajo desempeño.

Como señalan las autoras argentinas Aguerro y Vezub (2011), a partir de los años noventa, la preocupación por la formación del profesorado ha ocupado un espacio creciente hasta constituir un problema central de los gobiernos, las políticas y las reformas educativas. Así lo manifiestan varios

estudios y documentos internacionales al señalar que los/as docentes juegan un papel clave, con gran influencia sobre el rendimiento y la calidad de los aprendizajes de los/as estudiantes (Barber y Mourshed, 2007; Comisión de las Comunidades Europeas, 2007, 2010; OCDE, 2005).

En cuanto a las investigaciones que se han realizado sobre esta temática, cabe indicar que, la revisión bibliográfica realizada nos apunta que la investigación sobre la formación inicial de educadores/as sociales es muy reciente y poco abundante. Asimismo, Ball y Tyson (2011) concluyen que, si bien existe un marco teórico importante de conocimientos sobre la atención a la diversidad en educación, la investigación centrada en el estudio de la formación del profesorado en y para la diversidad es escasa. Estos autores inciden en la necesidad de más estudios en este campo, aunque recalcan que esta investigación debe ser más robusta y sostenida en el futuro.

De acuerdo con Sales (2006, p. 202),

(...) la atención a la diversidad supone un cambio global en la formación de este desarrollo profesional de todos los educadores, enmarcando el reto formativo en la promoción del pensamiento práctico y en el desarrollo de actitudes y capacidades para cuestionar críticamente la realidad educativa y para la búsqueda de alternativas superadoras de las desigualdades e injusticias.

La disponibilidad de servicios y recursos organizativos y de apoyo a los centros es insuficiente para atender adecuadamente la diversidad, por lo que debe mejorarse la formación de educadores/as, siguiendo la palabras de Coelho, Oller y Serra (2011, p. 53),

(...) proporcionándoles recursos teóricos, metodológicos y organizativos que les permitan trabajar con más seguridad y autonomía. Esto ayudaría a revalorizar la figura del profesorado a nivel social y a luchar contra actitudes de rechazo ante la diversidad en el aula.

La diversidad puede ser definidas de múltiples formas, siendo un término que genera aún, bastante ambigüedad. Tomando como referencia la definición de Carignan, Pourdavood, King y Feza (2005), la diversidad se puede ver desde los términos de etnia, género, discapacidad, valores, culturas, tradiciones, religiones, idiomas, comportamientos, actitudes, creencias, historia, contribuciones a la humanidad, formas de pensar; promulgación, comunicación y la organización del medio ambiente.

En esta investigación, hemos optado por centrarnos en la diversidad desde tres ámbitos: diversidad cultural, género y discapacidad. Esto se justifica en que suelen ser los campos de la diversidad que más aparecen en la literatura científica y que han tenido un mayor desarrollo investigativo. Es por ello, que hemos puesto nuestro foco de interés en la formación del profesorado en Educación Primaria y educadores/as sociales en estos tres ámbitos. De esta forma, podremos obtener una visión general de la formación en diversidad de dichos/as profesionales, así como comparar si existen diferencias entre los tipos de formación en cada uno de estos ámbitos.

Así, encontramos distintos/as autores/as que han reflexionado e investigado sobre la importancia de la formación de estos/as profesionales en cada uno de estos tipos de diversidad. De acuerdo con Murillo (2006), el desempeño docente depende de múltiples factores, aunque, en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un

componente de calidad de primer orden del sistema educativo. Así, no es posible hablar de mejoras de la educación, sin considerar el desarrollo profesional del profesorado.

Siguiendo a Sales (2012), la función del profesorado es esencial en el fomento de la interculturalidad, por lo que sus actitudes, estrategias e interrelaciones en la tarea educativa deben reflejar su compromiso con la ciudadanía para la transformación del contexto social y escolar.

Soriano y Peñalva (2011), indicaban que hablar de educación intercultural y, paralelamente, de calidad educativa, de profesionalización docente y currículum para la diversidad, implica referirse primero, y ante todo, de la formación inicial de los/as profesionales que hacen educación.

Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Vargas-Vergara (2014), entienden que la formación inicial y la investigación conforman un eje fundamental para la sensibilización de profesionales, porque será mediante la educación como tomaran conciencia de la discriminación, la violencia sobre las mujeres y sus hijos e hijas. Especificando en la profesión de Educación Social, estas autoras hacían hincapié en la importancia de formar a los/as futuros/as profesionales en competencias que les hagan capaces de proporcionar respuestas a las diferentes situaciones relacionadas con la igualdad/desigualdad, la inclusión/exclusión y la violencia, en materia de género.

Concordando con Liesa y Vived (2009), uno de los grandes retos de la educación actual es la atención a la diversidad de todo el alumnado. En cuanto al ámbito de la atención a situaciones de discapacidad, estas autoras determinan que la atención a la diversidad de necesidades educativas requiere de planteamientos metodológicos y organizativos que, a partir de las dificultades de aprendizaje del alumnado, procuren un mayor y mejor aprendizaje de todos y

todas. Pero esta tarea es más complicada sin una preparación psicológica y metodológica del profesorado.

Partiendo de estas premisas, hemos desarrollado una investigación que utiliza las fases propias del método comparado. Este tipo de metodología es pertinente en cuanto se han tomado como referencia la comparación entre dos unidades de estudio: la formación inicial del profesorado en Educación Primaria y Educación Social en España y Argentina. Todo ello, con las ventajas que ofrece el uso del método comparado aplicado a la educación, en tanto favorece el avance del sistema educativo desde una perspectiva general.

Las conclusiones comparativas nos permitirán conocer la realidad objeto de estudio, identificando principios generales o tendencias educativas, desde una posición en la que podemos realizar aportaciones en el ámbito de la educación. En palabras de Valle (2012, p.114), “su finalidad sería buscar aspectos de mejora en los diferentes sistemas educativos (...) surgidos de las ideas que puedan aportar otras experiencias”.

La selección de ambos países como unidades de observación se basa en que, como plantea García Garrido (1991), existen “criterios de comparabilidad” suficientes para la investigación. De esta forma, podemos decir que existen las suficientes semejanzas entre ambos contextos como para permitirnos aplicar parámetros e indicadores comunes, pero a la vez, se diferencian lo suficiente como que podamos obtener conclusiones comparativas.

En este sentido, las formaciones iniciales de ambas titulaciones existen en cada uno de los países, pese a que se observan ciertas divergencias en los sistemas de educación superior, como para poder compararlos. Además, estas titulaciones tienen un desarrollo histórico, cultural, social que comparten

semejanzas, a la vez que también nos encontramos determinadas diferencias en su desarrollo, que son de interés para nuestra investigación.

Así, sobre todo en el caso de la Educación Social, en un estudio preliminar, encontrábamos semejanzas entre España y Argentina, como es la reciente incorporación como titulación de educación superior, mucho más incluso en el país argentino. Sin embargo, en ambos contextos, la práctica educativa relacionada con la Pedagogía Social, ha tenido una relevante trayectoria histórica en la intervención socioeducativa con colectivos vulnerables.

Como apuntan Da Silva y Tejada (2016), entre los contextos de América Latina y Europa, las reformas educativas actuales se relacionan en gran medida con los procesos de regionalización y transnacionalización, cuyos ejemplos más emblemáticos son el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM). De esta forma, Azevedo (2008) y Verger y Hermo (2010), encuentran una gran aproximación entre el EEES que se ha implantado en Europa y el SEM, en América Latina. Ambos procesos, que atañen a las políticas de educación superior, ponen de relieve, entre otras cuestiones, la necesidad de reconocimiento de las cualificaciones, el fomento de la movilidad de estudiantes, docentes y trabajadores/as y la mejora de la calidad y competitividad de los sistemas educativos. Asimismo, la expansión de políticas educativas comunes implica la construcción de convergencias curriculares y la incorporación de nuevas dinámicas, estructuras y lenguajes. Todo ello, ha influido en los procesos formativos de la enseñanza superior y han producido cambios en los últimos años que requieren de nuevas investigaciones en este ámbito.

A continuación, para situar el campo de investigación donde nos centraremos, necesitamos resaltar ciertas cuestiones de interés en cada uno de los países de estudio.

La República Argentina es un país de América del Sur situado en el extremo sur y sudeste del continente. Se conforma como un Estado Federal integrado por veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sede del gobierno nacional y, por ello, Capital Federal de la República.

Según los últimos datos publicados en el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2017) de Argentina, se estima que en 2017 cuenta con una población de 44.044.811 personas, de las cuales 21.595.623 son hombres y 22.449.188 son mujeres. Asimismo, se caracteriza por ser un país de población joven, ya que, según los últimos datos publicados al respecto, en 2010, un 25,48% tenía entre 0 y 14 años, un 64,29% entre 15 y 64 años y un 10,23% tenían 65 años o más.

Concretando en la población matriculada en los diferentes niveles educativos, podemos destacar que, según datos publicados por el Ministerio de Educación y Deportes (2015), a través de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, en el año 2015 (últimos datos publicados) tenían 11.132.889 personas matriculadas, sin contabilizar el estudiantado del nivel universitario.

Las titulaciones objeto de nuestro estudio son impartidas en Argentina desde el nivel superior no universitario, el cual se encuentra conformado por dos grandes redes de instituciones: los institutos superiores de formación docente y los de formación técnico-profesional. Según el informe emitido por el Ministerio de Educación y Deportes (2017), hacia 2015 existían 2.239 instituciones en este nivel de enseñanza, 27% de los cuales ofrecían solo carreras de formación

docente, 41% solo de formación técnico-profesional y, el resto, ambos tipos de oferta. La mayor parte de la matrícula de este nivel asistía a carreras de formación docente (57,2%). Aunque con diferentes participaciones porcentuales, el predominio de la elección de carreras de formación docente entre el alumnado del nivel, se repetía en casi la totalidad de las provincias.

En 2015, el alumnado que cursaba titulaciones en el nivel superior (no universitario) eran 848.318, de los cuales, dos tercios asistían a establecimientos educativos de gestión estatal. Concretamente, cerca del 80% del alumnado de formación docente estudiaba en establecimientos estatales. Del total de alrededor de 500 mil alumnos/as que cursaban titulaciones de formación docente, un 22,4% estudiaba para ejercer en el nivel primario. Entre los/as matriculados/as en formación docente de nivel primario, el 85,4% asistían a establecimientos gestionados por el Estado. Se advierte así la fundamental importancia del sector estatal en la atención del alumnado que decide formarse para la docencia y, es por ello que, en esta investigación, utilizamos como referencia las titulaciones que se imparten a nivel estatal o público.

En cuanto al estado español, es un país europeo que se encuentra al sur y sudeste del continente, miembro de la Unión Europea, conformado por diecisiete comunidades autónomas, integradas por cincuenta provincias, así como dos ciudades autónomas, y cuya capital es Madrid.

A fecha 1 de julio de 2016, los datos provisionales publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2017) muestran una población total de 46.468.102, de los cuales 22.813.635 son hombres y 23.654.467 son mujeres. Siguiendo la información actualizada a 1 de enero de 2016 por el INE (2017), un 15,02% tienen entre 0 y 14 años, un 66,39% entre 15 y 64 años y un 18,59%, 65 años o más.

Con respecto a la Educación Superior, se encuentra conformada por los Ciclos de Formación Superiores, estudios de Régimen Especial y las enseñanzas universitarias. En este último tipo se ubican las titulaciones analizadas en esta investigación. Así, en el curso 2014/2015 (últimos datos publicados a este respecto), se encontraba un total de 1.529.730 personas matriculadas en educación universitaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016), ascendiendo a 1.361.337 el alumnado de grado (incluyendo estudios de 1º y 2º ciclo) y 168.390 en posgrado, de los cuales un 82,8% cursan sus estudios en instituciones públicas (un 80,68% de estudiantes que cursan grados y un 84,22% de los/as matriculados en posgrados).

Por todo lo expuesto, creemos pertinente profundizar en la formación inicial en el ámbito de la diversidad de los/as profesionales educativos/as, llevando a cabo una comparación entre España y Argentina, de modo que, con miras hacia el futuro, nos proporcione la oportunidad de transferir nuestros resultados y conclusiones y, con ello, contribuir a la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria y educadores/as sociales, el cual constituye el fin último de esta investigación.

C. ESTRUCTURA DEL INFORME

Para ayudar a la comprensión de los diferentes aspectos de la investigación realizada, se ha optado por estructurar este informe en seis capítulos. Podemos distinguir, de forma general, dos partes diferenciadas en este trabajo. Por un lado, una primera parte en la que se expone la fundamentación de la investigación; y por otro, una segunda parte, dirigida a presentar el desarrollo metodológico, resultados y conclusiones obtenidas en esta investigación.

La primera parte, que se encuentra en el **CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**, contiene los elementos necesarios para conocer la conceptualización legislativa y teórica que enmarca la temática que se trata.

En los siguientes capítulos, se exponen las cuestiones relacionadas con la metodología desarrollada y los resultados obtenidos. Así, en el **CAPÍTULO II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**, se presentan los aspectos referentes a la metodología del trabajo de investigación, apareciendo entre sus apartados los objetivos e hipótesis, la descripción de la metodología utilizada (método comparado), naturaleza de la investigación, descripción de las técnicas e instrumentos de recogida de la información y limitaciones encontradas.

En el **CAPÍTULO III. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA. LA FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCADORES/AS SOCIALES**, se describen, analizan e interpretan los datos obtenidos acerca de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria y educadores/as sociales en el contexto argentino. Se profundiza en aspectos destacados en dicho país en relación a la formación superior, la formación inicial docente en Educación Primaria y en Educación Social y, concretamente, la formación en el ámbito de la diversidad en ambas titulaciones. En referencia a este último punto, se presenta una descripción del análisis de la formación en diversidad recogida en los planes de estudios de dichas titulaciones y la valoración del alumnado sobre su formación en este campo.

El **CAPÍTULO IV. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA. LA FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCADORES/AS SOCIALES**, expone los resultados del

estudio referentes al contexto español. De esta forma, se exponen las características y estructura de la formación superior en España, así como de la formación docente en Educación Primaria y en Educación Social. Para finalizar, se detallan los datos del análisis de los planes de estudios y las valoraciones del alumnado en cuanto a la formación en el ámbito de la diversidad en cada una de estas titulaciones.

A continuación, se realiza el análisis comparado entre ambas unidades de observación (España y Argentina) para cada una de las titulaciones objeto de estudio, que se encuentra recogido en el ***CAPÍTULO V. YUXTAPOSICIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.***

En último lugar, en el ***CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS,*** se desarrollan las conclusiones alcanzadas a través del análisis e interpretación de los resultados obtenidos y sus relaciones con las hipótesis planteadas inicialmente. Finalmente, se plantean orientaciones para la mejora de la formación en el ámbito de la diversidad de los/as profesionales de la Educación que han sido objeto de nuestro estudio.

Capítulo I. Fundamentación de la investigación

Dedicamos este primer capítulo de la Tesis Doctoral a la fundamentación de nuestra investigación. Con ello, pretendemos presentar los aspectos normativos y teóricos que enmarcan nuestro objeto de estudio.

En una primera parte, procedemos a la presentación de la conceptualización teórica sobre la diversidad y su aplicación al contexto educativo. A continuación, nos centramos en los tipos de diversidad que tomamos como referencia en esta investigación: diversidad cultural, género y discapacidad.

Posteriormente, exponemos el estado de la cuestión en relación a la formación de los/as profesionales de la educación en materia de diversidad y la importancia de dicha formación para la intervención socioeducativa. Por último, nos centramos en las principales orientaciones normativas que se deben considerar en el contexto de formación superior en Argentina y España, distinguiendo, además, entre la formación inicial del profesorado en Educación Primaria y educadores/as sociales en ambos países.

1.1. *DIVERSIDAD. CONCEPTUALIZACIÓN Y APLICACIONES AL CONTEXTO EDUCATIVO*

La diversidad es un concepto que puede hacer referencia a numerosos aspectos de la realidad social y humana. La diversidad, como término habitualmente utilizado en las ciencias sociales y específicamente, convertido en *buzzword* pedagógico-didáctico (Jiménez y Guzmán, 2013), tiene un uso generalizado y naturalizado, que en pocas ocasiones se especifica sus referencias entre sus múltiples significados. Se conforma como un concepto que ha sido objeto de discusión y críticas por su insuficiente desarrollo teórico, falta de precisión conceptual y de operacionalización, así como por su carácter polisémico y ambiguo (Almeida et al., 2010; Colectivo IOE, 1997; Gimeno, 2000; Ramos, 2012; Terrén, 2001).

Diversidad como sinónimo de discapacidad, de pobreza, de diferencia, de desigualdad. Pareciera englobar diferencias de género, etnia, cultura, clase social, generación, lenguaje. Diversos tiempos, diversos espacios, diversos lenguajes, diversos aprendizajes, diversos ritmos y podríamos seguir. *Casi* cualquier cosa podría entenderse como diversidad, *casi* cualquiera de nosotros podría ser diverso, pero solo *casi*, porque hay sin duda algunas diversidades más diversas si se permite el juego de palabras. (Almeida et al., 2010, p. 29).

Otro ejemplo de esta argumentación, podemos encontrarlo en las palabras de Touriñán (2004), cuando nos recuerda que el término “gente de color” o “diversidad cultural”, por ejemplo, no tienden habitualmente a incluir a aquellas personas que se autoidentifican como blancos. Por ello, “gente de

color” implica que las personas blancas no tienen color en el uso ordinario del término, así como “culturalmente diversos” conlleva que algunos grupos tienen algo singularmente cultural mientras que otros son simplemente humanos.

Las nuevas formas de nombrar las diferentes realidades de la diversidad, no implica necesariamente, un cambio de concepción e ideología. En palabras de Duschatzky y Skliar (2000), el travestismo discursivo que se produce parece ser una marca de la época.

Cambian los nombres de los otros, pero ellos (los *otros diversos*) siguen allí confinados a la absoluta marca de ese nombre: “ya no eres discapacitado, eres diverso”, ya no hablamos de *pobres* sino de *diversos*, no decimos *negros* sino *diversos*. Sin embargo, las marcas, las representaciones, las esperas, los prejuicios hacia esos *otros diversos* siguen inalterados. Una suerte de “protección lingüística” (...) que consiste en sustituir una denominación que molesta por otra que resulta, por lo menos en apariencia, menos agresiva (Almeida et al., 2010, p. 31).

Para esclarecer el término “diversidad”, podemos recurrir a la Real Academia Española, que la define como “variedad, desemejanza, diferencia”, o en segunda acepción “abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas”. Estos significados pueden ser imprecisos y conllevan cierta ambigüedad, por lo que se torna insuficiente para describir la realidad. Por ello, se requiere de “la tarea de encontrar el significado que se otorga a aquello que se mira, se piensa, se nombra en las prácticas profesionales, institucionales, políticas” (Almeida et al., 2010, p. 34).

Para profundizar en esta tarea encomendada, hacemos referencia a distintos enfoques de los fundamentos de la diversidad humana, que posibilitan comprender la concepción - o concepciones – que se puede tener sobre la diversidad. Las formas de entender, comprender la realidad y, por ende, la diversidad, será diferente según los paradigmas donde nos situemos. Para acercarnos a estos análisis de la realidad y sus consecuencias sobre la concepción de la diversidad, destacaremos las perspectivas más relevantes en el campo epistemológico, como son el objetivismo frente al constructivismo.

Desde una perspectiva objetivista, la realidad existe objetivamente, independientemente de la persona que la analiza. La realidad, por tanto, existe por sí misma, por lo que se puede observar desde muchos puntos de vista, pero sólo existe una realidad externa. Aplicado a las formas de conocimientos, hay múltiples maneras de conocer, pero, al final, cuenta un único método universal de conocimiento, el cual es la ciencia basada en el método empírico. Como explica Giner (1994), este planteamiento considera que la ciencia se basa en la razón y, para acercarnos a la verdad se deben cumplir una serie de requisitos, como son la lógica, el pensamiento secular y el análisis causal.

Aplicado al ámbito de la diversidad, nos puede conllevar a planteamientos de inmovilidad, ya que la diversidad de la realidad es por sí misma existente. Sin embargo, nos puede llevar a errores de definición en cuanto observamos diferentes sociedades, diferentes culturas. La lógica o los planteamientos de causa y efecto, tal y como se entiende desde una cultura, por ejemplo, la occidental europea, no tiene por qué servir para interpretar elementos de otras culturas, ya que otras culturas pueden utilizar formas distintas de generar conocimientos. Por ello, la diversidad existe de la misma manera en cualquier sociedad, independientemente de las personas que viven en ella o que la analizan desde fuera.

Naturalizar la diversidad, reforzarla utilizando su naturalización, además de ingenuo puede ser criminal desde el punto de vista antropológico y filosófico, pues tendría como consecuencia la negación de la especificidad humana (De Bernard, 2005).

Los planteamientos constructivistas, intentan superar estas variables de análisis, al considerar la realidad como construida, y por ello, tiene una relación directa con la forma en que una persona la observa. La realidad es una construcción social de las personas que se insertan en ellas.

La diversidad, desde esta perspectiva, es un constructo social, que puede surgir de diferentes formas. La antropología simbólica de Geertz, parte de la premisa de que el ser humano es simbólico y las interpretaciones que se originan en las relaciones entre las personas, generan una concepción sobre la realidad. Es lo que Almeida et al. (2010) identifican como la construcción simbólica de un “otro” y que, por tanto, también permite la definición de un “nosotros”, ambos en una continua relación que entiende al otro como diferente o diverso (procesos de alterización).

Estas interpretaciones son adecuadas cuando se comparte un código común que permite la comunicación. Por ello, sociedades que no comparten un mismo código, conlleva a interpretaciones de la diversidad de forma distinta. Existe, por tanto, una estrecha vinculación entre los significados y las culturas, ya que los primeros se construyen en función de los segundos.

La sociología del conocimiento de Berger y Luckman aporta un paso más en este análisis, al hablar de la institucionalización de la *normalidad*. Las pautas de comportamiento, los hábitos de vida, se suceden de forma repetitiva como forma de economía del esfuerzo a la hora de tomar decisiones sobre las acciones de los sujetos. De esta forma, se conforman tipificaciones en las

actuaciones y las personas, dando lugar a previsión de expectativas en las relaciones. Esta primera institucionalización convierte la rutina en exigencias y genera roles sociales.

Con el paso del tiempo, los conceptos abstractos creados por estos sujetos se convertirán en instituciones históricas para individuos que no hayan participado en la construcción de ellos. De esta forma, estos nuevos sujetos concebirán la realidad como algo objetivo, la cual, en apariencia, ha existido siempre. Incluso en los casos en que esta realidad no se acepte por algunas personas, se crean formas de legitimación que la validen como verdadera.

Desde este enfoque, los análisis sobre las concepciones sobre la diversidad en una realidad concreta, debe evitar la visión de la *normalidad*. Se hace necesaria una indagación sobre cómo se ha construido esa convencionalidad.

Por último, la filosofía del lenguaje de Wittgenstein centra el análisis de la construcción de la realidad en el lenguaje: los límites del lenguaje son los límites del mundo (Giner, 1994). El lenguaje permite crear tipificaciones de la realidad, asignado de forma continua etiquetas. Por ello, debemos ser conscientes de que estas etiquetas no nos impidan profundizar en la realidad que se analiza.

Este trabajo se sitúa desde una perspectiva constructivista, donde la realidad se construye por los sujetos que la conforman. La diversidad, como campo de análisis central de esta investigación, no puede concebirse de forma separada al contexto donde se sitúa. A pesar de ello, es importante no asentarse en los extremos de los paradigmas constructivistas, ya que puede llevar al relativismo moral que impediría acercarse al conocimiento de una realidad.

Asimismo, cuestionar la diversidad o la normalidad, como construcción social e histórica implica

(...) desnaturalizar los modos únicos y hegemónicos en que ha sido entendida (...) también nos permite reconocer los procesos sociales, históricos, políticos que dieron lugar a la idea de normalidad única como parámetro de clasificación y de prescripción de modos de ser y estar en el mundo” (Almedia et al., 2010, p. 30).

Para ello, las teorías de la complejidad pueden aportarnos herramientas de análisis sobre la diversidad. Siguiendo a Morín (2000), el mundo es intrínsecamente complejo, la mente y su capacidad de conocer el mundo también debe ser compleja. Por ello, el/la investigador/a debe poseer una mirada compleja cuando pretenda acercarse a esa realidad. Debemos cuestionar las monoexplicaciones, ya que restan complejidad a la comprensión del mundo. Esto no quiere decir que las explicaciones desde un punto de vista concreta no sean válidas, sino que no debe querer explicar toda la realidad desde una sola perspectiva.

La complejidad es “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 2000, p. 32). La complejidad supone que, aunque puedan identificarse algunas partes de forma separada, se estudie la realidad como un conjunto indivisible. Además, se debe comprender que existen procesos que se dan de forma simultánea (por ejemplo, la percepción, el sentimiento y el pensamiento).

Profundizando en la conceptualización propia de la diversidad, cabe destacar que ésta nos ha acompañado en las diferentes etapas de la historia,

pero como constructo social, su tratamiento ha sido un continuo que va desde la negación misma de las diferencias a su valoración como recurso educativo (Aguado, 2002; Touriñán, 2013).

El carácter derivado de estas diferencias ha evolucionado a medida que la ciencia y la defensa de los derechos humanos han posibilitado una concepción diferente de las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de las personas con características, capacidades y posibilidades diversas (Abós y Domingo, 2013).

Desde el infanticidio, el rechazo, la repulsión, la ignorancia, la institucionalización... hasta la integración y la compensación, la inclusión y la atención a la diversidad, se han escrito muchas páginas de la historia de la educación de los sujetos con condiciones personales o sociales “diferentes”, páginas que nos conducen hasta la realidad actual en la que no podemos ser ajenos a la cultura de la diversidad (Abós y Domingo, 2013, p. 56).

La noción de diversidad sigue usándose de forma habitual para señalar diferentes aspectos del contexto que nos rodea, acompañándose de distintos adjetivos que definen la orientación del concepto, como pueden ser “diversidad social”, “diversidad biológica”, “diversidad cultural”, “diversidad funcional”, “diversidad lingüística”, etc.

La diversidad se ha conformado así en una categoría de pensamiento, de interpretación y de intervención educativa de creciente presencia cotidiana en foros educativos, políticos e intelectuales, hasta tal punto que podríamos decir que se ha convertido en una de las muchas “palabras de moda” (Jiménez y Guzmán, 2013, p. 322).

Si bien es un tema en el que numerosos/as autores/as han profundizado, aún hoy, en muchas ocasiones, suele existir confusión al asemejarlo a términos tales como diferencia o desigualdad.

De forma general, diversidad puede entenderse como un concepto amplio que abarca hechos “objetivos”, aunque es cierto que en el caso de la diversidad sociocultural intervienen variables construidas social e históricamente. Pulido (1997) distingue diversidad de diferencia, estableciendo que ésta última es una representación cognitiva de esa diversidad. Por ello, cuando se habla de diversidad se refiere a que nuestra realidad es “diversa” por naturaleza. Sin embargo, cuando utilizamos categorías sociales creadas por las personas, estamos etiquetando esa diversidad, por lo que pasamos a hablar de diferencia. La diversidad se utiliza como categoría de identificación y representación del *ser diferente* (Almeida et al., 2010; Duschatzky y Skliar, 2001; Ramos, 2012).

De acuerdo con Skliar (2002), el diferencialismo es un proceso por el que se señala, se muestra quiénes son los diferentes y se constituyen como tales. Éstos se inscriben como sujetos específicos con una alteridad que los nombra y los construye como depositarios de las marcas que los hacen ser *los diferentes*.

Otorgando un paso más, la desigualdad valora esas diferencias, dando lugar a una jerarquía entre lo que se valora como mejor o peor entre esas categorías. La desigualdad, desde una perspectiva sociológica, alude a la existencia de un acceso desigual a bienes o servicios, así como los derechos y obligaciones, el poder y el prestigio, valorando las posiciones que ocupan los individuos en esa escala.

Algunas teorías, aunque podrían considerarse como superadas en la actualidad, interpretan la desigualdad como causada por las diferencias

naturales entre las personas, es decir, diferencias biológicas que producen desigualdades. Este tipo de teorías no pueden explicar las desigualdades en el plano social, ya que, en sociedades compuestas por individuos con características biológicas similares, existen desigualdades sociales en función de las posiciones que ocupan dentro de la misma sociedad.

Otras teorías explican la desigualdad como producto de los poderes institucionalizados, ya que generan la posibilidad de que unas personas tengan unas ventajas y otras no. Por otra parte, algunas teorías consideran que la desigualdad sirve para el buen funcionamiento de la sociedad, mientras que otras, exponen las desigualdades como fuentes permanentes de conflictos.

Como último punto a tratar sobre este concepto desde la sociología, cabe destacar una serie de dimensiones que pueden ser útiles para analizar la desigualdad en las sociedades actuales, como son:

- La distribución de la renta y la riqueza.
- Los niveles de calidad de vida y salud.
- Las desigualdades en el acceso a los servicios públicos.
- La política tributaria.
- Las desigualdades no materiales.
- Las desigualdades en base a la cultura o el sexo.
- Las desigualdades relacionadas con el logro real en el ámbito de la educación.
- Y, las desigualdades de poder o autoridad, tanto en el ámbito político como laboral.

Si bien es cierto que, como nos recuerda Vargas (2007), desde diferentes corrientes políticas y sociales se lanzan argumentos que consideran la diversidad como una variable que problematiza la realidad, obviando el carácter intrínseco de la diversidad a la naturaleza humana y relegando a un segundo plano el valor enriquecedor de la diferencia.

Desde esta óptica, la diversidad se asemeja a la descripción de lo que somos, como sinónimos de heterogeneidad y reconocimiento de la importancia de ser distintos (Almeida et al., 2010). Estas mismas autorías coinciden en que esta idea se asocia a

(...) la necesidad de reconocimiento de los *diversos* que han estado relegados en su ser (...). Y es en este sentido que las políticas de Estado intentan “reparar el daño” apostando a la inclusión de determinados sujetos o grupos que han sido objeto de discriminación o de exclusiones (p. 29).

Este planteamiento de diversidad bien podría relacionarse con las políticas de reconocimiento que venían siendo defendidas por Taylor (1993), en las que vinculaba la identidad (entendida como la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano) con la necesidad de reconocimiento. Siguiendo las palabras de Anchustegui (2011, p. 56), Taylor pretende exponer

(...) que la autorrealización individual depende en buena medida de la participación en un marco cultural de identificación y, por consiguiente, la afirmación política de los derechos en una sociedad democrática debe incluir aquellos que hacen posible la supervivencia del marco cultural necesario para el desarrollo de

nuestra identidad, en igualdad de condiciones para las diferentes culturas (...) el concepto de identidad que propugna Taylor no sólo exige <<igual reconocimiento para cada uno>> (y en este sentido sería también universalista), sino que pide además que sea reconocido como <<distinto>> de los demás, y por tanto que demos reconocimiento y estatus a algo que no es universalmente compartido. Y el reconocimiento de esta especificidad exige que hagamos de estas distinciones la <<base de un tratamiento diferencial>>.

En este sentido, Fraser (2000) resalta la importancia de llevar a cabo políticas y estrategias de reconocimiento, si bien no debemos olvidar que el énfasis en la identidad conlleve a dejar de lado determinados aspectos de desigualdad económica. En esta línea, estrategias políticas de reconocimiento (simbólica) y de redistribución (económica) poseen cierta autonomía en las sociedades avanzadas, de manera que a menudo pueden resultar contradictorias en algunos momentos, planteando tensiones en la conformación de políticas de justicia social (Fraser, 1997, 2000, 2001).

Desde una matriz analítica bivariable, Fraser (1997) articula ambos tipos de estrategias de forma polar: por un lado, injusticias que se producen como resultado de una desigual redistribución de recursos y, por otro lado, las que se producen por cuestiones de reconocimiento. Para enfrentar estas injusticias, las estrategias dependerán del tipo de políticas que producen las desigualdades. Aunque también pueden aparecer casos donde se desarrollan injusticias bivalentes, para que las que se requiere incidir en la igualdad a la vez que se fomenta las diferencias.

Concretamente en el caso de las injusticias por razón de género, Fraser considera que si bien la situación de desigualdad que padecen las mujeres se debe a la explotación patriarcal del trabajo de reproducción, y por tanto tiene carácter redistributivo, por otro lado, las mujeres son infravaloradas y representadas como dependientes, con lo que a la vez enfrentan injusticias de reconocimiento (Romero, 2003, p. 39).

Conforme exponen García, Jiménez y Moreno (2001), la diversidad de sexos, culturas, características psicológicas, etc. forma parte de la realidad de nuestra sociedad. En consecuencia, se refleja en cualquier ámbito. La diversidad y las valoraciones sobre ésta, afecta a toda la sociedad, a todos los grupos sociales, a todos los sectores profesionales y a las propias instituciones (Sales, 2004).

Como tal, la diversidad también se encuentra en lo correspondiente a lo educativo, llegando a definirse como un aspecto transversal en el pensamiento y en la investigación sobre educación (Gimeno, 2000).

La educación se constituye como instrumento eficaz de transformación y adaptación de la persona como ciudadana del mundo. A su vez, su carácter localizado permite solucionar conflictos reales, así como es capaz de trascender el entorno físico de su propia comunidad, abriéndose a nuevas posibilidades transnacionales y locales (Tourriñán, 2013).

La consideración de la educación como un bien social que contribuye al desarrollo de las personas, nos lleva al grado de ser reconocida como derecho fundamental e inalienable del ser humano. Sin embargo, el ejercicio de este derecho ha resultado ser desigual e inequitativo, discriminando, segregando y

excluyendo a numerosos niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas, ante la imposibilidad de responder a sus diversas características y necesidades educativas (Duk y Narvarte, 2008).

La educación tiene una labor fundamental de formación ciudadana, por lo que debe emprender acciones que logren la cohesión social, al tiempo que las personas se reconozcan y respeten como diferentes (Vargas, 2007).

Como espacio referente de la educación, hacemos especial énfasis en el ámbito escolar. La escuela, como espacio de educación para la convivencia, debe asumir su responsabilidad cívica. Ya no es suficiente con la promoción de la adhesión al sistema y valores democráticos, sino que se precisa del impulso de una ciudadanía activa que sienta parte en la permanente construcción de la sociedad democrática (Borman, Danzig y García, 2012).

Si bien la diversidad se presenta, evidentemente, en los centros escolares, es cierto que ocasiones se intenta encubrir con un concepto erróneo de homogeneidad del alumnado. De acuerdo a lo que expone Jordán (2007, p. 60) “el mito pedagógico de una clase relativamente homogénea es hoy del todo inaceptable, dada la diversidad cada vez más variopinta...”.

Desde la retórica del discurso normativo, la diversidad se contempla como elemento transversal de la atención educativa en las escuelas. Sin embargo, en la práctica, podemos encontrar una realidad que contradiga, de alguna manera, esta perspectiva de escuela abierta a la comunidad educativa que se postula a favor de la diversidad intrínseca que caracteriza al alumnado, profesorado, familias y el resto de colectivos implicados en el desarrollo de la actividad escolar.

De acuerdo con el estudio llevado a cabo por Jiménez y Guzmán (2013), se identifican dos configuraciones narrativas o enfoques de la diversidad como noción de interpretación de la realidad escolar. Un primer enfoque, que denominan *institucional*, se basa en planteamientos y criterios de distinción y diversificación del alumnado. Se construye en función de las diferentes trayectorias, capacidades, rendimientos y estilos de aprendizaje del alumnado, que determinan su condición de alumnado con dificultades o “necesidades específicas de aprendizaje” (generalmente, se aluden a las necesidades educativas específicas asociadas al aprendizaje o seguimiento ordinario de las clases o, por su otra parte, a necesidades educativas especiales, vinculadas con situaciones de discapacidad).

Una segunda configuración, que estas autorías la llaman *enfoque cultural*, se relaciona con una concepción de la diversidad educativa ligada a fenómenos migratorios y al descubrimiento/reconocimiento de la multiculturalidad en las escuelas.

De forma general, la atención a la diversidad remite a un principio educativo que sirve de guía para responder a las diferencias individuales de las personas. La diversidad ha sido concebida desde planteamientos teóricos muy diversos: desde el énfasis en la diversidad como consecuencia de diferencias en capacidades de distinta índole, hasta el énfasis en la diversidad como consecuencia de distinto origen cultural (Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González, 2016)

La atención a la diversidad, asimismo, se basa en principios de obligatoriedad de los Estados y sus sistemas educativos de garantizar a todas las personas el derecho a la educación (Dieterlen, 2001; Gordon, 2001). Por ello, de

acuerdo con Vargas (2007, p. 7), el reconocimiento de la diversidad en el ámbito educativo requiere de:

- Un cambio en la concepción sobre la educación que lleve a una definición de la misma desde perspectivas formativas y de desarrollo personal.
- Consensuar las finalidades de la educación y el perfil de ciudadanía que se aspira a formar en la etapa de enseñanza obligatoria y de manera concreta aquellas competencias relacionadas con el tratamiento de la diversidad.
- Una especial atención al análisis del entorno como pieza clave para el diseño de proyectos educativos.
- Un proyecto de inclusión curricular de la diversidad, frente a propuestas de intervención de corte restrictivo.
- A nivel de aula escolar, estrategias didácticas para favorecer las relaciones interpersonales y el conocimiento mutuo.

Para facilitar la profundización en este ámbito, acotaremos nuestro campo de observación a tres espacios en relación a la diversidad: la diversidad cultural, la discapacidad y la diversidad por cuestiones de género.

1.2. DIVERSIDAD CULTURAL

La diversidad cultural se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de identidades que caracterizan a los grupos y a las sociedades que componen la humanidad, así como es fuente de intercambio, de innovación y de creatividad,

siendo para el género humano tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos (UNESCO, 2001).

El concepto de diversidad cultural puede tener diferentes acepciones, según nos situemos en una visión restringida o amplia (Vargas, 2007, p. 2-3). En el primero de los casos, la diversidad cultural se concreta en los siguientes argumentos:

- Existe diversidad cuando se produce el contacto de grupos culturales claramente diferenciados.
- Estos grupos se asocian con características étnicas y contextos socioeconómicos desfavorecidos. La diferencia se hace perceptible y justifica, por tanto, su tratamiento diferencial.
- La concepción de diversidad cultural ignora el contexto social y político en el que se encuentra inmersa dicha diversidad.
- El conflicto y el choque cultural aparecen desde una perspectiva no formativa y, por tanto, la diferencia se asume como un hecho problemático que complejiza la realidad.
- La planificación de propuestas de intervenciones educativas desde un planteamiento de corte *terapéutico*, es decir, dichas propuestas se diseñan exclusivamente para aquellas realidades que se han definido como problemáticas por la propia presencia del fenómeno multicultural.
- El desarrollo de propuestas de intervenciones educativas con un carácter especializado tiene como consecuencia una circunscripción de las cuestiones multiculturales a los circuitos y temáticas más recurrentes (personas gitanas, inmigrantes...).

Siguiendo a Kymlickca (citado en Anchustegui, 2011), se pueden distinguir dos tipos de diversidad cultural:

- La diversidad multinacional: resultado de la convivencia de diferentes naciones que voluntaria, o involuntariamente, se encuentran incorporadas a un mismo Estado. Se tratarían de comunidades territorialmente separadas y su reivindicación del reconocimiento de la pluralidad cultural se traduce en la reclamación de un nivel de autogobierno que asegure su supervivencia como sociedades distintas, con su propia cultura societaria.
- La diversidad poliétnica: resultado de la inmigración y, por tanto, las personas tienen ciertas particularidades étnicas o culturales. No conlleva separación entre las comunidades, compartiendo todos los mismos espacios de convivencia. Las reivindicaciones de estos grupos se encaminarían a la modificación de leyes e instituciones de la sociedad de acogida para que las diferencias culturales sean más permeables.

Desde un prisma amplio sobre la diversidad cultural, Vargas (2007) plantea las siguientes cuestiones:

- La diversidad cultural se encuentra presente en todas las culturas, independientemente de la interacción de grupos distintos. Se puede hallar incluso en el propio seno de los grupos considerados como más homogéneos (diversidad intraindividual).
- Las identidades culturales múltiples ponen de manifiesto la flexibilidad de la construcción identitaria. La identidad no es algo rígido ni permanente, sino que constituye un proceso dinámico que

se redefine constantemente a lo largo de las experiencias vitales, culturales y sociales por las que las personas pasan en su ciclo vital.

- Rompe con los presupuestos terapéuticos y especializados de las propuestas educativas restrictivas y plantea, de esta forma, una desespecialización de la Educación Intercultural. Esta desespecialización tiene como objetivo fundamental la contribución a la forja de una sociedad verdaderamente cohesionada mediante una educación en la diversidad para todos y todas.

La pluralidad cultural o bien, el multiculturalismo de las sociedades no es una cuestión de las sociedades modernas, sino que, exceptuando las comunidades primitivas más aisladas territorialmente, podemos decir que es una expresión normal de todas las sociedades (Anchustegui, 2011; Touriñán, 2013). De acuerdo con éste último, esta pluralidad se ha visto enfatizada en los últimos años debido a diferentes causas:

- El proceso de globalización, que ha conducido a una expansión del modelo capitalista y la minimización de las fronteras. Siguiendo una lógica en la que prima el éxito personal, se producen enormes desequilibrios económicos a nivel interno en los países, así como entre países distintos, ocasionando migraciones a gran escala en todo el mundo.

La fatalidad histórica de la globalización diluiría los límites nacionales en lo económico, debilitaría el poder de los gobiernos y por eso impulsaría a los sujetos a buscar refugio y sentido de la existencia en identidades aparentemente más profundas o más reales que las patrias: la identidad étnica o la religiosa, (...). Una consecuencia de todo ello sería que se

invierte el imperativo de homogeneidad cultural y se formula el ideal de sociedades que abarcan múltiples comunidades, diferentes en credos, modos de vida, valores y lenguajes (Martínez, 2005, p. 9).

- Las reacciones defensivas de la reivindicación de la particularidad cultural frente a los procesos homogeneizadores de la globalización. La uniformidad de los hábitos y prácticas ha generado respuestas de demandas de identidad con base en la lengua, en la evocación del pasado o en la tradición histórica. Estos movimientos se oponen a la objetivación y mercantilización de las personas y sus relaciones, a lo que se añade un cierto agotamiento en los proyectos normativos universalistas.
- La crisis del Estado que se ha evidenciado incapaz de la función hegemónica y mediadora que venía desempeñando en el pasado, convirtiéndose en un instrumento demasiado débil para algunos fines.

A estas causas, situándonos en el contexto latinoamericano, también han dado lugar a movimientos sociales de las comunidades originarias, que en los últimos años han ocasionado procesos de reivindicación y lucha por el reconocimiento de sus derechos (derecho a la transmisión de la cultura y la lengua, derecho a la tierra...).

La diversidad cultural, según los contextos donde se desarrollen, también tiene una estrecha vinculación con la temática lingüística. El concepto de derechos lingüísticos, de acuerdo con Rojas-Primus (2006), posibilita cuestionar esta realidad, generando luchas sociales por el reconocimiento, participación, autodeterminismo y aplicación de políticas públicas; además de

ser un concepto políticamente sensible y relacionado, intrínsecamente con las estructuras de poder y dominación. Su dependencia con el poder permite manipularse y transformarlo en un derecho conflictivo, cuyo desarrollo depende de la perturbación de la estabilidad de los contextos sociales: la diversidad lingüística se convierte en una amenaza a la aparente estabilidad de una sociedad.

En definitiva, en la actualidad, se presentan un conjunto de problemáticas y demandas potencialmente conflictivas, como las condiciones de marginación y pobreza de minorías étnicas, los derechos de las personas migrantes, las reclamaciones de autonomía y autodeterminación de minorías nacionales o culturales, o conflictos en relación a los derechos lingüísticos y símbolos nacionales, que requieren de la conjugación de la construcción de la ciudadanía con la cuestión de la identidad y la pluralidad cultural (Anchustegui, 2011).

En todo caso, este tipo de diversidad nos remite a lo que se entiende por cultura. Desde un análisis sociológico, Horton y Hunt (1985), definen la cultura como las reglas, procedimientos, valores e ideas que las personas desarrollan para satisfacer sus necesidades. Asimismo, la cultura se relaciona con “todo lo que es socialmente aprendido y compartido por los miembros de una sociedad” (Horton y Hunt, 1985, p. 54).

Esta idea de cultura se encuentra estrechamente relacionada con la concepción de estructura, que conlleva que la sociedad está integrada por una serie de instituciones y grupos que surgen relacionados con el contexto (estructura social). Esta estructura tiene un cierto efecto constrictivo sobre las creencias y acciones de las personas. Como explica Durkheim, la acción social es una forma de obrar, pensar y sentir externas a la persona, por lo que está dotada

de un poder coercitivo. Además, este autor expone que existen dos conciencias: la conciencia colectiva, que se compone de los patrones, valores, normas compartidas, etc. por un grupo; y la conciencia individual, que constituye el universo privado de cada persona, es decir, su autonomía personal.

Teniendo en cuenta esta teoría, existe una tensión en el individuo entre la libertad individual y la coacción de la estructura. Las personas pertenecientes a minorías culturales, por tanto, se pueden encontrar sometidas a una doble coacción, es decir, están sometidas a pautas culturales pertenecientes a la propia cultura donde se han socializado y, por otra parte, están coaccionadas por las pautas de la cultura mayoritaria de la sociedad donde se insertan.

Otro factor a tener en cuenta procedente de los planteamientos sociológicos, es la importancia de los factores geográficos en el desarrollo de la cultura, ya que algunas características del clima o la tierra pueden dificultar o posibilitar el desarrollo de determinadas culturas. A pesar de ello, estos factores no pueden considerarse causas directas del nacimiento de un determinado tipo de cultura, debido a que, como explican Horton y Hunt (1985), se dan culturas similares en espacios diferentes y culturas distintas en un mismo lugar geográfico. Por ello, puede decirse que las condiciones geográficas fijan algunos límites, pero no determinan la cultura que se desarrolla en dichas condiciones.

Asimismo, Horton y Hunt (1985) entienden la cultura compuesta por un sistema de normas, y, citando a William Graham Sumner (1906, en Horton y Hunt, 1985), se distinguen distintos tipos de normas: costumbres, tradiciones, instituciones, leyes y valores.

Las costumbres son las formas habituales, comunes y usuales en las que un grupo de individuos realiza las cosas. Las tradiciones son las ideas de lo bueno y lo malo que exigen unos actos y prohíben otros. Las instituciones son los

sistemas de relaciones sociales que muestran los valores y modos de actuar que comparten los miembros de una sociedad y satisfacen sus necesidades. Las leyes sirven para obligar a las personas a someterse a ciertas tradiciones. Por último, los valores son ideas acerca de la importancia de las experiencias (Horton y Hunt, 1985).

Por otra parte, la diversidad cultural cuenta con una larga tradición en la reflexión antropológica (Dietz, 2008; Menéndez, 2002). En la trayectoria de la antropología cultural americana, siguiendo a Pasquinelli (1993), se pueden distinguir tres grupos de definiciones de cultura, en base a la fase cronológica a la que pertenece. De esta forma, existen tres fases: fase concreta (1971-1930), fase abstracta (1930-1950) y fase simbólica (a partir de 1950).

Durante la fase concreta, la cultura se entendía como compuesta por una serie de elementos tangibles y concretos (por ejemplo, los conocimientos, las creencias, la moral, las leyes, etc.). Además, se relaciona la diversidad con las distintas etapas de evolución de los grupos humanos, como ocurre en el caso de las teorías darwinistas, que distinguen tres etapas con tres culturas distintas (salvajismo, barbarie y civilización). En este sentido, por tanto, se acepta la diversidad cultural, así como que existen culturas mejores que otras por encontrarse en un estadio superior de la evolución humana y social.

Algunos autores de esta fase, como Boas, definen la cultura en relación a un contexto histórico, superando la concepción de que la cultura se relaciona con la evolución y situando como factor importante para el desarrollo de la diversidad cultural el entorno socio- histórico. A pesar de las diferencias en el concepto de cultura entre los autores de esta fase, todos tienen en común la concepción de la cultura compuesta por elementos concretos.

En la fase abstracta, se comienza a plantear la cultura como un conjunto de elementos mentales (valores, ideas, normas, modelos sociales, etc.). Asimismo, algunos autores, como Ruth Benedict, introducen la idea de la existencia de diversidad interna dentro de una misma cultura, debido a la interacción que se produce entre el individuo y el colectivo. Por tanto, se plantea que la cultura no determina, sino que condiciona a las personas. También se comienza a exponer que no existen criterios culturales universales, y que, por tanto, una cultura no puede ser interpretada a través de criterios de culturas distintas (relativismo cultural).

En la tercera fase, la fase simbólica, partiendo de que el comportamiento humano es simbólico, lo que distingue a las culturas es la relación con los símbolos. Esta concepción de cultura añade mayor diversidad, ya que se tiene en cuenta, no sólo los símbolos que componen una cultura, sino los significados que cada persona da a dichos símbolos.

En vías de profundizar en la comprensión de la cultura, no podemos olvidar los efectos de la *mundialización* (Ortiz, 2004). Aparentemente, las sociedades caminan hacia la creación de una cultura común y única, aunque los procesos de homogeneización cultural no son tan recientes como se exponen, sino que se han dado a lo largo de la historia en muchas ocasiones (desde la colonización americana hasta la revolución de los transportes y las comunicaciones o la revolución industrial). Sin embargo, debido a que se tiende a ver la realidad desde la perspectiva occidental, se habla de homogeneización de la cultura como la imposición de la cultura norteamericana, sin tener presente que existen sociedades donde la cultura que se impone es otra, como por ejemplo la japonesa.

A pesar de estas presiones externas, existen argumentos para creer en la persistencia de la diversidad cultural en las sociedades. Estos indicios apuntan a un reforzamiento de las identidades en el contexto globalizado, caracterizados principalmente por las mezclas étnicas que se producen por los grandes movimientos poblacionales que existen en la actualidad.

Además, hay que tener en cuenta que los elementos culturales que se introducen en una sociedad, se interpretan de una forma distinta según la cultura que se tenga, de forma que se toman como propios por los individuos que la componen. De esta forma, se producen hibridaciones culturales, es decir, diferentes culturas se ponen en contacto y se crea una cultura distinta de las que la iniciaron. En relación a esto, Renato Ortiz también habla sobre la existencia de una “cultura popular internacional”, la cual se compone de elementos (como la música, algunos alimentos, etc.) que se están introduciendo en todas las sociedades, lo cual es principalmente producto de la expansión de los medios de comunicación. Por todo ello, se puede decir que las culturas cambian, pero no desaparecen para convertirse en otras totalmente distintas.

En el encuentro entre culturas pueden surgir diferentes tipos de ajuste (Touriñán, 2013):

- Eliminación-Dominación total o parcial de los elementos de una cultura sobre otra. Este tipo de ajuste suele conducir a modelos segregacionistas, asimilacionistas y compensatorios de las deficiencias de la cultura sometida.
- Acomodación-Paralelismo entre grupos culturales que defienden la integración, la tolerancia y la aceptación de la identidad cultural de minorías étnicas. Suele conllevar modelos de gestión multiculturales.

- Interpenetración-Fusión de culturas que parten de principios de integración política, cultural y cívica con respecto a las minorías culturales, dando lugar a modelos de corte interculturales.

Por otra parte, es necesario hacer una referencia a la vinculación de la diversidad cultural o las culturas en general, con el concepto de etnia. Los términos de etnicidad o grupo étnico, ampliamente utilizados en la tradición antropológica y sociológica, comenzó a imponerse en los años sesenta, en las políticas de diferenciación estadounidenses (García Martínez, 2004). Siguiendo a Sollors (1991), la etnicidad se apoya en las siguientes premisas:

- Los grupos étnicos son, generalmente, imaginados como unidades naturales, reales, inmutables, estables y estáticas.
- Aparentemente, han existido siempre.
- Cada grupo produce un *continuum* esencial de mitos y rasgos.
- La preservación y la supervivencia del grupo son elementos centrales.
- Los conflictos generalmente, provienen del mundo exterior al grupo étnico.
- La asimilación es el enemigo central de la etnicidad.

El cuestionamiento de este concepto se puede centrar en la designación de lo entendido por “grupo étnico”: generalmente remite a un tipo de identidad atribuida por otros. La mayoría no se considera “grupo étnico”, sino que proyectan los rasgos étnicos en las minorías, que serían las únicas poseedoras de etnicidad (García Martínez, 2004).

La “eticidad” remite a la noción de identidad, que a su vez nos lleva al de cultura. Ahora bien, aunque la identidad étnica se basa

en la identidad cultural, la sobrepasa ampliamente y, a menos que nos encastillemos en una postura culturalista, es imposible entender el fenómeno de lo étnico sin analizar el conjunto de los cambios políticos, sociales y económicos (Chebel d'Apollonia, 1998, p. 68).

En relación a la diversidad cultural, es frecuente hacer referencia a los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad. En general, la multiculturalidad es un término que “cualifica a ciertos fenómenos sociales o educativos. Con frecuencia, especialmente en el ámbito europeo no anglosajón, se utiliza contrapuesto al término interculturalidad, para dotarle al segundo de una mayor fuerza positiva a la hora de caracterizar el fenómeno” (Bartolomé, 2001, p. 76).

En el campo de la investigación, aún hoy se encuentran dificultades a la hora de aclarar ambos términos, por la multiplicidad de acepciones que se relacionan con cada uno de ellos. Esta situación, el Grupo Eleuterio Quintanilla la denomina el “problema de los términos”, de manera que,

De la pluralidad de enfoques da cuenta la dificultad de elegir un término único y con frecuencia encontramos reflexiones sobre educación intercultural bajo descriptores como educación antirracista, (...), intercultural, multicultural, multiétnica, (...), pluricultural (...), etc. La variedad de términos puede derivar, y de hecho así ocurre, en que un mismo vocablo indique cosas diferentes según contextos y/o autores, o que dos o más términos signifiquen lo mismo, también según contextos y/o autores. Dos términos suscitan generalmente la mayor atención: educación multicultural e intercultural. En nuestro contexto se suele señalar

que el primero se refiere a una situación de hecho (las sociedades son multiculturales), mientras que el segundo presupone intencionalidad de comunicación e integración entre individuos de culturas diferentes. Este último es de uso común en la Europa continental, mientras que educación multicultural es habitual en los ámbitos anglosajones. Sin embargo, el asunto no está tan claro en la medida en que numerosos autores del ámbito anglosajón se refieren a educación multicultural bajo un registro equiparable a lo que en Europa denominamos como intercultural, sin que sea extraño tampoco que autores españoles lo hagan a la inversa (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2001, citado en Vargas, 2007, p. 4).

En este sentido, podemos encontrar que se haya utilizado el concepto “intercultural” con matices ajenos a la interculturalidad (Touriñán, 2004).

En relación a la multiculturalidad, hace referencia al reconocimiento de la diversidad como una realidad existente, que es aceptada como tal, si bien no se tiene presente aspectos de interacción e intercambio cultural. Entre las limitaciones de esta perspectiva, podemos encontrar la limitación espacial de las diferencias, que justifica la circunscripción física de éstas, así como la defensa a ultranza de lo distinto en detrimento de lo que nos une y que compartimos con toda la especie humana, es decir, los elementos transculturales (Vargas, 2007).

El problema se suscita cuando las diferencias son consideradas como entidades cerradas, esencialmente constituidas. En este caso se inhabilita el diálogo cultural en tanto escenario de disputa y se disuelven los escenarios de constitución de identidades plurales (...). Entendido de esa forma, el multiculturalismo puede ser definido, simplemente, como la autorización para que los

otros continúen siendo “esos otros” pero en un espacio de legalidad, de oficialidad, una convivencia “sin remedio” (Duschatzky y Skliar, 2000, p. 6-7).

Coelho (1999) distingue entre multiculturalismo como resultado (acción cultural, que revela la coexistencia de culturas diferentes) y multiculturalismo como proceso. Éste último deriva de la fabricación cultural, paternalista, autoritaria, discriminatoria y totalitaria, pretendiendo establecer un paralelismo cultural allí donde no existe y crear mecanismos de compensación por las injusticias y asimetrías de poder pasadas.

Por su parte, la interculturalidad se viene relacionando con conceptos como paz, emigración, convivencia y sostenibilidad, aunque, desde el campo de la educación, se puede considerar que dichas circunstancias no son suficientes o necesarias en la definición intercultural (Touriñán, 2012).

Puede haber interculturalidad sin emigración (...) pues un sujeto en su entorno y en la interacción con otro sujeto de ese mismo entorno, puede negar la aceptación y reconocimiento de ese otro como ser digno e igual sujeto de derechos (...) con independencia de su origen (...). Tampoco se identifica con la convivencia, porque hay convivencia sin interculturalidad (...) porque puede haber formas de convivencia que tratan asimétricamente las diferencias (...). Asimismo, hay paz sin interculturalidad y esto se confirma por la posibilidad de relaciones bilaterales, internacionales y multiculturales que permiten la convivencia pacífica, con programas de integración y asimilación, sin interculturalidad. De la misma manera, podemos asegurar que es posible trabajar la sostenibilidad sin acudir a una relación condicional o de causa-

efecto con la interculturalidad. Es obvio que la cooperación al desarrollo puede fomentar la sostenibilidad desde la idea de solidaridad, multilateralidad e internacionalidad (...), sin apoyar el interculturalismo, sólo por razones de colonialismo o de dependencia (Tourriñán, 2013, p. 11-12).

Con la interculturalidad se recuerda que las culturas nacen gracias a y dentro de su conflicto con las condiciones o formas naturales, además de su encuentro con otras culturas. De manera que lo “inter” de intercultural puede designar encuentros pacíficos o guerreros, pero sin duda un encuentro que produce *diversus* (De Bernard, 2005).

En el campo educativo, si bien es cierto que no existe consenso en las clasificaciones de los modelos que atienden a la diversidad cultural, siguiendo la clasificación de Bartolomé et al. (1997), se distinguen cinco modelos, utilizando como criterio la finalidad última de éstos:

- Mantener la cultura hegemónica de la sociedad donde se sitúa (Modelo asimilacionista, compensatorio, segregacionista).
- Reconocer que existe una sociedad multicultural (Modelo de currículum multicultural, pluralismo cultural).
- Fomentar la reciprocidad y solidaridad entre diferentes culturas (Modelo de orientación multicultural, intercultural, educación no racista, holístico).
- Denunciar la injusticia que se deriva de una asimetría cultural y luchar contra ella (Modelo antirracista, radical).

- Avanzar hacia un proyecto global educativo que defienda la interculturalidad y la lucha contra la discriminación (Modelo de proyecto educativo global).

De forma general, podemos identificar tres grandes perspectivas teórico-prácticas sobre la gestión de la pluralidad cultural: la educación compensatoria, la educación multicultural y la educación intercultural (Besalú, 2011; Kincheloe y Steinberg, 1999).

En cuanto al modelo de educación compensatoria, éste se desarrolla en la línea de la asimilación, aunque se utilizan medidas de compensación hacia los sujetos que poseen necesidades educativas. Por tanto, se dirige, al igual que el modelo asimilacionista, a las personas que poseen características que lo diferencian de la mayoría, sean éstas de cualquier índole, y se plantean dichas diferencias como un problema pedagógico a atender.

En el caso de la educación multicultural, podemos destacar los siguientes rasgos (Barandica, 2006):

- La escuela se considera como el lugar que refleja las relaciones interétnicas, pero desde una perspectiva estática de las culturas que, por tanto, acentúa las diferencias.
- Actuaciones educativas dirigidas a alumnado en función de sus distintos orígenes étnicos-culturales.
- Acciones que sólo afectan al currículum de la escuela, sin tener en cuenta las relaciones de poder existentes entre las distintas culturas.
- Generalmente, las intervenciones educativas se centran en establecer contacto entre diferentes culturas.

- Se incluyen tópicos culturales de las minorías.

Duschatzky y Skliar (2000) presentan diferentes formas de tratar la educación multicultural en el ámbito educativo. En primer lugar, el *multiculturalismo empresarial*, basado en la lógica del capital humano e identificando la educación como inmersión necesaria para que todas las personas adquieran habilidades útiles para su empleabilidad. Las escuelas, de esta forma, se convierten en instrumentos de competitividad, de acuerdo a los códigos de integración dominantes, sin profundizar en las culturas o lenguas del alumnado. Por otro lado, encontramos la *cognición multiculturalista*, en la que la sociedad multiétnica es presentada, inventariada, estetizada en un formato folclórico. Por ello, se trata de aprender sobre los grupos culturales, su exotismo, despojándolos de narrativas o relatos de la experiencia. En definitiva, apreciar la diversidad desde su inclusión en el currículo (enmarcados en fotos, pinturas, músicas, teatros, banderas, fiestas escolares...). Se introducen temáticas sobre racismo, sexismo, rechazo cultural, como objeto de conciencia abstracta.

En tercer lugar, se encuentra la educación multicultural como *antropología sin sociología*, imponiendo la convivencia de los diferentes, pero sin alusión a la desigualdad. Se proponen fines de preservación y extensión del pluralismo y valorización de la diversidad sin pretensiones de modificar la homogeneidad del profesorado y el alumnado, por ejemplo.

Teniendo en cuenta la tendencia hacia la implantación de modelos tales como el asimilacionista, multicultural y compensatorio, así como las críticas que reciben, algunos autores y autoras como Aguado, Barandica, Bartolomé o Díaz-Aguado demandan la necesidad de una educación intercultural que transforme el sistema educativo en todos sus niveles.

Es muy difícil encontrar en la práctica actuaciones que respondan al modelo de educación intercultural en los centros escolares. Como explica Bartolomé et al. (1997), el término intercultural se aplica a situaciones educativas inapropiadas, por lo que se recomienda reservarlo para aquellos casos en los que realmente aparezcan rasgos que definan la educación intercultural.

Una educación intercultural caracterizada por el reconocimiento de la diversidad cultural, el valor positivo de las relaciones igualitarias entre culturas, la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas y la superación del racismo y la discriminación, entre otras, es evidente que puede aportar muchos beneficios para la mejora de la convivencia escolar y el desarrollo personal y social de todos los miembros de la comunidad educativa.

La educación intercultural es un modelo de atención a la diversidad que se centra fundamentalmente en la diversidad cultural. La educación intercultural entiende la diversidad como norma y no como excepción. Según Aguado (2004), las diferencias son inherentes a cualquier realidad, aunque éstas no pueden asociarse a deficiencias respecto a un modelo tipificado como ideal.

De acuerdo con Carrasco y Coronel (2017, p. 77),

Organizar por y para la diversidad conlleva promover y cultivar una cultura de centro donde la diferencia de cada persona sea considerada riqueza y no pobreza, sea gestionada como una oportunidad y no un problema y contribuya al desarrollo personal y colectivo.

Como explica Bartolomé (2002), la diversidad cultural está presente en nuestros contextos. Ésta constituye, a su vez, un elemento enriquecedor

(Barandica, 2006) para las relaciones que se producen en éstos. La diversidad como factor de enriquecimiento, no solo a nivel personal, sino también, a nivel social, institucional, artístico o científico, se encuentra presente en la mayoría de discursos y va introduciéndose en todos los ámbitos de la sociedad (Altarejos, 2003).

Díaz-Aguado (2007), expone los objetivos de la educación intercultural, recogidos en cuatro puntos:

- *Luchar contra la exclusión y adaptar la educación a la diversidad del alumnado.*

En la práctica, la labor educativa suele dirigirse hacia el prototipo de alumno/a medio. Esto no debe ocurrir en una educación intercultural, ya que ésta debe enfocarse hacia la garantía de la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, teniendo en cuenta su propia heterogeneidad.

- *Respetar el derecho a la propia identidad.*

Relacionado con el anterior objetivo, la escuela debe fomentar el desarrollo de las distintas identidades culturales del alumnado, en vez de dirigirse a la asimilación de una misma identidad para todos y todas.

- *Avanzar en el respeto de los derechos humanos.*

La defensa de la interculturalidad no debe interpretarse como el respeto extremista de las prácticas culturales, como defiende el relativismo cultural, llegando a justificar, en algunos casos, violaciones de los derechos humanos fundamentales. Por el

contrario, la interculturalidad debe entenderse como forma de generar un mayor respeto hacia los derechos humanos.

Así como los objetivos de la educación intercultural se relacionan con la lucha por las desigualdades, los derechos humanos y el respeto por la diversidad y la identidad cultural, Aguado (2004) afirma que los fines de este modelo educativo deben comprender los siguientes aspectos:

- La educación como *instrumento de lucha* contra las desigualdades, el racismo y la discriminación en el sistema educativo.
- La contribución de este tipo de educación a la *cohesión social*.
- La *escolaridad* como medio para la garantía de una vida digna.
- La meta de una *educación de calidad* para todos y todas.

La interculturalidad tiene como objetivos la facilitación de modos de comunicación, de intercambio o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad diferentes maneras de pensar y códigos de expresión, sin hacer de esto una propuesta ingenua, construida en el vacío existencia o como cajón de sastre (Touriñán, 2013).

Desde el enfoque de la educación intercultural, las culturas se entienden como dinámicas (Barandica, 2006) y cambiantes, permitiendo que las diferencias culturales también lo sean (Aguado, 2004). La diversidad cultural es dinámica, necesita de conflicto - no referente a la violencia -, pues de otro modo se reduciría a la forma muerta del inventario patrimonial (De Bernard, 2005).

Es por ello, que este tipo de educación promueve las relaciones interétnicas e interculturales positivas (Bartolomé, 2002). Además, siguiendo a Barandica (2006), este diálogo intercultural debe basarse en principios de

igualdad entre culturas, priorizando las similitudes en vez de las diferencias. Con ello, como ya se apuntó en los objetivos, la educación intercultural defiende valores de superación del racismo y la discriminación (Aguado, 2004).

La perspectiva intercultural dimensiona cuestiones relativas a la comunicación y al diálogo intercultural y prioriza la búsqueda de lo común y de acciones cooperativas. No se trata tanto de emprender acciones encaminadas exclusivamente al reforzamiento identitario del “*distinto*”, remarcando lo diferente, sino de buscar elementos transversales que hagan posible el diálogo entre culturas y la comprensión a partir de la identificación con el otro. La cultura se entiende desde un punto de vista dinámico en el que se tienen en cuenta, no sólo, los elementos sustanciales identitarios de la misma (cultura cuantitativa), sino también aquellos otros muchos agentes de cambio cultural (cultura extensa) que son los que realmente nos informan de cómo son las personas (Vargas, 2007, p. 5).

Siguiendo a Aguado (2009), todas las personas poseen referentes culturales diversos, es decir, visiones, expectativas, creencias, significados..., los cuales influyen en su proceso de aprendizaje. El problema surge cuando la cultura se utiliza para etiquetar a las personas, creando estereotipos y clasificaciones, que sirven para justificar discriminaciones y perpetuar prejuicios.

Al focalizar la intervención en la cultura, puede cometerse el error de destacar la exaltación folclórica de estas culturas, lo que conduce a una superficialidad de estereotipación de las culturas (Díaz-Aguado, 2007). Duschatzky y Skliar (2000), hablan de la entrada folclórica del multiculturalismo en la educación, caracterizada por un recorrido turístico de costumbres,

convirtiendo la diversidad cultural en una efeméride que engrosa la lista de los festejos escolares.

Por otro lado, varios autores y autoras (Aguado, 2003, 2004; Barandica, 2006; Bartolomé, 2002) destacan que la educación intercultural se dirige a todos los ámbitos y miembros de la sociedad, así como, en el plano educativo, a todas las escuelas (Barandica, 2006), no sólo a aquellas con alumnado de distintas procedencias étnicas.

Habitualmente, las actuaciones que se dirigen a minorías étnico-culturales, como explica Díaz-Aguado (2007), consideran al alumnado como incapaz para seguir la actividad escolar normalizada, llegando a ser conveniente que éstos desarrollen su actividad académica fuera del aula ordinaria, responsabilizándose al profesorado de apoyo.

La atención a la diversidad en las escuelas desde un modelo intercultural debe apostar por la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas (Aguado, 2004), Esta igualdad de oportunidades puede comenzar con la integración efectiva de todas las personas inmigrantes en la sociedad de acogida, aunque, como expone Bartolomé (2002), no reduciéndose esa integración a la mera escolarización de los niños y niñas.

De acuerdo a Aguado (2004), la educación se orienta al desarrollo de competencias interculturales, tanto en el alumnado como el profesorado, una competencia comunicativa intercultural efectiva (Bartolomé, 2002).

Por último, entre las características de la educación intercultural se encuentra la reflexión crítica y educativa sobre la cultura y las diferencias (Aguado, 2004, Barandica, 2006). Esta reflexión conlleva que no exista una obligación de aceptar cualquier tipo de costumbre o práctica de una cultura

integrada en una sociedad, por ejemplo, si atentan contra los derechos humanos, que puede conllevar al relativismo cultural más extremo. Por ello, podemos decir que la educación intercultural supone una carga ideológica, una intención, una carga moral y de valores (Touriñán, 2013).

Sería contradictorio en los términos aceptar como intercultural la perpetuación de la ablación de clítoris, porque es la tradición de un país, o el mantenimiento de la desigualdad de derechos para la condición femenina o la defensa de regímenes totalitarios fundamentalistas que, de un modo u otro, sojuzgan la dignidad humana de los otros (Touriñán, 2013, p. 12).

La educación intercultural se comprende como una reflexión sobre sí misma, comprendida como elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad. Finalmente, se trata de proponer un modelo de análisis y actuación que afecte a todos los ámbitos del proceso educativo, luchando por la igualdad de oportunidades, la superación del racismo y la competencia intercultural en todos los individuos, independientemente de su grupo cultural de referencia (Aguado, 2003).

En general, podemos entender la educación intercultural como un modelo educativo que defiende la diversidad cultural, sus ventajas dentro de un contexto educativo, así como valores de los derechos humanos, de igualdad y no discriminación por razones culturales. Además, como señalan algunos/as autores/as (Aguado, 2004, 2005, 2009; Bartolomé, 2002; Díaz-Aguado, 2007) demanda un cambio en el sistema educativo que se base en estos principios, con el fin de alcanzar una educación de mayor calidad para todos y todas.

De acuerdo con Aguado (2009, p. 168), “implica un resultado, algo a lograr, algo que no existe todavía, pero que se contempla como bueno y deseable”. En este sentido, varios autores y autoras (Aguado, 2004, 2005, 2009; Bartolomé, 2002; Díaz-Aguado, 2007) destacan la necesidad de transformación del sistema educativo, conduciendo a una escuela activa y abierta, que contemple aspectos tales como la construcción colectiva del conocimiento, la superación del racismo y la discriminación o la igualdad de oportunidades.

Concretamente, Díaz-Aguado (2007), propone que los cambios que deben realizarse en el modelo educativo se orientan a:

- Adaptar el modelo educativo a la diversidad del alumnado, garantizando la igualdad de oportunidades, sin discriminación y potenciando la identidad cultural.
- Explicitar cómo se construye el conocimiento y las normas de la cultura escolar, fomentando la participación del alumnado en su construcción.
- Dejar de acentuar las diferencias culturales y no favorecer la jerarquización de culturas.
- No tender a la búsqueda de la certeza absoluta, potenciando la tolerancia y relativizar el significado que se da a la realidad, entendiendo que es una construcción social.

Dentro de las estrategias para mejorar la intervención en diversidad en las escuelas, varios estudios, entre los que se encuentran los de García Fernández (2002) y Miró (2003), resaltan la importancia de los recursos humanos para realizar acciones adecuadas. Entre estas figuras podemos encontrar al mediador/a, al tutor/a de acogida o al compañero/a de acogida. El profesorado,

asimismo, conforma una figura central en el desarrollo de un modelo educativo basado en la intercultural.

En general, puede decirse que la educación intercultural plantea una serie de retos educativos a las escuelas que les conduciría a su transformación para adaptarse a los cambios que presenta la sociedad actual, integrando las necesidades individuales, sobre todo, relacionadas con la diversidad cultural, que tienen los alumnos y alumnas y sus familias, con el fin de poder ofrecer una educación equitativa y de calidad para todos y todas.

De acuerdo con Jordán (2007), la educación intercultural no debe contemplarse como un modelo pasajero relativo a nuestro tiempo, sino que se ha convertido, sin duda, en uno de los retos más importantes que los y las docentes del siglo XXI perciben, con más o menos claridad, que deben dar respuesta.

En un sentido amplio de la educación, se podría afirmar que la interculturalidad es un término que no añade nada a una educación bien entendida (Touriñán, 2013), ya que la educación debería proporcionar todas las ventajas de este modelo educativo, entre sus principios fundamentales. La educación intercultural es un ejercicio de valores (Touriñán, 2013). Nos prepara para una convivencia pacífica, que requiere una actitud específica: la actitud intercultural (Sáez, 2006).

Asimismo, se evidencia la necesidad de crear una ciudadanía intercultural (Bartolomé, 2002), una ciudadanía que se vincula a una realidad amplia y global, que responde a la necesidad de favorecer la integración e inclusión de todas las personas, respetando principios de democracia y corresponsabilidad (Soriano y Peñalva, 2011).

La construcción de una sociedad intercultural conlleva para la ciudadanía articular una serie de procesos de cambio que lleven a una definición de la misma al margen de límites nacionalistas o excluyentes, una descentración y relativización cultural que facilite el intercambio y el mestizaje y la toma de referencia del estilo de vida democrático. La capacitación de la ciudadanía desde el ámbito intercultural supone por un lado, la implicación política y social en orden a realizar aquellas transformaciones que acaben con las desigualdades de la diferencia, y por otro, una toma de conciencia con respecto a la necesidad de que todos seamos educados en la diversidad. La educación adquiere en este sentido un papel destacado, cuya relevancia viene dada por su finalidad básica de formación ciudadana (Vargas, 2007, p. 6).

Esta ciudadanía tiende hacia un tipo de sociedad donde el conflicto se entiende como algo positivo y la interculturalidad como proceso, como punto de llegada y no como un simple punto de partida, reconociendo, ante todo, el valor de la diversidad (Soriano y Peñalva, 2011).

Se evidencia, de esta forma, necesaria una concepción democrática de la ciudadanía que haga visible e incorpore la pluralidad cultural, respetando la identidad de los distintos grupos culturales, así como su traducción en políticas que posibiliten la educación en la lengua y la cultura de origen, el reconocimiento de costumbres y prácticas dentro del marco de los derechos fundamentales, el conocimiento de la cultura y tradiciones propias y ajenas, la promoción de asociaciones culturales y el acceso a los medios de comunicación, etc. (Anchustegui, 2011).

1.2.1. Orientaciones políticas sobre diversidad cultural

Presentamos las normativas y orientaciones políticas desde organismos internacionales y nacionales de Argentina y España, que plantean cuestiones de importancia e interés para la atención a la diversidad cultural.

1.2.1.1. Orientaciones a nivel internacional

- A. *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001)*. Establece los principios generales de reconocimiento de la diversidad cultural en relación a distintos ámbitos, tales como los derechos humanos, la creatividad y la solidaridad internacional. Además, incide en las funciones de la UNESCO y de los Estados en referencia a los objetivos internacionales que se exponen en este documento.
- B. *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales (UNESCO, 2005)*. Define la diversidad cultural y establece orientaciones para el planteamiento de medidas, entre otras, en la línea de: promover y proteger las expresiones culturales; intercambio de información y transparencia; educación y sensibilización; participación de la sociedad civil; promoción de la cooperación internacional; integración de la cultura en el desarrollo sostenible; cooperación para el desarrollo; y trato preferente a los países en desarrollo. Además, se crea el Fondo Internacional para la Diversidad Cultural.
- C. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Naciones Unidas, 2007)*. Reconoce a los pueblos indígenas

diferentes derechos de tipo cultural, educativo, económico, territoriales, ambientales, etc. e insta a las instituciones y organismos nacionales e internacionales a garantizar estos derechos.

1.2.1.2. Orientaciones políticas en el contexto argentino

- A. *Constitución de la Nación Argentina (1853, reformada en 1994) (Ley Nº 24.430)*. Incorpora, entre otros aspectos: reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos; garantía del respeto a su identidad y del derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocimiento de la personalidad jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y garantía de su participación en la gestión de sus recursos naturales.
- B. *Ley sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes Nº 23.302 (1985)*. Se establecen planes que permitan a las comunidades indígenas el acceso a la propiedad de la tierra y el fomento de su producción agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal en cualquiera de sus especializaciones, la preservación de sus pautas culturales en los planes de enseñanza y la protección de la salud de sus integrantes. Crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) con el objetivo de asegurar el ejercicio de la plena ciudadanía a integrantes de los pueblos indígenas, garantizando el cumplimiento de los derechos consagrados constitucionalmente.
- C. *Resolución Nº 107/99 (1999)*. Aprueban las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe. También incorpora la titulación de

Profesor/a Intercultural Bilingüe en los diferentes niveles de enseñanza inicial, primaria y secundaria.

D. *Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)*. Se introduce la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, con el propósito de garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.

Además, se definen contenidos curriculares comunes para todos las modalidades y niveles que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias, así como la valoración positiva de la diversidad cultural.

Esta Ley también establece la formación docente específica en el ámbito de la diversidad cultural e impulsa la investigación en esta línea para facilitar el diseño de propuestas educativas.

E. *Ley de aprobación de la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales N° 26.305 (2007)*.

F. *Plan de Gestión del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI, 2017)*. Plantea acciones con el objetivo de promover contenidos de difusión y sensibilizar para la erradicación de la discriminación estructural hacia los pueblos indígenas; proporcionar herramientas para el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas; visibilizar y difundir los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas; fortalecer las

acciones de la lucha contra la discriminación racial en Argentina; y cumplir con los compromisos internacionales asumidos.

1.2.1.3. Orientaciones políticas en el contexto español

- A. *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (2000, reformada por LO 8/2000, LO 14/2003, LO 2/2009, LO 10/2011, y RDL 16/2012).* Propone las bases para el desarrollo de la política migratoria, los derechos de las personas extranjeras (documentación, educación, trabajo y seguridad social, reagrupación familiar, etc.), el régimen jurídico de éstas, así como se crea el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes y el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.
- B. *Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación (2009).* Expone que las administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios para que el alumnado alcance su desarrollo personal, intelectual, social y emocional, estableciendo, en su caso, planes de centros prioritarios para apoyar a los centros que escolaricen alumnado en situaciones de desventaja social. Asegura recursos para el alumnado que requiera de una atención educativa diferente a la ordinaria, por causas diversas, entre otras, la incorporación tardía al sistema educativo. El alumnado de origen

extranjero, se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

C. *Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla (2010)*. Plantea que los centros incorporarán medidas en el plan de acogida con el objeto de facilitar la inclusión y el progreso de este alumnado. Con carácter excepcional, los centros podrán llevar a cabo actuaciones de carácter transitorio destinadas exclusivamente a atender a alumnado extranjero que se incorpore por primera vez al sistema educativo español, con desconocimiento del castellano, adscribiéndolo a su grupo de clase en función de su nivel de competencia lingüística en castellano, su nivel de competencia curricular y su proceso de escolarización anterior. La duración máxima de estas actuaciones será de un curso escolar en el que se incidirá, fundamentalmente, en el desenvolvimiento en lengua castellana le que permita interpretar adecuadamente la vida del centro educativo y el entorno en el que va a vivir: horarios, funcionamiento de diferentes servicios, etc., así como las competencias básicas para acceder al currículum de referencia.

D. *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014 (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2011)*. Tiene como principal objetivo el fortalecimiento de la cohesión social y persigue reforzar tanto los instrumentos y políticas de integración como los servicios públicos y de participación, para garantizar el acceso de todos los ciudadanos y ciudadanas en condiciones de igualdad. Diseña acciones que se

dirigen a toda la ciudadanía, tanto inmigrantes como personas autóctonas.

Dichas actuaciones se enmarcan en diferentes áreas específicas (acogida; empleo y promoción económica; educación; salud; servicios sociales e inclusión; y movilidad y desarrollo) y áreas transversales (convivencia; igualdad de trato y lucha contra la discriminación; infancia, juventud y familias; género; y participación y educación cívica).

- E. *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012)*. Establece objetivos y estrategias de acción en distintas áreas clave para la inclusión social: educación, empleo, vivienda y salud.
- F. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013)*. Establece entre sus principios la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. Asimismo, hace referencia a la equidad para garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la igualdad de derechos para superar cualquier discriminación, actuando la educación como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales. Entre sus objetivos se encuentran la formación para la paz, el respeto de los derechos humanos, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos; la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural y de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la sociedad; y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, favoreciendo una

actitud crítica y responsable para adaptarnos a los cambios de la sociedad. Contempla acciones de carácter compensador para personas, grupos y ámbitos que se encuentren en situaciones desfavorables, así como reforzar el sistema educativo para evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Señala que en ningún caso se producirá discriminación por razones de nacimiento, sexo, religión, opinión u otras causas sociales o personales, en la escolarización del alumnado.

En cuanto a los contenidos curriculares, no se realiza referencia específica a la diversidad cultural del país. Sólo cabe destacar que en relación a la enseñanza de otras religiones distintas a la católica (que sí aparece como opción en el currículum común para todas las comunidades autónomas), se ajustará a lo dispuesto por los Acuerdos de Cooperación con distintas Federaciones y Comisiones (Evangélica, israelita, islámica y otras que pudieran suscribirse).

Indica que los centros deberán realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar que todo el alumnado consiga sus fines educativos, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado mediante el desarrollo de actividades y el uso de materiales didácticos que faciliten el análisis, la comprensión y la interacción de las diversas lenguas y culturas.

Las administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

1.3. DISCAPACIDAD COMO DIVERSIDAD

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) define a las personas con discapacidad en relación a las deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que al interactuar con diversas barreras puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones las demás personas.

La discapacidad puede ser analizada desde tres ámbitos (Grönvik, 2009): la limitación funcional, vinculada a la concepción sanitaria; la definición administrativa, donde las personas con discapacidad son sólo las que tienen concedido un beneficio social asistencial, y en último lugar, la definición subjetiva, que considera personas con discapacidad sólo a aquellas que se definen subjetivamente como tales.

Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas (UNICEF, 2014). Es por ello, que el concepto de discapacidad ha variado a lo largo de la historia, modificándose sus concepciones y, por tanto, los modelos de atención a este ámbito.

Puig de la Bellacasa (1990), distingue tres modelos en la evolución de las mentalidades sociales:

- Modelo tradicional: visión animista clásica asociada al castigo divino o intervención del maligno.
- Modelo de la rehabilitación: asociado a la intervención médica sobre el sujeto.

- Modelo de la autonomía personal: que persigue el logro de una vida independiente.

Casado (1991) clasifica estos modelos en cuatro, los cuales son:

- Modelo de integración utilitaria: aceptación de las personas desde una perspectiva de resignación o fatalista.
- Modelo de exclusión aniquiladora: promueve el encierro del sujeto y su ocultación en el hogar.
- Modelo de atención especializada y tecnificada: fomenta la existencia de servicios y agentes especializados.
- Modelo de accesibilidad: se basa en el principio de normalidad, donde los sujetos con discapacidad tienen derecho a una vida normal como la del resto de personas.

Como explica Lledó et al. (2016), si se realiza una visión de los orígenes de la discapacidad, encontramos concepciones explicativas diferentes, un recorrido que no ha estado exento de luces y sombras (Lledó, 2013). Así, se ha pasado de visiones que van desde la segregación y el rechazo, hacia la institucionalización de la misma con el apoyo del paradigma del déficit y la categorización, hasta encontrarnos con procesos de cambio desde la integración escolar y el cuestionamiento de la misma con la nueva perspectiva de la diversidad. Concepción, ésta última, que remite a la Educación Inclusiva.

Moscoso (2011) expone un recorrido sobre los modelos de discapacidad más frecuentes en la historia reciente. Entre finales del siglo XIX, coincidiendo con el inicio de la eugenesia, y el final de la primera guerra mundial, surge un modelo de la discapacidad unido a la medicalización, entendida como el discurso

científico que clasifica ciertas constituciones físico-psíquicas bajo el signo de la patología o la enfermedad. Es obvio, que, desde las ciencias de la salud, se hace necesario profundizar en la deficiencia como “consecuencias permanentes de las enfermedades y accidentes” (Jiménez Lara, 2007, p 187), con el objetivo de mejorar su atención y tratamiento.

Sin embargo, no todas las situaciones de discapacidad se relacionan con enfermedad o patología. Frente a este llamado modelo médico, el activismo prodiscapacidad contrapone el modelo social. Son las propias personas con discapacidad las que, desde una perspectiva crítica y reivindicativa, se planteaban la legitimidad de unas estructuras sociales e instituciones “de control” que consideraban opresoras (Barton, 1998).

Este análisis va muy ligado a las cuestiones políticas a través de los denominados Movimientos por una Vida Independiente (Díaz Velázquez, 2011). Desde estos movimientos, se cuestiona la discapacidad como forma exclusiva de un modelo médico, donde

(...) las discapacidades reciben un trato de “categorías diagnósticas” aisladas y se obvian las problemáticas sociales que pueden ser más o menos comunes a todas las personas con discapacidad, con independencia de las funciones corporales o mentales que se vean afectadas por sus deficiencias (Díaz Velázquez, 2011, p. 157).

Proveniente del marxismo, el llamado modelo social rebatía la percepción de la discapacidad como vida que no merece ser vivida estableciendo una nítida distinción entre discapacidad, la forma de exclusión social que las convenciones culturales, sociales y urbanísticas imponen a las personas cuyas constituciones físico-psíquicas no se ajustan a la norma y la noción de daño

corporal, entendido como la ausencia de un miembro o su funcionamiento defectuoso, siendo la primera de ellas la definitiva.

Este modelo social es, por ello, la teoría sobre la discapacidad que se opone a la percepción de la discapacidad que, amparada desde la medicina, la concibe como una tragedia personal que ha de ser curada o, en el mejor de los casos, paliada. Para el modelo social la discapacidad es el resultado de un ejercicio sistemático de exclusión social. En palabras de Almeida et al. (2010), la discapacidad se puede entender como una producción social que se sostiene en relaciones de asimetría y desigualdad.

En consonancia con el planteamiento de la diversidad como una realidad no problemática per se, el término “diversidad funcional” comenzó a utilizarse por el Foro de Vida Independiente y Divertad¹ en 2005. Viene a sustituir expresiones con mayor carga de connotaciones negativas, tales como discapacidad, minusvalía, etc. que parecen achacar el problema a las personas y reducir las responsabilidades del entorno.

Según esta perspectiva, la diversidad funcional tiene que ver con sociedades intrínsecamente imperfectas, que establecen un modelo de perfección al que no tenemos acceso, definiendo las características físicas, sensoriales y psicológicas que debemos tener. Según esta propuesta, la diversidad funcional no recae en la persona ni en el medio, sino en un lugar intermedio que no obvie la realidad. Las personas con diversidad funcional son

¹ El Foro de Vida Independiente y Divertad es una comunidad constituida por personas de toda España y otros países, que conforman un foro de reflexión filosófica y de lucha por los derechos de personas con diversidad funcional. Se origina a mediados del año 2001 con el objetivo de impulsar en España el movimiento de Vida Independiente, surgido en EEUU en 1972 y muy arraigado en Europa con posterioridad.

La palabra Divertad es una invención, síntesis de dignidad y libertad. Apunta al objetivo último del Foro, es decir, la plena consecución de éstas por las personas discriminadas por su diversidad, en este caso, funcional (Información extraída de la web: <http://www.forovidaindependiente.org/>).

diferentes, pero, al tener que relacionarse con el entorno, se ven obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera distinta, o si es el caso, con ayudas de terceras personas (Romañach y Lobato, 2005).

Como crítica a este planteamiento, desde el grupo de Almeida et al. (2010), hacen referencia a que este tipo de enfoques interpretativos del funcionamiento social y de la diversidad, encubren que existen determinadas funciones, tareas y/o capacidades más valoradas socialmente que otras, con mayor prestigio, poder y reconocimiento social, por tanto.

De ello, puede deducirse que cuando se utilizan términos que, en apariencia, son positivos para la lucha contra los prejuicios y desigualdades, a la vez, se obvia las desigualdades estructurales que la sociedad mantiene y que estas interpretaciones no se pueden soslayar con nuevos nombramientos de las realidades. Conduce al mantenimiento de desigualdades, bajo un paradigma, aparentemente, que valora la diversidad.

Las condiciones de desigualdades por causas de discapacidad, según los modelos sociales y desde la escuela de Leeds, se observa desde una perspectiva de opresión, con analogías a la existente hacia otros grupos minoritarios discriminados históricamente, como mujeres, minorías étnicas, homosexuales, etc. (Díaz Velázquez, 2011). Sin embargo, como apunta Abberley (2008), tiene algunas especificidades, ya que este colectivo se encuentra, por lo general, en una posición inferior a otros individuos de la sociedad, por el hecho de tener discapacidad. Esta desigualdad se sustenta en ideologías que justifican la situación, construidas y no naturales ni neutrales, y que conllevan a algún/a beneficiario/a de la situación.

Subirats (2005) vincula la discapacidad y factor de exclusión, desde diferentes perspectivas según el ámbito al que afecta: dependencia (en el ámbito

económico), incapacidad e imposibilitación (en el ámbito laboral), enfermedades y discapacidades graves o estigmatizadas que provocan exclusión social, así como enfermedades que sufren los colectivos excluidos (ámbito sociosanitario), y barreras a la movilidad (en el contexto espacial) (Díaz Velázquez, 2010).

Esta idea de exclusión remite a la importancia de implantar políticas públicas que proporcionen a las personas de las capacidades necesarias para que todas ellas puedan participar en la misma (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babío, 2015).

No obstante, el autor Díaz Velázquez (2011), considera que la exclusión es un término insuficiente para definir estas desigualdades, pues a pesar de que puedan existir condiciones desiguales en la estructura social en función de si la persona tiene o no una discapacidad, no existe una exclusión total del colectivo, aunque estas características puedan considerarse factor de exclusión o de vulnerabilidad. Por ello, plantea que se debe hablar de desigualdad por motivo de discapacidad. Como señala Procacci (1999), la exclusión como concepto puede suponer una individualización de las situaciones, como aisladas dentro de la sociedad, situándolas en los márgenes de la misma. De esta forma, se obvian determinadas circunstancias que aparecen en los casos de discapacidad, y que se deben tratar desde una perspectiva más amplia, como es el sujeto en relación a la sociedad y viceversa.

Debemos destacar la relación de la discapacidad con otros términos con los que se suelen confundir en el uso cotidiano. Tal es el caso de la dependencia. Discapacidad y dependencia suelen utilizarse indistintamente cada vez con mayor frecuencia. Es cierto que la dependencia suele estar creada por un alto grado de discapacidad, si bien todas las personas con discapacidad no son

dependientes, ni tampoco todas las personas dependientes se encuentran en esa situación a causa de una discapacidad (López y Ruiz, 2013).

Especificando en el ámbito educativo, también suele ser común el uso del término de necesidades educativas especiales o necesidades específicas de apoyo educativo, para referirse a situaciones donde existe una discapacidad.

De acuerdo con Paniagua (2017), existe bastante literatura que describe las conceptualizaciones erróneas sobre la discapacidad y el peso de las teorías del déficit en el omnipresente discurso psico-médico de la mayoría de profesionales (p. ej., Ahram, Fergus y Noguera, 2011; Harry y Klingner, 2006; Martínez Abellán, de Haro y Escarbajal, 2010).

El término Necesidades Educativas Especiales (NEE) se introduce, por primera vez, en el informe de Mary Warnock en 1978, como forma de eliminar la idea de “ineducabilidad” y fomentar el principio de integración en el ámbito escolar.

Este término es criticado, en tanto genera situaciones de exclusión y, según los planteamientos de Runswick-Cole y Hodge (2009), se propone cambiar la expresión de “necesidades educativas especiales” por la de “derechos educativos”, como forma de superación del lenguaje que clasifica a los niños y niñas según su discapacidad, tal y como se produce desde el Informe Warnock.

A pesar de que es un término muy utilizado en el desarrollo de la educación escolar, impulsado en gran medida, por las políticas educativas que se dirigen a las personas con discapacidad, cabe decir que también se suele incluir algunas situaciones de distinta índole en este campo. Tal es el caso del alumnado de incorporación tardía, el alumnado diverso culturalmente o con dificultades de

aprendizaje (Harry, Arnaiz, Klingner y Sturges, 2008), que se encuentran incluidos como necesidades educativas especiales desde algunas normativas educativas.

Como plantea Skidmore (1998), el concepto de necesidades educativas produce efectos negativos en la práctica educativa. Como nos recuerdan Booth y Ainscow (2000), la identificación de la discapacidad con las necesidades educativas especiales, puede conllevar ciertas implicaciones en la intervención educativa, tales como:

- Existe un riesgo de centrarse en las dificultades que experimentan el alumnado etiquetado o categorizado como NEE, obviando las dificultades que pueden experimentar el resto de personas.
- La etiqueta a un/a alumno/a de NEE puede generar expectativas más bajas en el profesorado en relación a las posibilidades de dicho alumnado.
- Se refuerza en el profesorado la creencia de que la educación del alumnado considerado como NEE en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de especialistas en estos ámbitos.

Desde el ámbito educativo, la atención educativa a la discapacidad se ha realizado desde diferentes modelos. Aún hoy seguimos encontrando escuelas donde la Educación Especial es un modelo vigente de uso habitual. Véase el caso de España o Argentina, donde se encuentran orientaciones específicas de escuelas organizadas, en muchos casos, según este modelo de gestión.

La educación especial, de acuerdo con Tremblay (2007), es definida como un método de instrucción diseñado para satisfacer las necesidades y habilidades educativas únicas de individuos con características excepcionales.

Como exponen García y Marchena (2013), la práctica de la Educación Especial ha sido especialmente cuestionada y criticada desde finales de la década de los 80 y principios de los 90 de nuestro último siglo XX. De esta forma, se podía encontrar una creciente crítica hacia la Educación Especial desde dos enfoques contrarios y polarizados (García Pastor, 1996): por una parte, la defensa de la reestructuración de la educación especial, lo que implicaba una nueva forma de trabajar que daba prioridad a una mejora de la enseñanza que posibilitaba que ningún alumno o alumna saliera de las aulas ordinarias (aulas inclusivas); por otro lado, la defensa de la especificidad de un tipo de enseñanza/tratamiento que requería la pervivencia del modelo de servicios de educación especial como el que se veía desarrollando, atendiendo al mandato legal de dispensar el tratamiento necesario en un medio “lo menos restrictivo posible”.

Asimismo, como explica esta autora, se entra en un debate en el que se cuestionan las prácticas de discriminación que generan los modelos educativos segregadores, pero no se realiza una profundización teórica sobre la argumentación teórica que existe detrás del modelo de educación especial, y que, por tanto, justifiquen la necesidad de una educación concebida como una serie de servicios, aulas y escuelas organizados aparte de la educación general.

Autores como Stainback y Stainback (1984, 1988, 1999) o Ainscow (1995, 1999, 2012), realizan trabajos en los que llevan a cabo una fuerte crítica a la educación especial, cuestionando sus implicaciones negativas, generadoras de exclusión educativa, y que defienden, de forma general, la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias, unificando la educación especial con la educación general.

Asimismo, Vehmas (2010), revisa el término “especial” y su identificación con la categorización de las discapacidades. Así, explica la ambigüedad de un término que puede tener numerosos significados, según el contexto: “peculiar”, “inusual” o “de especial importancia”. De esta forma, no debería asociarse exclusivamente a algo negativo, aunque en el caso de la educación especial se refiere habitualmente a características o modos de funcionamiento indeseables en relación a algo que se considera crucial. Esto se debe, según el autor, a su relación con los orígenes de la discapacidad como concepto vinculado a los modelos médicos, donde las problemáticas se explican en términos de déficit individuales. De esta forma, las problemáticas se relacionan con causas individuales, y por tanto, al final, recae la responsabilidad última en la persona.

Como explican García y Marchena (2013), el modelo tradicional de educación especial está presente en el discurso de las dificultades de aprendizaje, entiende el fracaso escolar como un problema individual; “los cambios requeridos por la inclusión educativa se expresan en un discurso que no se centra en los déficits individuales de sujetos particulares, sino en su potencial de aprendizaje” (p. 11).

Este cuestionamiento de los modelos educativos centrados en las necesidades educativas de las personas, como la educación especial, ha llevado al planteamiento de nuevas formas de concebir la gestión de la diversidad. Tal es el caso de la aparición de la educación inclusiva.

La educación inclusiva supone una filosofía de actuación que sobrepasa el marco de lo educativo y hace hincapié en la construcción de políticas no segregadoras, evitando procesos de exclusión y apostando por la inclusión de la ciudadanía (Escarbajal et al., 2012).

Desde que en 1990 en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos comenzó a acuñarse el modelo de educación inclusiva hasta la actualidad, mucho han cambiado las cosas y grandes son los avances que han propiciado un desarrollo y un asentamiento del modelo en los foros nacionales e internacionales. Autores como Arnaiz (2011, 2012), Ainscow (2005a, 2005b, 2012), Booth (2006), Booth y Ainscow (2002), Echeita (2006), Casanova (2011), López Melero (2004), Giné (2010), Florian y Black-Hawkins (2010), Verdugo y Parrilla (2009), entre otros, han elaborado un amplio y relevante cuerpo de conocimientos sobre educación inclusiva, aportando un bagaje potente y significativo (Muntaner, Roselló y de la Iglesia, 2016).

Jiménez (2010) distingue la integración y la inclusión, en tanto la integración es una manera de entender la diferencia, mientras la inclusión es una manera de entender la igualdad. De acuerdo con López-Azuaga (2011), la educación inclusiva no solo pretende asegurar el derecho de las personas, fundamentalmente, con discapacidad, a la educación ordinaria, sino que aspira a hacer efectivo el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos y todas, ocupándose, especialmente, de aquellas personas que se encuentran excluidas o en riesgo de exclusión, para que puedan convertirse en ciudadanos y ciudadanas activas y participativas, críticas y solidarias.

Arnesen, Allen y Simonsen (2009) resaltan los principios y valores fundamentales que deben estar presentes en las políticas inclusivas: Acceso y calidad; Igualdad y justicia social; Valores democráticos y participación; y Equilibrio entre la comunidad y la diversidad.

De esta forma, la educación inclusiva sienta sus bases en una educación para todos y todas. “La educación inclusiva trata de dar respuesta a la diversidad. Trata de escuchar voces desconocidas, es abierta, fortalece a todos (as) y celebra la “diferencia” de una forma digna” (Barton, 1997, p. 234).

No obstante, como afirman Escarbajal et al. (2012), la educación inclusiva no debe restringirse al ámbito de la escuela, sino que ha de implicar al conjunto de la sociedad. La escuela no puede asumir de forma individual el reto de una sociedad inclusiva, por muy efectivas que sean sus prácticas. Este planteamiento se somete a dos razones fundamentales (p. 137):

- a) El proceso educativo no se limita a los años de escolarización, sino que se trata de un proceso que continúa a lo largo de la vida.
- b) Los procesos educativos alcanzan y se producen, cada vez en mayor medida, en los ámbitos no escolarizados, no formales, de la educación, siendo incluso determinantes en la puesta en pie de muchos mecanismos educativos sociales.

En definitiva, los valores que se transmiten desde la sociedad son fundamentales para apoyar la inclusión social (Verdugo y Schalock, 2009), así como para la mejora de calidad de vida de las personas (Verdugo, 2009), ya tengan discapacidad o sea para el conjunto de la sociedad.

1.3.1. Orientaciones políticas sobre discapacidad

A continuación, relacionamos las orientaciones políticas, incluyendo normativas, que hacen referencia al campo de la discapacidad, tanto a nivel internacional, como de España y Argentina.

1.3.1.1. Orientaciones a nivel internacional

- A. *Convención Interamericana para todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (Organización de los Estados Americanos, 1999)*. Define el concepto de discapacidad y la discriminación contra las personas con discapacidad. Persigue prevenir y eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y fomentar su plena integración en la sociedad, a través del desarrollo de medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole relacionadas con: la prevención de discapacidades prevenibles; la detección temprana e intervención, tratamiento, rehabilitación, educación, formación ocupacional y el suministro de servicios globales para asegurar un nivel óptimo de independencia y de calidad de vida para las personas con discapacidad; y la sensibilización de la población, a través de campañas de educación encaminadas a eliminar prejuicios, estereotipos y otras actitudes que atentan contra el derecho de las personas a ser iguales, propiciando de esta forma el respeto y la convivencia con las personas con discapacidad.
- B. *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006)*. Tiene como objetivo promover el reconocimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad. Así, se fomentan la adopción de medidas en los Estados firmantes referidas a diferentes campos: igualdad y no discriminación; mujeres con discapacidad; niños/as con discapacidad; concienciación y sensibilización; accesibilidad; derecho a la vida; situaciones de riesgo

y emergencias humanitarias; igualdad ante la ley; acceso a la justicia; libertad y seguridad de la persona; protección contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; protección contra la explotación, la violencia y el abuso; protección de la integridad personal; libertad de desplazamiento y nacionalidad; derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad; movilidad personal; libertad de expresión y de opinión y acceso a la información; respeto de la privacidad; respeto del hogar y de la familia; educación; salud; habilitación y rehabilitación; trabajo y empleo; nivel de vida adecuado y protección social; participación en la vida política y pública; participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte; recopilación de datos y estadística; y cooperación internacional.

1.3.1.2. Orientaciones políticas en el contexto argentino

- A. *Ley de sistema de protección integral de personas con discapacidad Nº 22.431 (1981, modificada por la Ley Nº 24.314)*. Asegura a las personas con discapacidad su atención médica, educación y seguridad social, así como establece medidas para luchar contra las desventajas que puedan tener a causa de su discapacidad. Determina las acciones institucionales en los ámbitos de: la salud y asistencia social; trabajo y educación; seguridad Social; y accesibilidad en el medio físico.
- B. *Ley de Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad Nº 24.901 (1997)*. Establece un sistema de prestaciones básicas de

atención integral a favor de las personas con discapacidad, diseñando acciones de prevención, asistencia, promoción y protección, con el objeto de brindarles una cobertura integral a sus necesidades y requerimientos.

- C. *Ley de aprobación de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad N° 25.280 (2000).*
- D. *Ley de integración del Fondo de Financiamiento del Programa para personas con discapacidad N° 25.757 (2003).*
- E. *Ley de establecimiento de que las personas discapacitadas tendrán acceso a una proporción no inferior del cuatro por ciento de los programas sociolaborales que se financien con fondos del Estado Nacional N° 25.785 (2003).*
- F. *Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).* Establece la Educación Especial como modalidad en todos los niveles educativos, con el objetivo asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Garantiza la integración del alumnado con discapacidad. Responsabiliza a las administraciones de proporcionar personal especializado y los recursos educativos, técnicos y materiales necesarios para su desarrollo educativo.
- G. *Ley de aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad N° 26.378 (2008).*
- H. *Resolución 1207/2009 de creación de programas en el ámbito de la Dirección Nacional de Atención a Grupos en Situación de Vulnerabilidad (2009).*

- I. *Decreto 1375/11 de creación del Programa Nacional de Asistencia para las Personas con Discapacidad en sus Relaciones con la Administración de Justicia (2011)*. Tiene por objetivo facilitar el acceso a la justicia de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con el resto de personas.
- J. *Plan de Gestión del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI, 2017)*. Plantea acciones con el objetivo de trabajar en la visibilización de las personas con discapacidad como así también en la protección de sus derechos logrando derribar las barreras que la falta de accesibilidad real provoca.

1.3.1.3. Orientaciones políticas en el contexto español

- A. *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (1985)*. Regula el desarrollo de la Educación Especial en el sistema educativa, concretándose la atención educativa temprana y los recursos de apoyo y adaptaciones necesarias para que el alumnado con discapacidad pueda llevar a cabo su proceso educativo en centros ordinarios o centros especializados.
- B. *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (2003)*. Establece medidas para garantizar y hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.
- C. *Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia*

(2006). Desarrolla actuaciones para la promoción de la autonomía personal y de atención a las personas en situación de dependencia mediante la creación de un Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia. Considera la discapacidad, según su grado y condiciones de la persona, como objeto de intervención de la Ley. Reconoce los derechos de las personas en situación de dependencia y establece recursos y prestaciones para estas situaciones.

- D. *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas (2007)*. Regula el uso de las lenguas de signos españolas (incluyendo la catalana) y estructura los recursos para el aprendizaje y apoyo a la comunicación oral de las personas que la utilizan.
- E. *Real Decreto 1855/2009, de 4 de diciembre, por el que regula el Consejo Nacional de la Discapacidad (2009)*. Crea el Consejo Nacional de la Discapacidad, que institucionaliza la colaboración del movimiento asociativo de las personas con discapacidad y sus familias y la Administración General del Estado, para la definición y coordinación de una política coherente de atención integral.
- F. *Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla (2010)*. Desarrolla medidas referentes al alumnado con necesidad de apoyo educativo en relación a la escolarización, las adaptaciones curriculares, recursos, evaluación, entre otras.

- G. *Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento (2010).*
- H. *Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2011).* Adapta la normativa vigente a los principios y orientaciones aprobadas en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- I. *Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social (2013).* Garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos y ciudadanas, a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo, de la inclusión en la comunidad y la vida independiente y de la erradicación de toda forma de discriminación. Así, reconoce y desarrolla los derechos a la protección de la salud, a la atención integral, a la educación, a la vida independiente, al trabajo, a la protección social, a la participación en los asuntos públicos y a la igualdad de oportunidades, entre otros.
- J. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013).* Establece como principio educativo la equidad para garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la igualdad de derechos para superar cualquier discriminación,

actuando la educación como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

Además, garantiza al alumnado con discapacidad la disposición de los recursos de apoyo necesarios. Se plantean medidas específicas para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, considerando a éste como alumnado que necesita determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Esta última cuestión se desarrolla en Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación (2009).

1.4. DIVERSIDAD POR CUESTIONES DE GÉNERO

Como expone Esteban (2003), hablar de género es hablar de feminismo y desde el feminismo.

Esto significa dos cosas: que se reconoce un espacio de pensamiento, saber y acción específico, aunque sea heterogéneo, no uniforme; y que se establece una genealogía. Un espacio que suele ser marginal o por lo menos periférico dentro de la actividad social y científica general. En segundo lugar, significa que se

trabaja con un objetivo implícito o explícito de transformación de la sociedad, de modificación de las condiciones sociales que perpetúan la subordinación de las mujeres (Esteban, 2003, p. 23).

Victoria Sau, en la edición de 2001 del Diccionario Ideológico Feminista define el feminismo como un movimiento social y político que se inicia a finales del siglo XVIII, el cual supone la toma de conciencia de las mujeres, como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación, subordinación y explotación de que han sido y son objeto por parte del colectivo de los varones en el seno del patriarcado, lo cual las mueve a la acción para la liberación de su sexo, con todas las transformaciones de la sociedad que aquella requiera.

En el Diccionario de la Transgresión Feminista, Facio (2012), apunta que el feminismo es una ideología que defiende no sólo los derechos e intereses de las mujeres, sino también el idéntico valor o equivalencia de todas las personas. Para ello, el feminismo elabora, partiendo de las experiencias vividas por las propias mujeres, un conjunto de teorías sociales y ejecuta diversas prácticas políticas en abierta crítica a las relaciones desiguales de poder entre los sexos, las etnias, las naciones, etc. Las distintas manifestaciones del feminismo (socialista, cultural, radical, ecofeminismo, anarcofeminismo, feminismo de la diferencia, de la igualdad, marxista, separatista, filosófico, espiritual, transfeminismo, postfeminismo, etc.) tienen en común la realización de una crítica a la desigualdad de poder de las mujeres frente a los hombres y proclaman la promoción de los derechos de las mujeres.

En esta misma obra, se realiza una especial referencia al feminismo indígena, que realiza una crítica al feminismo hegemónico que intenta homogenizar las problemáticas y demandas de las mujeres. Las diferentes vertientes del feminismo indígena insisten en la relación entre género y etnia, de

manera que defiende que la visibilización de las problemáticas de género no oprima las particularidades de subordinación por ser además de mujeres, indígenas. Por otra parte, se aporta la visión de los elementos culturales de determinadas comunidades originarias que se basan en subordinación y opresión de las mujeres.

Como parte de los movimientos feministas del siglo XX se comenzó a utilizar la concepción de género como forma de reivindicación y defensa de los derechos de las mujeres. Si bien es cierto que su concepción se venía plasmando en obras que como la “El Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir:

Aunque esta obra de 1949 no incluya el término género, incorporado más tarde a las ciencias sociales y humanas, plantea claramente el significado de construcción cultural que “género” tiene actualmente. Es más, puede decirse que, con ella, se inaugura el debate del siglo XX sobre lo biológico y lo cultural en la diferencia de los sexos. Una polémica que no se reduce al plano teórico sino que ha tenido, y conserva, un enorme poder de transformación de las leyes y de la sociedad (Puleo, 2013, p. 2).

El concepto de género “(...) surge a partir de la idea de que lo <femenino> y lo <masculino> no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales” (Cobo, 1995, p. 55). El género se puede definir como “la red de creencias, rasgos de la personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades que diferencias a mujeres y hombres” (Burín, 1998, p. 19).

El uso del concepto de género aparece, además, por el esfuerzo de visibilizar las desigualdades de las mujeres con respecto a los hombres. Por tanto, el género hace referencia a las diferencias existentes en la realidad

asociadas, por construcciones sociales y culturales, a la diferencia biológica por sexo. De esta forma, hombres y mujeres se educan en ámbitos que fomentan la adopción de distintos roles, características de personalidad, tareas, conductas, etc. Tradicionalmente, el ámbito doméstico era el femenino, donde se realizan las labores de mantenimiento de la vida y de reproducción de la fuerza de trabajo y de la especie (Puleo, 2013).

El género contribuye a asociar distintos comportamientos a hombres y mujeres debido a sus características biológicas, de forma que, se puede deducir que son interpretaciones, por lo que éstas pueden diferir entre diferentes culturas, así como dentro de una misma cultura (en función de la edad, el estatus socio-económico, etc.). Margaret Mead (1973, 1994), fruto de sus investigaciones en diferentes sociedades, destacaba que los roles y atributos masculinos y femeninos variaban de una cultura a otra, y, por tanto, lo que se puede considerar femenino en una sociedad (actitud de cuidado, ternura, etc.) puede estar asociado a los hombres o al contrario o no darse una diferenciación extrema en todas las sociedades.

A esto añade Esteban (2003) que, las formas de explicar las diferencias corporales entre hombres y mujeres, así como su contribución a la procreación, pueden ser distintas en diferentes culturas. En ciertas sociedades se legitiman ciertas “transgresiones” tanto del sexo como del género (Mathieu, 1991), “que hacen que surjan sujetos sociales que no son ni hombres ni mujeres, situaciones que pueden prolongarse toda o una parte de la vida” (Esteban, 2003, p. 24).

Dichas construcciones culturales, políticas y/o sociales en torno a *lo femenino* y *lo masculino* son realizadas, por ello, desde una postura androcéntrica que se encuentra en revisión y cuestionamiento actualmente.

Así pues, si atendemos a “*lo femenino*” desde dicho punto androcéntrico se hace referencia a las virtudes que “*la mujer*” debe desarrollar como madre, esposa e hija, cuya vida se desarrolla en especial en el ámbito del hogar o espacio doméstico (que es lo privado), siempre en relación al hombre, sin autonomía propia y fundamentado en unos valores familiares y patriarcales tradicionales. Mientras que “*lo masculino*” se vincula al espacio público, a los valores varoniles de dominación y responsabilidad, pero ante todo con la posesión o control del poder (Mora, 2013, p. 155).

Como señala Puleo (2013), durante mucho tiempo la Psicología ha intentado sistematizar y establecer listados de características opuestas de uno y otro sexo, considerándolas reflejo de la naturaleza interna de cada uno de ellos. Competitividad, valentía, agresividad, entre otros, definían a los varones frente a las mujeres, consideradas éstas como innatamente más emocionales, tiernas, inseguras y temerosas. En cambio, los estudios de género, impulsados por el feminismo, han enfatizado las causas sociales de las diferencias.

Coincidiendo con Terrón-Caro, Monreal-Gimeno, Cárdenas-Rodríguez y Pérez-de-Guzmán (2015), los estudios de género tienen como objetivo crear y desarrollar un conocimiento científico donde las mujeres estén presentes, con una nueva metodología que contemple las relaciones entre hombres y mujeres. No obstante, este conocimiento no puede quedar estanco en los ámbitos académicos, sino que la difusión asume un papel fundamental, para que tengan un impacto en las condiciones de vida de todas las mujeres, independientemente de su contexto y/o país.

Son interesantes las cuestiones de espacio, ya que como apunta Trachana (2013), el espacio crea una división localizadora de los dos sexos, asignando un espacio para lo masculino y otro para lo femenino.

(...) lo “femenino”, como elemento diferencial, actúa como justificador de la identidad dominante. El hombre necesita lo femenino para confirmar su identidad. Nos identificamos por relación a lo diferente. Sin embargo, la identidad femenina arranca de la consideración de lo otro sin destruir sus matices diferenciales. La mujer, en nuestra cultura, se ha habituado a hallar su propia identidad partiendo de la conciencia de que no es hombre y de la consideración respetuosa de que los otros existen; se identifica afirmando a los demás (Trachana, 2013, p. 119).

Puleo (2013) realiza una revisión histórica del concepto de género, enfocando su atención en el origen del encuentro entre la teoría y praxis feminista. Así, el término *gender* fue por primera vez utilizado a mediados de los años cincuenta por el médico estadounidense John Money, investigador de casos de hermafroditismo. Este médico sostenía que, a pesar del sexo genético, una persona se comportará según el sexo que le asigne el medio familiar en el que se desarrolla. La teoría de Money ha sido muy criticada debido a que, pese a que no niega lo biológico, proporciona un peso decisivo a los elementos culturales de la subjetivación.

Este concepto de rol de género hacía referencia a actitudes, gestos, conductas, formas de hablar, o moverse y temas preferidos de conversación y juego característicos de las identidades masculina y femenina. No es hasta la década siguiente, el término *gender* será progresivamente incorporado por las

ciencias biomédicas y las ciencias sociales, abriéndose nuevos horizontes de investigación.

La adopción de la distinción sexo/género se realiza en sus inicios desde el psicoanálisis, donde Stoller (1968) desarrolla las nociones de identidad de género y núcleo de la identidad de género para estudiar los aspectos psicológicos y ambientales de la masculinidad y la feminidad en los casos de transexualidad.

A finales de los sesenta, las teóricas del feminismo de la llamada “segunda ola” hacen suyo el concepto de género como clave que devela relaciones de poder en la organización social a nivel macro y micro. Combinando la categoría clínica de género con la noción de política de relaciones de poder, estas pensadoras lo convertirán en arma contra la desigualdad y la opresión. Con él realizarán una dura crítica a la exclusión y marginalización del colectivo femenino.

La participación de esta generación en el movimiento por los derechos civiles de los afroamericanos y en la *New Left* facilitará el desarrollo de la vinculación de la raza y el género al entender que ambas categorías de estatus, a diferencia de la clase, se apoyan fraudulentamente en una marca corporal que no se puede borrar.

No obstante, como aporta Esteban (2003), la separación entre sexo y género implica algunos problemas. Uno de los principales es la idea dominante de que el sexo (biología) es algo dado, estático, invariable, y de que el género (cultura) se construye, es lo que se moldea socialmente. Desde una idea general de lo biológico como esencial, inamovible, que está siendo revisada en la actualidad desde diversos ámbitos de pensamiento, que intentan hacer un acercamiento más dinámico a las relaciones entre lo biológico, lo psicológico, lo social y lo cultural. En este sentido, una aportación muy valiosa de la

antropología feminista, ha sido poner el acento en el carácter de construcción cultural e histórica de la noción de sexo dominante en nuestra sociedad.

Desde la filosofía, la crítica realizada por Butler (1990, citada en Zurolo y Garzillo, 2013), parte de que la distinción entre sexo y género acaba siendo artificial, en la medida en que parece aludir a un orden temporal, donde el sexo, biológico, llega antes y el género instala en eso un significado cultural. Según Butler, la anatomía del sujeto no asume significado sino dentro de un orden simbólico, por lo que bajo la apariencia de la ficticia naturalidad de sí mismo, sólo hay los dos géneros socialmente contruidos; siendo que la biología proporcionaría un principio de causalidad que no es más que una estratagema para apoyar la obligatoriedad de las opciones de identidad. Es por ello, que esta autora promueve la noción de género como un conjunto de actos performativos, como la marca de la vulnerabilidad del sujeto en el lenguaje. El género como serie repetida de actos, que se actualizan en cada momento histórico, implica una asunción por parte del sujeto de algo que confirma su pertenencia al universo masculino o femenino.

Como hemos comentado, estas relaciones de poder que se destapan en base a la visibilización del sistema sexo/género, ha tenido unas implicaciones sociales que han generado un sistema de desigualdades de origen sexual. En este sentido, conviene hacer mención al sistema patriarcal.

El patriarcado se trata de un sistema que justifica las relaciones de poder y dominación sobre la base de una supuesta inferioridad biológica de las mujeres. Como apunta Facio (2012), tiene su origen histórico en la familia, cuya jefatura está sostenido por el padre y cuyo poder se proyecta a todo el orden social. También aparecen un conjunto de instituciones de políticas y civiles que se articulan para mantener y reforzar el consenso expresado en un orden social,

económico, cultural, religioso y político, que determina que las mujeres como categoría social están subordinadas a los hombres, aunque una o varias mujeres tengan poder, o que todas las mujeres ejerzan cierto tipo de poder, por ejemplo, sobre las hijas.

El patriarcado es, según la definición de Heidi Hartmann (Domínguez Martín, 2002), el sistema de opresión de las mujeres por los hombres. Este sistema encuentra su base en el control masculino del trabajo de las mujeres en el hogar y el mercado de trabajo, aunque la familia sigue siendo el principal espacio donde los hombres ejercitan su poder patriarcal sobre el trabajo de las mujeres.

El androcentrismo hace referencia al sesgo patriarcal de la cultura vinculado al género, valorando todo lo considerado como masculino en mayor medida que lo femenino. De esta forma el sistema patriarcal legitima la inferioridad de las mujeres asociando hombre a cultura frente a mujer como naturaleza (Cobo, 1995; Puleo, 2013), manteniendo apartadas a las mujeres del poder debido a que el hombre es el que tiene la capacidad para poseer y gestionar el poder.

Si bien el patriarcado establece un sistema de desigualdades en el que las mujeres se encuentran sometidas al poder masculino, también debemos considerar un análisis más profundo de las desigualdades, donde se entremezclan diferentes niveles que no se deben obviar. De acuerdo con Domínguez Martín (2002, p. 62),

(...) se trataría de romper con la idea heredada de la teoría del patriarcado de que las mujeres son una especie de clase explotada, para integrar el análisis fragmentario del género en un esquema más amplio de interpretación de la realidad. Una

realidad en la que las desigualdades entre hombres y mujeres no pueden seguir ocultando las desigualdades entre mujeres de distintas clases sociales, orígenes raciales y geográficos, y orientaciones sexuales, en el mundo cada vez más multicultural y globalizado en que vivimos.

Como afirma Millares (2003, p. 136) “(...) la identidad de las mujeres es que todas las mujeres, independientemente de su raza, opción sexual, etnia, clase, edad, capacidad, nacionalidad o religión, comparten situaciones de opresión. El problema es, además, que muchas comparten una doble opresión: la identitaria, común a todas las mujeres, y la específica del grupo social en el que se hallan inscritas”.

De acuerdo con Cobo (1995), para analizar las desigualdades en función del género en una sociedad, se deben observar los siguientes aspectos:

A. Las definiciones sociales, roles y estratificación según el género.

Las definiciones sociales del sexo son las “creencias, valores, estereotipos y normas ampliamente compartidas por los miembros de una sociedad y formados a lo largo del tiempo” (Cobo, 1995, p.66). Estas definiciones son impuestas por las élites sociales, es decir, los hombres. Al aportar valoraciones a cada sexo, establecen roles jerarquizados para hombres y mujeres.

Todo ello influye en que se lleve a cabo un reparto desigual de los recursos disponibles, de manera que la estratificación social también responde a la división por género, lo que se refleja en una desigual distribución salarial y un diferente reparto del poder político y social entre hombres y mujeres.

B. Los mecanismos para la reproducción del sistema patriarcal:

El primer mecanismo del patriarcado es su carácter coercitivo y represivo, ejercido en todo momento, sobre las mujeres.

Por otro lado, se encuentra la idea de consenso, la cual conduce a que las mujeres deseen aquello que se les exige dentro de dicho sistema.

En la actualidad, aunque la situación de las mujeres se está transformando bastante, estos cambios no se dan de igual manera en todos los ámbitos. Mientras que la situación de las mujeres ha cambiado mucho con respecto a la educación, los cambios en el ámbito laboral han sido menores, así como en el acceso al poder y la toma de decisiones, ámbito donde las mujeres están peor situadas.

Es importante destacar que aún queda mucho por hacer y que estas transformaciones no son cuestión de tiempo, ya que no podemos pensar que van a darse por sí mismas. Los movimientos sociales feministas, entre los que destacan los movimientos por los Derechos Humanos y la institucionalización de la defensa de los derechos de igualdad, tienen un papel fundamental en la lucha por el cambio.

En la perpetuación de las desigualdades, los estereotipos constituyen una fuente de creencias y expectativas que influyen en la conformación de la identidad y, posteriormente, pueden conducir a desigualdades.

El género, como se ha visto anteriormente, hace referencia a un constructo en relación a las características psicosociales (rasgos, roles, motivaciones y conductas) asignadas diferencialmente a hombres y mujeres dentro de cada cultura. Por tanto, el significado de género puede variar en

función de las creencias y prácticas sociales de una cultura y, a su vez, dentro de una misma cultura.

Estos aspectos se construyen sobre las diferencias biológicas entre hombres y mujeres (sexo), frente al género, que es una construcción social y cultural. Es por ello que puede decirse que nacemos hombre o mujer, pero aprendemos a ser masculino o femenino a través del proceso de socialización., donde la familia tiene un papel fundamental (Ceballos, 2014). Sin embargo, es complicado establecer el punto donde se separa sexo de género, ya que los aspectos biológicos y los culturales se entrelazan a lo largo del ciclo vital, desde el propio nacimiento de la persona.

Con respecto a las diferencias de género, se pueden destacar dos enfoques de estudio:

- A. Enfoque socio- biológico y etológico, el cual establece que existe una predisposición genética diferencial que hace que hombres y mujeres tengan conductas distintas. Desde esta perspectiva, existe una identidad plena entre sexo y género, siendo el aspecto biológico el que define los roles sociales, que tienen un carácter intransferible de un sexo a otro (Elósegui, 2011).

Este tipo de enfoque no se puede generalizar a grupos, ya que las investigaciones han evidenciado que lo biológico afecta en mayor medida al comportamiento individual y, por tanto, puede explicar diferencias entre sujetos, pero no entre grupos.

- B. Enfoque cultural. Esta postura defiende que lo biológico puede afectar en las diferencias psicológicas, pero estas diferencias reflejan mucho más la influencia de la cultura, al igual que se aprende dentro

de ésta a través de los modelos y significados que se asocian al género.

Burn (1996) aporta cuatro razones fundamentales que apoyan que la influencia de la socialización y la cultura es mayor en cuanto a la creación de esas diferencias entre hombres y mujeres:

- Las diferencias entre mujeres y hombres, cuando existen, son escasas.
- Existen diferencias significativas en las expectativas culturales de comportamiento para hombres y mujeres.
- Las diferencias entre hombres y mujeres se reducen cuando cambian las expectativas culturales asociadas al género.
- El meta- análisis de las diferencias de género revela la importancia del contexto. Cómo se contextualiza y mide la conducta no depende sólo de la variable sexo.

Teniendo en cuenta estas diferencias que se construyen en torno a la biología de hombres y mujeres, aparecen los estereotipos de género. Los estereotipos de género son creencias culturalmente compartidas sobre características psicosociales que se consideran prototípicas de las siguientes dos categorías excluyentes. De acuerdo con Monreal Gimeno (2002):

- Femenina: rasgos y roles expresivos- comunales (mayor expresividad, ternura y emocionalidad). Son características de personas dependientes, sumisas, temerosas, débiles, emocionales, sensibles, supersticiosas, afectivas, sentimentales y tiernas.

- Masculina: rasgos y roles instrumentales- agentes (racionalidad, competencia y menor emocionalidad). Son características de personas dominantes, independientes, agresivas, activas, arriesgadas, valientes, fuertes, poco emocionales, progresivas, emprendedoras y severas.

Williams y Best (1990) elaboran una teoría acerca de la forma en que los estereotipos de género contribuyen a mantener las diferencias entre hombres y mujeres. Para ello, se basan en tres constructos, los cuales van apareciendo de manera sucesiva:

En primer lugar, se encuentran los estereotipos de rasgos de género, en base a diferencias psicológicas atribuidas a hombres y mujeres. A continuación, los estereotipos hacen referencia a los roles de género, es decir, a creencias sobre el tipo de actividades que resultan más apropiadas para hombres y mujeres. Por último, todo ello influirá en la existencia de roles sexuales, de forma que hay actividades con tasas diferentes de hombres y mujeres.

Los estereotipos se adquieren a lo largo de todo el proceso evolutivo de la persona. Williams, Bennett y Best (1975) destaca varios aspectos relacionados con en el aprendizaje de las categorías sexuales:

- Aprendizaje de la identificación del sexo de las personas.
- Identificación del propio sexo y la constancia de género, es decir, identidad de género.
- Aprendizaje de las diferentes características relacionadas con el género en la conducta de los individuos del entorno, especialmente, del padre y la madre.
- Aprendizaje de los juegos o conductas que están ligadas al sexo.

- Por último, aprendizaje de las características de personalidad que distinguen a hombres y mujeres.

En general, podría establecerse algunos de los rasgos que caracterizan a los estereotipos de género, de manera que quedaría de la siguiente forma:

- Dicotomía muy marcada entre masculino y femenino.
- Se construyen en relación a la comparación entre sexos dentro de un mismo contexto.
- Profecía de autocumplimiento: El grupo estereotipado acaba comportándose como se espera de éste. Como estudiaron Rosenthal y Rubin (1978), hace referencia a la influencia que tienen las expectativas de unas personas sobre otras.
- Hombres y mujeres llegan a autoperibirse de manera diferente debido a los estereotipos que se tienen de ellos, lo que se relaciona con la identidad de género.
- Permanencia, por lo que son difíciles de cambiar, a pesar de que las situaciones que los rodean se modifiquen.

En relación a la última de las características expuestas, Williams y Best (1990) concluyeron que las diferencias entre estereotipos de género entre distintos países dependían en mayor medida por las creencias religiosas y los sistemas de valores que de la situación laboral y educativa de las mujeres. Por tanto, en los estereotipos de género influyen más las creencias culturales que las estructuras sociales.

Esta permanencia de los estereotipos a pesar de los cambios sociales, también puede explicarse por el carácter descriptivo y normativo de dichos

estereotipos. Como explica Facio (s.f), algunas veces se dice que los hombres son racionales, activos, independientes, fuertes, etc. y otras se dice que deberían ser racionales, fuertes, etc. Esto dificulta el aprendizaje del funcionamiento del sistema por medio del cual se van construyendo las identidades de mujeres y hombres. Ni mujeres ni hombres pueden identificarse cien por ciento con todas las atribuciones que su propia cultura asigna a cada sexo. Así, algunas personas se resisten a aceptar que su identidad fue construida desde afuera y se aferran a la idea de que son como son, porque así nacieron. Si bien es cierto que nadie puede identificarse totalmente con su género, también lo es que nadie puede honestamente decir que no ha sido marcado/a por éste.

Así, el carácter descriptivo de los estereotipos hace referencia a que constituyen aspectos cognitivos que tienen como base la tendencia a categorizar objetos y personas como forma de adaptación a la realidad. Al categorizar se tiende a exagerar la similitud entre los miembros de un mismo grupo y las diferencias entre miembros de distintos grupos, es decir, se atienden a esquemas sociales, de manera que cualquier miembro de un grupo se clasifica en función a esas categorías, independientemente que se ajuste o no a éstas.

En relación al sexo, es muy fácil categorizar, ya que es una característica muy observable. En general, cabe decir que, cuanto más categorizadas sean las creencias, las conductas de las personas serán más prejuiciosas y discriminatorias.

De esta forma, el género se convierte en categoría social como lo es la raza, la clase, la edad, etc. que atraviesa y es atravesada por todas las otras categorías sociales. Tiene su base material en un fenómeno natural, el sexo, cuya desaparición no depende de la desaparición de las diferencias sexuales, así como

la desaparición del racismo no depende de la eliminación de las distintas etnias (Facio, s.f).

Por otra parte, con respecto al carácter normativo de los estereotipos, éste se refiere a que los estereotipos establecen cómo deben ser y comportarse las personas. La norma puede ser explícita (por ejemplo, los niños no lloran, las niñas deben sentarse bien, etc.) o implícita. Con respecto a ésta última, el contexto conforma la fuente de la presión social, influyendo de dos tipos de formas: de forma normativa (las personas se adaptan a las expectativas y normas del entorno para evitar el rechazo social) o informativa (aprendizaje por observación de modelos: padre, madre, profesor, profesora, etc.).

Las normas pueden ser interiorizadas o no por las personas, de manera que, si no son interiorizadas, constituyen normas externas. Las normas externas se asumen mientras existe la fuente de presión (por ejemplo, la madre), pero una vez que esta presión desaparece, la norma se olvida y no se cumple. Sin embargo, si la norma se interioriza, se asume y forma parte de nuestra identidad, identificándonos con ella, e incluso, transmitiéndola a otros individuos.

Como se observa, los estereotipos de género conforman un elemento muy importante en la construcción de la identidad de género de cada persona. Cabe resaltar que la identidad se crea en las relaciones con los individuos y grupos sociales de referencia, siendo el género uno de esos primeros grupos con los que niños y niñas se encuentran.

Siguiendo esta argumentación, Ashmore (1990) establece que el individuo construye su identidad de género en función de su interacción con la cultura, con los mujeres y hombres significativos de su entorno y con las actividades y roles que marcan su identidad.

Como ya se ha venido comentando, los estereotipos se adquieren durante el proceso de socialización, donde los agentes socializadores tienen un papel fundamental. Los agentes socializadores principales son la familia, la escuela y los medios de comunicación.

La familia es el espacio socializador que más se ha investigado, por lo que su contribución se ha exagerado. Sin embargo, es el agente que menos estereotipa, en el sentido de que, debido a la cercanía de sus miembros, los estereotipos se hacen menos rígidos. Los estereotipos de género dentro del ámbito familiar se visibilizan, en mayor medida, en las creencias que se consideran más apropiadas para el hijo o la hija, fomentando actividades específicas para cada uno (por ejemplo, en los deportes).

Por otra parte, la escuela tiene intencionalidad formativa, reflejando valores y creencias de la cultura. Burr (1996) afirma que existen cuatro aspectos de la socialización de género que aparecen en el currículo oculto: la distribución entre hombres y mujeres que actúan como modelos de referencia, los libros de texto y material educativo que presentan roles de género, la organización y prácticas que reproducen las elecciones de actividades por género y las expectativas y actitudes del profesorado.

Por último, los medios de comunicación, aunque no tienen intencionalidad formativa, reflejan los valores culturales en relación al género, reproduciendo los modelos dominantes.

En general, a pesar de la influencia de los estereotipos de género en la perpetuación de las desigualdades, la sociedad ha cambiado bastante en los últimos años. Sobre todo, son fundamentales las transformaciones a nivel legal que han apostado por la igualdad. Como consecuencia de ello, existe una

igualdad teórica, pero la realidad sigue reflejando desigualdades, lo que hace pensar que aún quedan desigualdades pendientes de atender.

En este punto, es de interés resaltar la relación entre género y sexualidad, ya que, de acuerdo con Lamas (1999, p. 171) “la forma dominante de sexualidad, la heterosexualidad, estrechamente vinculada con la regulación social de la sexualidad, está condicionada por el género”. De esta forma, los significados culturales que definen y limitan las percepciones del género, también definen lo que significa normalidad para la sexualidad de mujeres y hombres (Torres, 2013).

Así, la sexualidad se constituye como experiencia histórica de la sociedad y de las culturas, un fenómeno biosociocultural que incluye a los individuos, grupos y relaciones sociales, con las estructuras e instituciones (Lagarde, 2003). La praxis de la sexualidad se adecua a normas y valores propios de una cultura y época, en la que se incluyen concepciones del mundo, sistemas de representaciones, simbolismos, subjetividad, éticas diversas, lenguajes y poder, dejando de ser un asunto externo o ajeno a los procesos de constitución social (Collignon, 2011).

Szasz (2004) afirma que, a finales del siglo XX, las Ciencias Sociales comienzan a plantear la sexualidad como socialmente construida. Es por ello que “el discurso de las Ciencias Sociales reconoce la historicidad y el carácter cultural de los comportamientos sexuales, de las actitudes, de las emociones y de los términos y las categorías para nombrar y clasificar lo sexual, además del carácter relacional de las prácticas” (Szasz, 2004, p. 68).

Basándonos en la revisión que realizan Kornblit, Sustas y Adaszko (2013), se pueden distinguir dos grandes concepciones en torno a la sexualidad: liberal y conservador, considerando estos conceptos como los extremos de un

continuo que refleja las actitudes de las personas frente a temas relativos a la sexualidad (Vidal et al., 2007).

Por un lado, la postura tradicional o conservadora se identifica con una mirada que privilegia la función reproductiva en el marco del matrimonio, la heterosexualidad y los roles de género tradicionales. Aplicado a la educación sexual, este modelo ha incluido la negación del placer sexual y la limitación de la sexualidad a los aspectos reproductivos, la valoración de la masculinidad y la feminidad según patrones hegemónicos que implican la rigidez de roles y la subordinación de las mujeres a la dominación masculina, la homofobia y la valoración de la heterosexualidad como hegemónica, el biologismo que excluye la afectividad y las determinaciones sociales en la construcción de la identidad sexual, a la que se concibe desde la mirada esencialista, la valoración de la medicina como fuente de saber y la presencia del enfoque moralista, con su énfasis en la abstinencia sexual.

Frente a ello, encontramos una postura liberal, que se vincula con una perspectiva de autodeterminación, que legitima la diversidad de prácticas y orientaciones en el plano sexual y reproductivo. Como plantean Alonso y Morgade (2008), incluye aspectos, tales como: a) el enfoque de género, incluyendo la consideración de los estereotipos y las desigualdades relacionados con lo femenino y lo masculino y el tener en cuenta el cuerpo sexuado de mujeres y hombres; b) el enfoque integral de la sexualidad, incluyendo los aspectos sociales e históricos que contribuyen a construir las identidades sexuales; c) la incorporación del placer sexual como constitutivo de la sexualidad; d) el rechazo de los vínculos sexistas y las actitudes y conductas sexistas; e) la deconstrucción de la violencia unida a la sexualidad y la lucha contra su silenciamiento; y f) el abogar por la escucha y el diálogo entre jóvenes y adultos/as en torno a los temas de la sexualidad.

Además, es necesario prestar atención a los contextos étnicos y culturales a partir de los cuales se generan discursos de lo que representa esa diversidad sexual. A causa de la importancia que adquiere el contexto socio-cultural, las interpretaciones de la sexualidad serán distintas en realidades diferentes, no pudiendo utilizar las mismas categorías de sexualidad indistintamente en todos los contextos. Actos sexuales semejantes pueden tener significaciones subjetivas diferentes, dependiendo del periodo histórico, la cultura y las relaciones donde estas prácticas se insertan (Szasz, 2004).

Por último, resaltar que el contexto cultural también influye en la construcción de las identidades sexuales, las cuales, como explica Szasz (2004), no deben confundirse con los comportamientos. Las identidades hacen referencia a la forma en que la persona se define o es clasificada por sus deseos eróticos, mientras que los comportamientos es lo que hace o le es permitido dentro de su contexto social. La relación entre identidad y las acciones de los individuos, será muy diversa en función de la cultura donde se desarrollen éstos.

Centrándonos en la educación, los cambios sociales exigen respuestas que se dirijan hacia la equidad, donde la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres constituyen un elemento central (Correa, Escarbajal e Izquierdo, 2011).

La apuesta por la igualdad, la defensa de los derechos, la figura del ser humano como ciudadano activo, no son invento de nuestros días, pero sí es posible que las características que predominan en la sociedad actual, hayan llevado a muchos a repensar el sentido de la educación como agente de socialización y fuente inagotable de recursos frente a las situaciones cambiantes de las sociedades (Puig y Morales, 2015, p. 61).

Desde la infancia, se van transmitiendo y recibiendo valores sexistas, en muchos casos de forma inconsciente. Como expone Ceballos (2014), los/as adultos/as regulan la apariencia de los/as niños/as desde el momento del nacimiento, desde el marco familiar. Este influjo continúa a lo largo de la infancia marcando los estereotipos de género. “Estas percepciones, deberían ser analizadas y evaluadas desde la óptica educativa para incitar a la reflexión personal y a la toma de decisiones en la línea de prácticas sociales más equitativas” (García Perales, 2012, p. 2).

Desde el ámbito escolar, históricamente se han dado modelos de gestión de la diversidad de género, desde las escuelas mixtas, por ejemplo, como forma de oponerse a las escuelas separadas o segregadoras por sexo. El sistema educativo, si bien es insuficiente para desterrar las desigualdades de género, es una pieza esencial para el cambio (Subirats, 1999).

Rodríguez (2007) apunta la existencia de diversas razones que han justificado la persistencia de las discriminaciones en el ámbito educativo: la escasa sensibilización en los ámbitos socializadores sobre la existencia de desigualdad, por creer falsamente en el logro efectivo de la igualdad; la subsistencia de los usos androcéntricos en el lenguaje oral o escrito; la Permanencia de estereotipos de género en las prácticas pedagógicas; la invisibilidad de las mujeres en el conocimiento científico.

En este sentido, los modelos de coeducación aspiran a educar sin diferenciar en función del sexo, de manera que se transmita la necesidad de la igualdad (Núñez, 2002, Subirats, 2010). Esto supone abandonar posiciones estáticas y, por consiguiente, concebir la cultura de paz y el género como un proceso dinámico que se puede construir (Soriano, 2009).

Así, la educación sexual se convierte en un factor esencial para que una sociedad fortalezca sus principios democráticos, de paz, libertad, igualdad, tolerancia y solidaridad (Fallas, 2009).

De esta forma, Monreal Gimeno (2002), propone una doble perspectiva de las actuaciones desde la educación: entendiendo que la sexualidad es una construcción personal que implica una relación entre lo biológico, afectivo, cognitivo y sociocultural; y, por otra parte, una educación para la convivencia, en la que se fomenten las relaciones en un plano de igualdad, respetando al/a la otro/a. Esto implica una reflexión crítica a cerca de los estereotipos como construcción cultural que regulan el comportamiento sexual y los roles de los sexos.

La coeducación se relaciona con actitudes, relaciones, expectativas y valores, por lo que no puede inscribirse al espacio y tiempo cerrado que ofrece la escuela, ya que distorsiona y empobrece esta tarea (Freixas et al., 1993; Valdivia, Sánchez, Alonso, y Zagalaz, 2011).

Sánchez (2008), determina una serie de aplicaciones pedagógicas que se hacen necesarias para prevenir problemas de desigualdad y discriminación entre sexos desde el ámbito educativo, entre las que se encuentran: Elaboración de un plan preventivo para eliminar la violencia contra la mujer que abarque todos los ámbitos, empezando por la prevención en la escuela; Intervenciones para eliminar las creencias sexistas; Concienciación y formación específica del profesorado; Inicio de las propuestas partiendo de la forma de pensar de las personas; Trabajo de las distintas formas de sexismo, observando las creencias para luchar contra ellas; Explicación de los conceptos de autoridad y pertenencia; Formación en la igualdad.

1.4.1. Orientaciones políticas sobre género

En los siguientes apartados nos centramos en exponer las principales normativas y orientaciones políticas a nivel internacional y nacional (España y Argentina) acerca del ámbito relacionado con el género.

1.4.1.1. Orientaciones a nivel internacional

- A. *Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Naciones Unidas, 1979)*. Define las consideraciones sobre las formas de discriminación contra las mujeres y establece una serie de orientaciones para el desarrollo de políticas de los Estados partes de la Convención que tienen como objetivo luchar contra la discriminación por razón de sexo.
- B. *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Organización de los Estados Americanos, 1994)*. Pretende contribuir para la protección de los derechos de las mujeres y eliminar las situaciones de violencia a la que se exponen. Aporta una definición de la violencia contra las mujeres, los derechos que poseen y compromete a los Estados a adoptar medidas específicas para el desarrollo de políticas que potencien los derechos de las mujeres y avancen en la eliminación de la violencia contra éstas.
- C. *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (Naciones Unidas, 1994)*. Define la violencia contra la mujer y los actos que la conforman, reconoce los derechos de las mujeres y plantea orientaciones políticas que deben asumir los Estados para eliminar la violencia contra las mujeres.

- D. *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Naciones Unidas, 1995)*. Con el objetivo de progresar en la consecución de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, se plantean estrategias y medidas a adoptar en los siguientes ámbitos: Mujer y pobreza; educación y capacitación de la mujer; mujer y salud; violencia contra la mujer; mujer y conflictos armados; mujer y economía; mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones; mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer; derechos humanos de la mujer; mujer y medios de difusión; mujer y medio ambiente; la niña.
- E. *Convenio del Consejo de Europa para prevenir y combatir la violencia contra la mujer y la violencia doméstica de 2011 (Consejo de Europa, 2011)*. Establece mecanismos para que los Estados Partes desarrollen medidas para prevenir y luchar contra la violencia hacia la mujer y violencia doméstica, en relación a diferentes ámbitos: derechos fundamentales, igualdad y no discriminación; políticas sensibles al género; prevención; sensibilización; educación; formación de profesionales; participación del sector privado y los medios de comunicación; protección y apoyo a las víctimas; violencia psicológica; acoso; violencia física; violencia sexual; investigación, procedimientos, derecho procesal y medidas de protección; migración y asilo; cooperación internacional, entre otros.

1.4.1.2. Orientaciones políticas en el contexto argentino

- A. *Constitución de la Nación Argentina. Ley N° 24.430 (1853, reformada en 1994)*. Incluye los derechos de las mujeres.

- B. *Ley de aprobación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer N° 23.179 (1985).*
- C. *Ley de cupo femenino N° 24.012 (1991).* Pretende aumentar la representación de las mujeres en los ámbitos de decisión política.
- D. *Decreto 1.426/92 de creación del Consejo Nacional de la Mujer (1992).* Tiene por objetivo concretar los compromisos adquiridos por la ratificación de la Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer.
- E. *Decreto 2.385/93 sobre acoso sexual en la administración pública nacional (1993).* Plantea los procedimientos para prevenir y luchar contra el acoso sexual en la administración pública.
- F. *Ley de aprobación de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer N° 24.632 (1996).*
- G. *Ley de protección contra la violencia familiar N° 24.417 (1994) y Decreto 235/96, reglamentario de la Ley 24.417 (1996).* Determina los protocolos de actuación en casos de violencia familiar.
- H. *Ley de incorporación de las amas de casa al sistema integrado de jubilaciones y pensiones N° 24.828 (1997).*
- I. *Decreto 1.363/97 de igualdad de trato entre agentes de la administración pública nacional (1997).* Garantiza el cumplimiento de los principios relativos a la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la igualdad de oportunidades para trabajadores/as con cargas de familia, la protección del rol paterno y de otras disposiciones que hacen a la protección de la familia y al ejercicio de las responsabilidades familiares.

- J. *Decreto 254/98. Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Varones y Mujeres en el Mundo Laboral (1998)*. Realiza propuestas en referencia a: Diseñar e implementar políticas, planes y programas operativos que promuevan la incorporación de la mujer al trabajo en igualdad de oportunidades y de trato con los varones; promover la formación profesional y técnica de las mujeres para la diversificación de sus opciones profesionales para que amplíen sus posibilidades de inserción laboral; promover la participación de las mujeres en la producción, estimulando su actividad emprendedora; difundir los derechos de las mujeres trabajadoras y estimular su ejercicio; generar instancias administrativas que garanticen la igualdad de oportunidades y de trato de las mujeres en las relaciones laborales; promover la conciliación de la vida familiar y laboral; analizar y difundir la situación y el aporte de las mujeres trabajadoras; y efectuar el monitoreo y la evaluación de las intervenciones planificadas.
- K. *Ley de delitos contra la integridad sexual N° 25.087 (1999)*. Tipifica los delitos en este ámbito.
- L. *Ley de estímulo al empleo estable: incorporación de dos incentivos para el empleo de mujeres N° 25.250 (2000)*.
- M. *Ley de Prohibición en establecimientos de educación pública de acciones que impidan el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas o madres en período de lactancia N° 25.584 (2002, modificada por la Ley 25.808 en 2003)*.
- N. *Ley de creación del programa nacional de salud sexual y procreación responsable N° 25.673 (2002) y Decreto 1.282/2003 reglamentario de la Ley 25.673 (2003)*. Crea y plantea acciones del el Programa

Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable que tienen por objetivo: alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable con el fin de que las personas puedan adoptar decisiones libres de discriminación, coacciones o violencia; disminuir la morbimortalidad materno-infantil; prevenir embarazos no deseados; promover la salud sexual de adolescentes; contribuir a la prevención y detección precoz de enfermedades de transmisión sexual, de VIH/sida y patologías genital y mamarias; garantizar a toda la población el acceso a la información, orientación, métodos y prestaciones de servicios referidos a la salud sexual y procreación responsable; y potenciar la participación femenina en la toma de decisiones relativas a su salud sexual y procreación responsable.

O. *Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)*. Establece políticas de promoción de la igualdad efectiva en las enseñanzas regladas, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación por cuestiones de género, entre otras. Por otra parte, expone que los contenidos curriculares de todos los niveles deben incluir enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, solidaridad y respeto entre los sexos.

P. *Ley del programa nacional de educación sexual integral N° 26.150 (2006)*. Incorpora actuaciones destinadas a: incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas; asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas relacionados con la salud en

general y la salud sexual y reproductiva en particular; y procurar la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

- Q. *Ley del Protocolo Facultativo de la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 6 de octubre de 1999. Ratificación y declaración del Protocolo Facultativo N° 26.171 (2006).*
- R. *Ley de prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas N° 26.364 (2008, reformada por la Ley 26.842 en 2012).* Reconoce el derecho de las víctimas y plantea la implementación de medidas destinadas a prevenir y sancionar la trata de personas, asistir y proteger a sus víctimas.
- S. *Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales N° 26.485 (2009).* Define la violencia contra las mujeres, sus tipos y modalidades. Incide en las políticas públicas que garanticen el objetivo de la Ley. Crea el Observatorio de la Violencia contra las Mujeres.
- T. *Ley de servicios de comunicación audiovisual N° 26.522 (2009).* Promueve el trato igualitario y no estereotipado en los medios, evitando la discriminación por razones de sexo u orientación sexual.
- U. *Decreto 936/2011 de promoción de la erradicación de la difusión de mensajes e imágenes que estimulen o fomenten la explotación sexual (2011).* Prohíbe la publicidad relacionada con el comercio sexual con el objetivo de prevenir el delito de trata de personas con fines de

explotación sexual y la paulatina eliminación de las formas de discriminación de las mujeres.

V. *Ley sobre el derecho a la identidad de género N° 26.743 (2012).*

Establece el derecho a la identidad de género de las personas, al libre desarrollo personal y al trato digno.

W. *Ley de régimen especial de contrato de trabajo para el personal de casas particulares N° 26.844 (2013).* Iguala los derechos de estos/as trabajadores/as con el resto.

X. *Plan de Gestión del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI, 2017).* Plantea acciones con el objetivo de desterrar las prácticas discriminatorias en perjuicio de las orientaciones sexuales, la identidad de género y su expresión. También se establecen acciones para luchar contra la discriminación y la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito sanitario y laboral, entre otros.

1.4.1.3. Orientaciones políticas en el contexto español

A. *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (2004).* Tiene como finalidad actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia. Establece medidas de protección integral en diferentes ámbitos: educación; sanidad; y publicidad y medios de comunicación.

Además, reconoce los derechos de las víctimas a la información, asistencia social integral y asistencia jurídica gratuita; derechos laborales y prestaciones de la Seguridad Social; derechos de las funcionarias públicas; y derechos económicos. Por último, recoge las acciones legales y penales que dan respuesta a las manifestaciones de violencia de género.

- B. *Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas (2007)*. Regular los requisitos necesarios para acceder al cambio de la inscripción relativa al sexo de una persona en el Registro Civil, cuando dicha inscripción no se corresponde con su verdadera identidad de género. Contempla también el cambio del nombre propio para que no resulte discordante con el sexo reclamado.
- C. *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (2007)*. Su objetivo es hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, en cualesquiera de los ámbitos de la vida y, singularmente, en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural para alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más solidaria. Regula los derechos y deberes de las personas y prevé medidas destinadas a eliminar y corregir en los sectores público y privado, toda forma de discriminación por razón de sexo.
- D. *Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo (2010)*. Garantizar los derechos fundamentales en el ámbito de la salud sexual y reproductiva, regula las condiciones de la interrupción voluntaria del

embarazo y establece las correspondientes obligaciones de los poderes públicos en diferentes ámbitos: políticas públicas para la salud sexual y reproductiva; ámbito sanitario; y ámbito educativo.

- E. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013)*. Indica que la educación tendrá como principio la equidad para garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la igualdad de derechos para superar cualquier discriminación, actuando la educación como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales. Asimismo, incide en que la escuela debe desarrollar valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, además de la prevención de la violencia de género.

Señala que en ningún caso se producirá discriminación por razones de nacimiento, sexo, religión, opinión u otras causas sociales o personales, en la escolarización del alumnado. Si bien es cierto que tendrá prioridad en la elección del centro aquellas familias que han tenido movilidad forzosa derivada por situaciones de violencia de género.

El profesorado debe tener, en el marco de la formación permanente, formación específica en materia de igualdad y prevención de violencia de género.

Los libros de texto utilizados deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores relacionados con la prevención de la violencia de género.

1.5. PROFESIONALES SOCIOEDUCATIVOS ANTE CONTEXTOS DE DIVERSIDAD. LA FORMACIÓN INICIAL COMO PUNTO DE PARTIDA

La educación superior tiene la obligación, no sólo de proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y mañana, sino que también debe contribuir a la formación de una ciudadanía activa dotada de principio éticos, comprometida con la construcción de la paz, defensa de los derechos humanos y valores de la democracia (UNESCO, 2009). “Ambas dimensiones, cualificación y responsabilidad social, forman un binomio inseparable” (Ibarrola-García y Artuch (2016, p. 107).

Existe una creciente literatura acerca la formación de los/as profesionales educativos en distintos ámbitos de la diversidad. La diversidad se conforma como una característica esencial de los contextos de intervención y exige una preparación adecuada y continuada de los/as profesionales que desarrollan su labor en ella.

Entre dichos profesionales socioeducativos, en esta investigación nos centramos en el profesorado y los/as educadores/as sociales, como agentes con una alta participación en la escena educativa. Por una parte, el profesorado desarrolla un papel continuo y directo con los destinatarios de la acción (alumnado), así como con el resto de participantes de la convivencia escolar. Por otro lado, el caso de la educación social es muy característico de las profesiones en desarrollo, comenzando a consolidar su posición en el ámbito reglado y, fundamentalmente, no reglado de la educación. Su papel en la intervención le permite incurrir en actuaciones que, utilizando la educación como herramienta, persigan transformaciones sociales. En un menor desarrollo se encuentran en

algunos países, como Argentina, pese a que la pedagogía social empieza a tener una mayor relevancia y, más aún, la educación social.

Con vistas a avanzar en la mejora de las prácticas y desde un punto de vista educativo, uno de los aspectos que incide notablemente en el posterior desarrollo profesional de que los agentes de la intervención es la formación inicial que reciben. Dicha formación inicial se configura como la base en la que los/as profesionales encuentran las herramientas, recursos y estrategias que les permiten incidir en la realidad. Una adecuada formación ayudará a los agentes a actuar apoyándose en determinadas competencias previamente adquiridas en su formación.

El reto que supone los cambios sociales, políticos y económicos de los últimos años, tendrá mayores obstáculos para la práctica en tanto no apostemos por una formación en diversidad de los/as profesionales educativos. Como explica Sales (2006, p. 202):

(...) la atención a la diversidad supone un cambio global en la formación de este desarrollo profesional de todos los educadores, enmarcando el reto formativo en la promoción del pensamiento práctico y en el desarrollo de actitudes y capacidades para cuestionar críticamente la realidad educativa y para la búsqueda de alternativas superadoras de las desigualdades e injusticias.

La atención a la diversidad constituye una auténtica necesidad de la educación en la actualidad y no recibe un tratamiento adecuado en la formación inicial (García, Jiménez y Moreno, 2001). A pesar de ello, en la oferta formativa dada al profesorado y educadores/as sociales, se van incluyendo asignaturas centradas en la educación para la diversidad. Sin embargo, como expone Jordán (2007, p. 66),

(...) resulta esencial que se trabaje, ya desde la formación inicial, no sólo la competencia pedagógica para atender la diversidad, sino también –y ante todo- la sensibilidad emocional y ética, personal y profesional, que mueva al profesorado a asumirla, acogerla y tratarla de forma viva, convencida y comprometida.

La disponibilidad de servicios y recursos organizativos y de apoyo a los centros es insuficiente para atender adecuadamente la diversidad, por lo que debe mejorarse la formación de educadores/as, “(...) proporcionándoles recursos teóricos, metodológicos y organizativos que les permitan trabajar con más seguridad y autonomía” (Coelho, Oller y Serra, 2011, p. 53).

Por su parte, los centros de educación superior que se encargan de las tareas de formación de los profesionales, deben ser coherentes con la realidad profesional, dando respuesta a las necesidades formativas que éstos/as presentan. En una sociedad cambiante, la formación de los/as agentes educativos se convierte en un reto fundamental de la educación de nuestros días.

Entre las profesiones de referencia en esta investigación, la formación del profesorado ha sido la que más atención ha recibido por parte de las investigaciones. Para dilucidar el panorama investigativo al que nos enfrentamos en este estudio, exponemos las investigaciones que resultan de interés por la temática que tratamos.

En primer lugar, los resultados obtenidos por Echeita et al. (2008) en relación a la valoración de la inclusión educativa española en los últimos años y las principales áreas de mejora, pone de manifiesto la necesidad de ampliar las posibilidades de formación del profesorado para atender con calidad a la

diversidad del alumnado e incentivar procesos de mejora e innovación educativa en los centros escolares.

Rebollo, Muñoz y Espiñeira (2013), se plantean el objetivo de estudiar el grado de dominio, desarrollo y relevancia de las competencias referidas a la atención a la diversidad lingüística, discapacidad, clase social e ideología política definidas en el Grado de Educación Primaria impartido en la Universidad de A Coruña (España). De esta forma, preguntan al alumnado de último curso de dicha titulación para identificar y evaluar aquellas competencias generales, transversales y específicas relacionadas con la atención a la diversidad, dada la importancia de la formación inicial de los futuros docentes para afrontar una escuela heterogénea. Concluyen que casi totalidad de las competencias relacionadas con atención a la diversidad eran consideradas como adquiridas por el alumnado, siendo sólo en dos de ellas (“Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas” y “Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües”) las que obtienen puntuaciones visiblemente inferiores al resto.

Estudios realizados por el Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI, 2010) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como de la *European Agency for Special Needs Education* (EADSNE, 2010), reafirman que el profesorado tiene una escasa formación para atender adecuadamente la diversidad en su práctica.

Centrándonos en la diversidad cultural, las necesidades formativas de educadores/as resulta el eje central de numerosas investigaciones de la última década. Calatayud (2006), realiza una investigación con profesorado de la Comunidad Valenciana en la que se comprobaba que el profesorado se encontraba cada vez más concienciado con la diversidad cultural de la sociedad.

Si bien, entre las principales necesidades formativas se encontraba la educación intercultural. Una necesidad fundamentada en el gran desafío que supone la multiculturalidad y las problemáticas generadas de la diversidad cultural, tanto entre el profesorado, como entre el alumnado o el centro, con independencia del nivel educativo (Soriano y Peñalva, 2011).

Palomero (2006), en un estudio sobre la inclusión de la interculturalidad en los estudios de Pedagogía y Magisterio, reivindica el papel fundamental de la formación inicial, porque es uno de los retos más importantes a los que los/as educadores/as del siglo XXI deben dar respuesta. Concluye que la interculturalidad sigue siendo una asignatura pendiente en la formación inicial de maestros y maestras, así como en la de los educadores y educadoras.

Tárrega (2002), llevó a cabo un estudio acerca de la educación de la diversidad cultural en los planes de estudios de titulaciones como Magisterio, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía, en el que señalaba que en el 63% de los casos no existían módulos específicos sobre el tema y que la titulación que menos atención prestaba era la de Magisterio.

Sin embargo, como apunta Herrada (2010), se debe tener en cuenta, además, que el alumnado llega a la universidad con un bagaje de asunciones adquiridas en distintos contextos sociales y educativos. La formación inicial puede influir sobre las creencias más superficiales del futuro profesorado (Romero, Gómez, García y Rozada, 2007). Esto se debe a que el propio estudiantado posee una serie de concepciones/creencias fuertemente arraigadas, de las que puede que no sean conscientes, asociadas a la diversidad cultural, entre otros aspectos. Si dichas concepciones/creencias son relegadas de la formación inicial, existirá el riesgo de que algunas puedan justificar determinados prejuicios y/o comportamientos discriminatorios. Esto, a su vez,

dificultará el aprendizaje y puesta en práctica de formas alternativas de actuar en los contextos multiculturales.

Estas necesidades formativas no son siempre percibidas por profesorado y educadores/as sociales con las mismas implicaciones. Se observan dos tipos de discursos en /as profesionales acerca de la necesidad de formación en diversidad. Existe un “discurso formal” caracterizado por la aceptación de la diversidad como enriquecedora en el contexto educativo, lo que contribuye a una concienciación de la necesaria formación en este ámbito. Asimismo, este discurso se diferencia de las necesidades reales que se experimentan cuando se tiene contacto con la realidad de la intervención, en el que la cotidianidad de la práctica educativa tiende a modificar esa mentalidad (Garreta, 2004).

Conviene distinguir, por un lado, entre las necesidades más frecuentemente sentidas por los/as docentes ante la “diversidad cultural escolar” y, por otro, el mayor o menor grado de adecuación de las mismas desde una perspectiva pedagógicamente deseable. (...). La necesidad de estar preparado (a) para “educar en la diversidad” es, desde hace más de una década, algo admitido casi como una obviedad en el discurso educativo del profesorado. Sin embargo, una cosa es el “discurso” utilizado con familiaridad y otra, bien distinta, la “percepción real” de la nueva diversidad, vivida frecuentemente en la práctica docente diaria por gran parte de docentes con cierta problematicidad (...). (Jordán, 2007, p. 61).

Este mismo autor distingue cuatro tipos de profesorado en relación a las necesidades de formación en diversidad en los centros escolares. En primer lugar, aparecen profesionales que se encuentran desorientados/as o con “falta de saber qué hacer” ante el alumnado diferente (frecuentemente refiriéndose al alumnado de origen extranjero). Este profesorado suele hacer demandas

formativas de tipo instrumental, es decir, orientadas a la preparación para cubrir prioritariamente necesidades compensatorias con respecto al resto del alumnado (por ejemplo, qué hacer con alumnado que habla lenguas diferentes o cómo reforzar a nuevo alumnado en aspectos instructivos a fin de no bajar la media académica del resto).

Un segundo grupo de profesores/as son denominados como profesorado con buena voluntad por conocer y comprender al alumnado, por lo que demandan formación estratégica, así como cognitiva, es decir, saber más acerca de otras culturas o religiones, sobre otros contextos de escolarización, etc.

Tanto en el primero como en el segundo tipo de profesores/as, se descubre una tendencia a demandar reductivamente una formación técnica-compensatoria o –también a menudo – informativa-cognitiva- Tendencia que se corresponde con la mayor parte de ofertas ordinarias propuestas actualmente, desde distintas instancias, para llevar a cabo esa preparación del profesorado tan necesitada.

Se encuentra otro grupo sensible al ámbito de la interculturalidad, que se compromete con su causa pedagógica. De esta forma, este profesorado percibe al alumnado diferente como una oportunidad para crecer, personal y profesionalmente, entrando en la “emoción saludablemente de la sensibilidad propiamente profesional; sensibilidad que les conduce a buscar opciones educativas mejores” (Jordán, 2007, p. 63).

Por último, se observa el profesorado que piensa que el discurso de la diversidad no tiene cabida en los centros escolares, ya que debe practicarse, contrariamente, un “trato igualitario” con todo el alumnado, atendiendo a sus motivaciones, esfuerzo y capacidades en un plano estrictamente escolar. Para

este tipo de profesorado, la diversidad es ajena al ámbito educativo y debe eliminarse a través de procesos de homogeneización, clasificación y asimilación. Por todo ello, no perciben necesidades de formación en diversidad, aunque puede parecer que “quizás sean éstos los que tengan más necesidad de formación, sensibilización y cambio de mentalidad (...)” (Jordán, 2007, p. 63).

Jordán (2006), analiza, además, las causas de las necesidades formativas sobre interculturalidad en profesorado. Apunta, según las opiniones de docentes que han recibido formación en interculturalidad, que, entre otras causas, la preparación recibida ha sido excesivamente teórica, poco adaptada a la práctica cotidiana.

Como explica Essomba (2008, citado en Sales, 2012), frente a la exclusiva transmisión de conocimientos, es necesario capacitar para tomar decisiones autónomas, actuar cooperativamente en los centros educativos y buscar alternativas a las situaciones complejas que son inherentes a la práctica educativa en ámbitos diversos.

Asimismo, Jordán (2007) señala que la enseñanza de forma deductiva, diseñada por expertos/as ajenos a la práctica, no tiene en cuenta las percepciones, necesidades y expectativas de los/as destinatarios. Sin embargo, existen iniciativas de grupos de profesorado que, de forma inductiva, toman como base su saber práctico y parten de la cotidianidad educativa en relación a la diversidad, convirtiéndose en protagonistas de su propia formación. Esta forma de entender la formación se basa en la fórmula de la “investigación-acción”.

Una segunda causa citada por este autor, parte de la escasa profundización en la dimensión afectiva-actitudinal-moral, centrándose excesivamente en una dimensión cognitiva (teórica)-técnica (didáctica-

organizativa) de la formación, dando lugar, por tanto, a programas de formación incompletos.

Así, este autor propone una serie de indicadores que deberían contemplarse en la formación en el ámbito de la interculturalidad a los/as docentes que trabajan con alumnado de origen diverso. Este modelo formativo, aunque adaptado a los contextos concretos de intervención, abarcaría tres vertientes: cognitiva, técnica y actitudinal.

Con respecto a la dimensión cognitiva, se subdivide en dos: por una lado una dimensión informativa, que contemple aspectos tales como los conocimientos básicos sobre el entorno de procedencia (tipo de socialización recibida, percepciones y expectativas de progenitores sobre la educación escolar, valores y pautas de conducta de las culturas de origen en relación a la educación, rasgos culturales predominantes en el centro, etc.); y por otro lado, clarificadora, fomentado el aprendizaje de conocimientos a través de la reflexión y la crítica.

Una segunda vertiente formativa hace referencia a la adquisición de competencias técnicas-pedagógicas, aportando estrategias didácticas y organizativas al profesorado para la atención a la diversidad. Dentro de esta dimensión, aparece la necesidad de formar al profesorado en la elaboración de currículos interculturales, el Proyecto Educativo de Centro o el Proyecto Curricular de Centro (planes de acogida, planes de acción tutorial, planes de formación del profesorado, etc.), así como el currículum global del centro (trabajar la interculturalidad en diversas áreas, en contenidos específicos, etc.).

En esta vertiente, también se incluyen las estrategias para la mejora del éxito escolar del alumnado de origen diverso, por ejemplo, la formación en metodologías cooperativas. Asimismo, en esta dimensión subyace la preparación para atender al alumnado de incorporación tardía en los centros.

Por último, la dimensión de la formación actitudinal comprende aspectos como la actitud reflexiva sobre los propios esquemas mentales acerca de la cultura académica tradicional (clases homogéneas, prejuicios acerca de los intereses y expectativas del alumnado y sus familias), la inclusión de sentimientos, vivencias y experiencias que susciten emociones (por ejemplo, un enfoque socioafectivo en el que el profesorado experimente vivencias de su alumnado o el análisis grupal de casos y su discusión crítica) y, finalmente, la posibilidad de contactar y trabajar con profesionales que destaquen por sus buenas prácticas en educación intercultural. Otras actitudes a trabajar serían, entre otras, la apertura de la propia visión sobre la diversidad, asumir la responsabilidad de cada docente de la atención a la diversidad en el aula, el trabajo cooperativo entre el equipo y con otros/as agentes educativos del centro y el entorno, las actitudes de escucha, valoración y reconocimiento hacia las personas diferentes, etc.

Leiva (2010a, 2011, 2012), realiza varios estudios acerca de la interculturalidad en las escuelas, donde descubre que la formación intercultural del profesorado de Educación Primaria es todavía escasa, aunque en los centros educativos donde existe una presencia importante de alumnado de origen inmigrante, es común encontrar una incipiente formación en educación intercultural, sobre todo en la dimensión más conceptual y teórica de la misma.

Martínez y Zurita (2011), analizaron las expectativas y valoraciones de los/as estudiantes de Magisterio en Educación Primaria ante los procesos migratorios, concluyendo que este alumnado presentaba buena disposición frente a los derechos educativos de la población migrante, valorando positivamente la diversidad cultural en las aulas y plantean que siguen persistiendo necesidades formativas en las instituciones de formación inicial del profesorado.

Rodríguez-Martín, Iñesta y Álvarez-Arregui (2013), en su estudio para conocer las percepciones que sobre la diversidad lingüística y cultural en estudiantes que cursaban el título de Magisterio y Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, resaltan la necesidad de profundizar en este ámbito desde la investigación didáctica interdisciplinar y la importancia de promover en el futuro profesorado habilidades que permitan orientar su docencia hacia el logro de competencias plurilingües e interculturales en el marco de una educación inclusiva real que atienda a la complejidad de la dimensión social y cultural de las lenguas.

Carrasco (2015) examina los discursos sobre la interculturalidad de los/as estudiantes de primer curso de las titulaciones de profesorado en Educación Infantil y Primaria, cuyos resultados indicaban que, tal vez debido a la escasez de experiencia en diversidad intercultural, la principal perspectiva del discurso es compensatoria y asimilacionista, y, además, encontraban cuatro barreras principales entre la teoría y la práctica: la escasez de conocimientos, la inconsistencia de los valores personales con la interculturalidad, las ideas estereotipadas y la falta de una visión transversal en el currículum.

En su investigación, Carrasco y Coronel (2017), se centran en las percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad, donde concluyen que, de forma general, tenían un conocimiento limitado en relación a la diversidad cultural y adolece de lo que se denomina competencia multicultural. Además, el profesorado no había recibido formación específica en diversidad cultural y reconocían la dificultad de diferenciar diversidad cultural de la diversidad en general. Por otra parte, el conocimiento de otras culturas era muy escaso y limitado; solo algunos se habían interesado personalmente y de manera puntual en informarse al respecto.

Atendiendo a investigaciones sobre formación en género, Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Vargas-Vergara (2014), Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Maurandi (2015) y Bas y Pérez de Guzmán (2016), estudian la formación en género de educadores/as sociales en España, detectando la escasa presencia de asignaturas específicas relacionadas con esta materia en los planes de estudios. Estos/as autores/as comprueban que la mayoría de los contenidos se centran en aspectos de igualdad/desigualdad de género, siendo residual los temas de inclusión/exclusión y violencia. Asimismo, las asignaturas que abordan esta formación de manera transversal, son en su mayoría, obligatorias y básicas. De los resultados aportados por el alumnado de esta titulación, concluyen que éste manifiesta haber recibido poca formación sobre estas temáticas. Si bien, le conceden mucha importancia a la formación en género.

Santos, Bas e Iranzo (2012) concluyen que no se está llevando a cabo formación obligatoria específica sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente contra las mujeres y sus hijos e hijas, por parte de las universidades españolas que ofrecen las titulaciones que forman al futuro profesorado. Asimismo, realizan una revisión de experiencias de formación en género en universidades de prestigio internacional, donde encuentran actuaciones formativas de éxito donde se imparten asignaturas que forman en la prevención y detección del consumo de drogas, del maltrato y el abuso infantil y de todo tipo de violencia, incluida la doméstica.

Asimismo, el estudio de Bas y Barrón (2013), con docentes de Argentina, resalta el desconocimiento del profesorado acerca de las medidas para promover la igualdad y prevenir la violencia de género, detectando ausencia de formación y materiales sobre coeducación e igualdad.

Vizcarra, Nuño, Lasarte, Aristizabal y Alvarez (2015), después de detectar la necesidad de introducir la coeducación en los títulos docentes de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (España), realizan una propuesta para trabajar la formación en género de manera transversal, a través de trabajos modulares y actividades complementarias de formación y sensibilización integradas en las asignaturas troncales de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

Gómez y Montesinos (2012) estudian la percepción de la homofobia en el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Infantil y Primaria, donde, a excepción de algunas creencias homófobas o falta de conocimiento sobre la homosexualidad, los/as estudiantes muestran pocos estereotipos y tópicos en valores, actitudes o pensamientos homófobos.

Kornblit, Sustas y Adaszko (2013), en un estudio con docentes de escuelas públicas de Argentina, evaluaron las opiniones, creencias y actitudes en temas relacionados a la sexualidad, la diversidad sexual, la equidad de género y el género y la sexualidad. Hallaron distintos discursos (liberales/conservadores) en torno a los estereotipos relacionados con el sexismo y la diversidad sexual según las regiones del país.

En relación a la diversidad por cuestiones de discapacidad, también encontramos variadas investigaciones. Infante y Gómez (2004) se centraron en las actitudes del alumnado de primer y último año de carrera hacia las personas con discapacidad y hacia la inclusión educativa de alumnado de minorías étnicas. De esta forma, hallaron que, si bien el alumnado universitario presentaba en el inicio de sus estudios una actitud favorable a la inclusión educativa de personas con discapacidad, todos tendían a mejorar su actitud hacia el término de sus estudios.

Liesa y Vived (2009) realizan una investigación en la Universidad de Zaragoza (España), en relación al desarrollo de competencias y actitudes positivas de maestros/as para la atención a la diversidad, a través de la implantación de escenarios de vinculación con la realidad de la discapacidad, como complemento de la formación inicial de estos/as estudiantes.

Castaño (2012) estudia las actitudes del alumnado de la titulación de Magisterio de Primaria e Infantil hacia la discapacidad, donde concluye que la mayor parte de los/as estudiantes participantes presentaba una actitud general hacia la discapacidad considerada como buena o muy buena.

Arnaiz y Vidal (2012), también se centran en las actitudes sobre la discapacidad, desde la perspectiva del profesorado en Educación Infantil y Primaria. Se hallan, de forma general, actitudes positivas, aunque plantean la preocupación acerca de que los/as docentes no están convencidos/as de que el alumnado con discapacidad pueda avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que la atención específica que este tipo de alumnado necesita va en detrimento del resto de alumnos/as. Con respecto a la formación, encuentran la creencia generalizada de que el alumnado con discapacidad debe atenderse por profesorado especializado (de apoyo) y que ellos y ellas no están bien formados/as para atender a esta diversidad del alumnado.

En la investigación con docentes de educación infantil y primaria de Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González, (2016), estos/as autores/as comprobaron que el profesorado valoraba como altamente importante la formación docente en atención a la diversidad, al tiempo que reconocía una moderada necesidad de formación al respecto.

En el estudio con docentes que acababan de finalizar sus estudios, Cantón, Cañón y Arias (2013), exponían la opinión de estas personas sobre la

necesidad de rebajar el número de trabajos solicitados por asignaturas durante la titulación, así como demandaban una mejora en la formación de asignaturas, impartición de más cultura general, formación en idiomas y en la atención a alumnos con necesidades educativas específicas.

Lledó et al. (2016) realizan una investigación sobre las materias relacionadas con la Educación Especial en los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria, en relación a las competencias que de éstas subyacen. Los resultados preliminares que han encontrado, les hacen reflexionar sobre la existencia de asignaturas que están permitiendo desarrollar competencias profesionales para dar respuesta a la diversidad.

Finalmente, destacamos las investigaciones de González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro (2016) y González-Gil y Martín Pastor (2014), en las cuales aplican un cuestionario a profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, con el objetivo de analizar las actitudes y necesidades formativas en relación a la inclusión. Concluyen que el profesorado muestra necesidades relacionadas con la transformación de las escuelas en centros educativos inclusivos, así como en metodologías docentes para la inclusión. Comprueban, entre otras cuestiones, que el profesorado presenta una actitud positiva hacia la educación inclusiva, pese a que en el discurso de muchos/as docentes se reflejan planteamientos menos próximos a la inclusión, entendiéndose que se dirige a alumnado en situación desfavorecida y no a todo el alumnado, independientemente de sus características, capacidades o intereses.

Esta revisión del estado de la cuestión acerca de la formación inicial de profesorado y educadores/as sociales para la atención a la diversidad, nos hacen considerar que es un tema de interés para la investigación educativa de nuestros días y que, pese a las experiencias de mejora de la formación, sigue preocupando

la escasa formación que reciben estos/as profesionales por parte de las instituciones de educación superior encargadas de ésta. Así, en nuestra investigación, nos centramos en profundizar en esta formación para detectar posibles mejoras en este ámbito.

1.5.1. Marco normativo de la formación superior en Argentina y España

En este apartado, distinguimos entre el marco normativo que expone las líneas de actuación a tener presente en cuanto al nivel de enseñanza superior en Argentina y España.

En relación a Argentina, las normativas que establece los aspectos relativos a la formación superior son las siguientes:

- A. *Ley Nacional de Educación Superior Nº 24.521 (1995)*. Expone los objetivos de la educación superior, clasificando sus niveles en educación universitaria y no universitaria.
- B. *Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058 (2005)*. Regula y ordena la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional.
- C. *Acuerdo Marco para la Educación Superior no Universitaria- en las áreas humanística, social y técnico- profesional (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005a)*. Define los aspectos relevantes de la formación superior no universitaria en las áreas humanística, social y técnico-profesional: planificación de la oferta, desarrollo institucional y organización curricular.

- D. *Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)*. Establece los niveles de enseñanza de la educación obligatoria (inicial, primaria, secundaria) y la educación superior (no universitaria y universitaria), así como los principios y aspectos relevantes del desarrollo de los niveles y modalidades educativas existentes.
- E. *Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas N° 26.892 (2013)*. Establece orientaciones para desarrollar medidas que garanticen el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica en todos los niveles y modalidades de enseñanza; orientar la educación hacia criterios que eviten la discriminación, fomenten la cultura de la paz y la ausencia de maltrato físico o psicológico; promover la elaboración o revisión de las normas de las jurisdicciones sobre convivencia en las instituciones educativas; establecer los lineamientos sobre las sanciones a aplicar en casos de transgresión de las normas; impulsar estrategias y acciones que fortalezcan a las instituciones educativas y sus equipos docentes, para la prevención y abordaje de situaciones de violencia en las mismas; promover la creación de equipos especializados y fortalecer los existentes en las jurisdicciones, para la prevención e intervención ante situaciones de violencia; desarrollar investigaciones sobre la convivencia en las instituciones educativas y el relevamiento de prácticas significativas en relación con la problemática.
- F. *Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior N° 27.204 (2015)*. Incide en la responsabilidad del Estado sobre las universidades, institutos universitarios e institutos de educación superior, para lo que debe

plantear medidas que garanticen la igualdad de oportunidades, acceso, permanencia y egreso, así como proveer becas, promover políticas de inclusión educativa en relación a las identidades de género, procesos multiculturales e interculturales o en situaciones de discapacidades, entre otras.

En cuanto al contexto español, destacamos las siguientes normativas acerca de la educación superior:

- A. *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (2001, modificada por Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (2007))*. Explica las funciones de las universidades y su autonomía. Regula la estructura del nivel de enseñanza universitaria, titulaciones, los aspectos referidos a estudiantes y profesorado y las adaptaciones al Espacio Europeo de Educación Superior.
- B. *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002)*. Establece el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, que comprende un conjunto de instrumentos y acciones dirigidas a promover la integración de las ofertas de la Formación Profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las competencias profesionales.
- C. *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (2003)*. Consigna el crédito europeo como unidad de medida del haber académico en las enseñanzas universitarias de carácter oficial, así como el sistema de calificación de los resultados

académicos obtenidos por los estudiantes en estas enseñanzas. El crédito europeo integra las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo del alumnado. Cada curso académico tendrá 60 créditos y el número mínimo de horas por crédito será de 25 y el número máximo, de 30.

- D. *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (2007, modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio (2010) y Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero (2014))*. Tiene por objetivo el desarrollo de la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales adaptadas a lo establecido en el Espacio Europeo de Educación Superior. Asimismo, indica las directrices, condiciones y el procedimiento de verificación y acreditación de los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos.
- E. *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (2011)*. Regula la organización de los estudios de doctorado correspondientes al tercer ciclo de las enseñanzas universitarias oficiales conducentes a la obtención del Título de Doctor o Doctora.
- F. *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (2011, modificado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero (2014))*. Estructura los niveles del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior: Nivel 1. Técnico Superior; Nivel 2. Grado; Nivel 3. Máster; y Nivel 4. Doctor. Describe los aspectos básicos de cada nivel, permitiendo la clasificación, comparabilidad y transparencia de las

cualificaciones de la educación superior en el sistema educativo español.

- G. *Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (2011)*. Señala la ordenación y organización de las enseñanzas de formación profesional, incluyendo la formación de grado superior, indicando sus características en relación al acceso, currículum, titulaciones, la oferta y centros y competencias, entre otras.
- H. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013)*. Define las características de los diferentes niveles de enseñanza: Educación infantil, Educación primaria, Educación secundaria obligatoria, Bachillerato, Formación profesional, Enseñanzas de idiomas, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas deportivas, Educación de personas adultas y Enseñanza universitaria. Así, establece que la educación superior se compone de la enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior. Determina las condiciones de acceso a las enseñanzas universitarias.
- I. *Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado (2014)*. Establece las condiciones de acceso y admisión a las enseñanzas universitarias de Grado, especificando los diferentes procedimientos y vías.

- J. *Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (2015)*. Establece las condiciones de expedición del Suplemento Europeo al Título correspondiente a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y Máster.
- K. *Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios (2015)*. Regula los requisitos de creación y reconocimiento de universidades y centros universitarios públicos y privados, la adscripción de centros universitarios, la acreditación institucional de todos los centros universitarios, el procedimiento para la autorización del inicio de sus actividades, así como la autorización de centros que impartan enseñanzas conducentes a la obtención de títulos extranjeros.

1.5.2. Marco normativo de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria en Argentina y España

Enfocando nuestra atención en las titulaciones objeto de estudio de esta investigación, presentamos, en este apartado, el marco normativo que plantea las orientaciones para la titulación de profesorado en Educación Primaria, según los países de referencia.

Por una parte, en el marco normativo sobre el que se sustenta la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en Argentina hace referencia a distintos elementos, como pueden ser la estructura institucional, titulaciones, planificación política de la formación docente y formación inicial. Entre la normativa relevante, encontramos la siguiente:

- A. *Resolución N° 241/05 de creación de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua (2005).*
- B. *Resolución N° 251/05 (2005).* Encomienda al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología la creación de un organismo que tiene la función de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua.
- C. *Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).* Expone la finalidad, estructura y duración de los estudios de formación docente.
- D. *Resolución N° 24/07 (2007).* Aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente inicial, los diseños curriculares y la relación de titulaciones.
- E. *Resolución N° 16/07 (2007).* Establece el reglamento de organización y funcionamiento del Registro Federal de Instituciones y ofertas de formación docente.
- F. *Decreto N° 374/07 (2007).* Constituye el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo desconcentrado con la función primaria de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua. Así, establece su organización, objetivos y funciones del Instituto.
- G. *Resolución N° 30/07 (2007).* Indica los objetivos y funciones del Sistema de Formación Docente. Aprueba los documentos “Hacia una

Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” y “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”.

- H. *Resolución N° 484/08 (2008)*. Crea el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente.
- I. *Resolución N° 2170/08 (2008)*. Plantea el procedimiento para la validez nacional de títulos para estudios de formación docente en todos los niveles.
- J. *Resolución N° 73/08 (2008)*. Aprueba las recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial a la Resolución N° 24/07.
- K. *Resolución N° 74/08 (2008, modificada por la Resolución 183/12 (2012))*. Aprueba las titulaciones referentes a la formación docente.
- L. *Resolución N° 757/09 (2009)*. Establece equivalencias de títulos para estudios presenciales de formación docente inicial.
- M. *Resolución N° 140/11 (2011)*. Lineamientos para el planeamiento y las condiciones institucionales del sistema formador, así como la organización interna de los institutos de formación docente.
- N. *Resolución N° 286/16 (2016)*. Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. Plantea las estrategias necesarias garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación correspondiente, mejorar la calidad de la formación inicial y fortalecer las prácticas de docentes y directores/as en ejercicio.

Por otro lado, presentamos la documentación orientativa de la política que regula y desarrolla los aspectos relevantes de la formación docente en Educación Primaria en el contexto español:

- A. *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (1991)*. Crea la titulación universitaria de Maestro/a y sus especialidades. Asimismo, establece las directrices generales de los planes de estudios de las diferentes especialidades: Lengua Extranjera; Educación Física; Educación Musical; Educación Especial; y Audición y Lenguaje.
- B. Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio (*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005*). Informe de resultados del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un Título de Grado en Magisterio adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. Es una propuesta no vinculante y recoge aspectos fundamentales para el diseño de la titulación de referencia: análisis de los estudios en Europa, modelos de estudios, características de las titulaciones, estudios de inserción laboral de titulados/as, perfiles profesionales y competencias, entre otros.
- C. *Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el*

ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria (2007). Señala las condiciones que deben cumplir las titulaciones de Maestro/a en Educación Primaria: Duración y requisitos de la formación, entre otras.

- D. *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (2007)*. Plantea los requisitos de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Grado que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro/a en educación primaria.
- E. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013)*. Entre los aspectos relativos a la formación docente en el nivel de educación primaria, establece que se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.
- F. *Resolución de 20 de mayo de 2015, de la Dirección General de Política Universitaria, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de mayo de 2015, por el que se determina el nivel de correspondencia al nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior de Título Universitario Oficial de Maestro Especialidad de Audición y Lenguaje (2015)*. Establece que el título oficial universitario de Maestro/a, especialidad de Audición y

Lenguaje, se corresponde con el nivel 2 (Grado) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

G. *Resolución de 20 de mayo de 2015, de la Dirección General de Política Universitaria, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de mayo de 2015, por el que se determina el nivel de correspondencia al nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior de Título Universitario Oficial de Maestro Especialidad de Educación Musical (2015)*. Establece que el título oficial universitario de Maestro/a, especialidad de Educación Musical, se corresponde con el nivel 2 (Grado) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

H. *Resolución de 21 de mayo de 2015, de la Dirección General de Política Universitaria, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de mayo de 2015, por el que se determina el nivel de correspondencia al nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior de Título Universitario Oficial de Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (2015)*. Establece que el título oficial universitario de Maestro/a, especialidad de Lengua Extranjera, se corresponde con el nivel 2 (Grado) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

I. *Resolución de 21 de mayo de 2015, de la Dirección General de Política Universitaria, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de mayo de 2015, por el que se determina el nivel de correspondencia al nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior de Título Universitario Oficial de Maestro Especialidad de Educación Física (2015)*. Establece que el título oficial universitario de Maestro/a, especialidad de Educación Física, se

corresponde con el nivel 2 (Grado) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

- J. *Resolución de 21 de mayo de 2015, de la Dirección General de Política Universitaria, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de mayo de 2015, por el que se determina el nivel de correspondencia al nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior de Título Universitario Oficial de Maestro Especialidad de Educación Especial (2015)*. Establece que el título oficial universitario de Maestro/a, especialidad de Educación Especial, se corresponde con el nivel 2 (Grado) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.
- K. *Resolución de 21 de mayo de 2015, de la Dirección General de Política Universitaria, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de mayo de 2015, por el que se determina el nivel de correspondencia al nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior de Título Universitario Oficial de Maestro Especialidad de Educación Primaria (2015)*. Establece que el título oficial universitario de Maestro/a, especialidad de Educación Primaria, se corresponde con el nivel 2 (Grado) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

1.5.3. Marco normativo de la formación inicial de educadores/as sociales en Argentina y España

Por último, con respecto a la formación superior en Educación Social, según el país, encontramos diferente documentación normativa que sienta las bases para el desarrollo de la titulación.

Los estudios superiores de Educación Social son de reciente incorporación en Argentina, por lo que existe un escaso desarrollo normativo. Podemos destacar la siguiente documentación de referencia:

A. *Documento Base para la organización curricular de la Tecnicatura superior en Pedagogía y Educación Social (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b)*. Constituye en el marco de referencia para la estructuración de la oferta formativa de la Tecnicatura superior en Pedagogía y Educación Social. Expone la justificación de la propuesta curricular, el perfil formativo y profesional, las bases curriculares y los alcances del título.

A nivel provincial se han aprobado diversas normativas que regulan la titulación de Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social, como son las siguientes:

- A. *Diseño curricular para la formación de Técnico Superior en Pedagogía y Educación Social (2006)*. Regula la titulación en la provincia de Santa Cruz.
- B. *Resolución Ministerial 3547/07 sobre Técnico Superior en Pedagogía y Educación Social (2007)*. Regula la titulación en la provincia de Buenos Aires.
- C. *Resolución Ministerial 3118/07 sobre Técnico Superior en Pedagogía y Educación Social con orientación en Derechos Humanos (2007)*. Regula la titulación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- D. *Resolución Ministerial 2356/05 sobre Técnico Superior en Pedagogía y Educación Social (2015)*. Regula la titulación en la provincia de Tucumán.

- E. *Resolución Ministerial 1752 sobre Técnico Superior en Pedagogía y Educación Social (2016)*. Regula la titulación en la provincia de Corrientes.

En España, se destaca la siguiente normativa y documentación orientativa de la política que regula la formación inicial en Educación Social:

- A. *Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario de Diplomado en Educación social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (1991)*. Establece el título universitario en Educación Social, así como las directrices generales propias de los planes de estudios que deben cursarse para su obtención y homologación.
- B. *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004)*. Informe de resultados del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un Título de Grado en Pedagogía y un Título de Grado en Educación adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. Es una propuesta no vinculante y recoge aspectos fundamentales para el diseño de las titulaciones de referencia: análisis de los estudios en Europa y España, características de las titulaciones, estudios de inserción laboral de titulados/as, perfiles profesionales y competencias, entre otros.
- C. *Documentos profesionalizantes (Asociación Estatal de Educación Social, 2007)*. Compuesto por la definición de Educación Social, el

Código deontológico de la profesión y el Catálogo de Funciones y Competencias de los/as educadores/as sociales.

D. *Resolución de 14 de septiembre de 2015, de la Dirección General de Política Universitaria, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 4 de septiembre de 2015, por el que se determina el nivel de correspondencia al nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior del Título Universitario Oficial de Diplomado en Educación Social (2015)*. Establece que el título oficial universitario de Diplomado en Educación Social se corresponde con el nivel 2 (Grado) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

Capítulo II. Diseño de la investigación

En el segundo capítulo de esta Tesis Doctoral, presentamos los aspectos fundamentales del diseño metodológico de este estudio. La finalidad de esta investigación se concreta en una serie de objetivos generales y específicos que sustentan el trabajo desarrollado. Se finaliza la primera parte de este capítulo con la exposición de las hipótesis de investigación planteadas.

A continuación, en el epígrafe denominado “Metodología de la investigación”, exponemos las bases metodológicas de este estudio. Cuestión esencial es el apartado dedicado al método comparado, que constituye el eje que ha guiado nuestra aproximación al conocimiento del objeto de estudio y, además, ha establecido las fases de esta investigación.

Finalmente, explicamos la naturaleza de la investigación y las técnicas e instrumentos de recogida de la información. En esta línea, se procede a la explicación de las cuestiones relativas al análisis documental y la encuesta, que han constituido las herramientas que nos han permitido estudiar nuestro objeto de estudio y extraer los resultados que se presentarán en posteriores capítulos.

2.1. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1.1. *Objetivos de la investigación*

Esta investigación se plantea como finalidad *contribuir a la mejora de la formación inicial de los/as profesionales de la intervención socioeducativa, a través del estudio comparado de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social en España y Argentina.*

Para ello, comparamos la formación inicial en el ámbito de la atención a la diversidad entre Argentina y España, tomando como referencia dos perfiles profesionales que ostentan un protagonismo relevante en la práctica socioeducativa: el profesorado en Educación Primaria y los/as educadores/as sociales.

A continuación, presentamos los objetivos generales y específicos de esta investigación:

Objetivo general 1. *Valorar la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y educadores/as sociales en relación al ámbito de la atención a la diversidad (diversidad cultural, género y discapacidad) en España y Argentina.*

Objetivo específico 1.1. *Identificar los aspectos que definen la formación inicial del profesorado en Educación Primaria y educadores/as sociales (o sus equivalentes) en España y Argentina.*

Objetivo específico 1.2. *Analizar la presencia de contenidos relacionados con la atención a la diversidad (diversidad cultural, género y discapacidad) en los planes de estudio de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social (o sus equivalentes) en España y Argentina.*

Objetivo específico 1.3. *Conocer las percepciones sobre la diversidad y sus tipos que tiene el alumnado de último curso de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social (o sus equivalentes) en España y Argentina.*

Objetivo específico 1.4. *Identificar la percepción sobre el grado de competencias adquiridas para la atención a la diversidad que tiene el alumnado sujeto de estudio de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social (o sus equivalentes) en España y Argentina.*

Objetivo específico 1.5. *Conocer la valoración del alumnado de último curso de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social (o sus equivalentes) en España y Argentina sobre su formación en el ámbito de la atención a la diversidad (diversidad cultural, género y discapacidad).*

Objetivo específico 1.6. *Especificar las necesidades y propuestas formativas en el ámbito de la atención a la diversidad del alumnado de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social (o sus equivalentes) en España y Argentina.*

Objetivo general 2. *Comparar la formación inicial en el ámbito de la atención a la diversidad (diversidad cultural, género y discapacidad) de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social (o sus equivalentes) en España y Argentina.*

Objetivo específico 2.1. *Realizar un estudio comparado de los aspectos que caracterizan la formación inicial en el ámbito de la atención a la diversidad (diversidad cultural, género y discapacidad) del profesorado*

en Educación Primaria y Educadores/as Sociales en España y Argentina, desde la perspectiva de los planes de estudios y las valoraciones del propio alumnado de la titulación.

Objetivo específico 2.2. *Plantear orientaciones para la mejora de la formación inicial en el ámbito de la diversidad del profesorado en Educación Primaria y Educadores/as Sociales.*

2.1.2. Formulación de hipótesis

Las hipótesis de investigación hacen referencia a proposiciones que implican “una relación entre dos o más conceptos (...), en un nivel inferior de abstracción y generalidad con relación a la teoría y que permite una traducción de ésta en términos que se puedan someter a prueba empírica” (Corbetta, 2007, p. 72). Siguiendo estos planteamientos, las hipótesis son afirmaciones derivadas de la teoría, que deben ser comprobadas y contrastadas con los resultados obtenidos en la investigación. De esta forma, las hipótesis de investigación sirven de guía para la elaboración de conclusiones.

Conviene subrayar que García Garrido (1996) afirma que la Educación Comparada ya no persigue la eficacia nomotética ni la normatividad, y, por tanto, su objetivo no es establecer leyes universales. Por consiguiente, cualquier conclusión debe estar contextualizada e interpretarse desde la consciencia de que, como señala Morlino (2010), cualquier generalización carece de sentido más allá de los datos. Ante ello, es recomendable tomar una actitud de prudencia ante el planteamiento de hipótesis y las conclusiones del estudio comparativo.

En definitiva, apoyándonos en el análisis bibliográfico realizado y, en base a los objetivos de esta investigación, se formulan las siguientes hipótesis de investigación.

Hipótesis 1. Los contenidos relacionados con la diversidad cultural se incluyen, en mayor medida que otros ámbitos de la diversidad, en los planes de estudio de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social, con una mayor incidencia en España.

Hipótesis 2. La mayoría de asignaturas con contenidos específicos sobre diversidad tienen un carácter optativo.

Hipótesis 3. La mayoría del alumnado de profesorado en Educación Primaria y Educación Social conceptualiza la diversidad con acepciones de variedad o diferencia, independientemente del país.

Hipótesis 4. Se identifican estereotipos de género en la percepción del alumnado de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social, siendo en mayor medida en el alumnado de Argentina.

Hipótesis 5. La mayoría del alumnado identifica la diversidad cultural con colectivos minoritarios, independientemente de la titulación y el país.

Hipótesis 6. El alumnado expresa un mayor grado de adquisición en competencias para la atención a la diversidad de tipo actitudinal.

Hipótesis 7. La mayoría del alumnado de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social se muestra algo satisfecho con la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad.

Hipótesis 8. El alumnado considera que su formación no es suficiente para atender a la diversidad en su futura labor profesional, tanto en España como Argentina.

Hipótesis 9. La formación de carácter práctico en el ámbito de la diversidad se encuentra entre las principales necesidades y propuestas formativas expresadas por el alumnado.

2.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico es parte fundamental de una investigación, debiendo proporcionar la coherencia necesaria entre los objetivos propuestos y los resultados y conclusiones obtenidas. Debido a las particularidades de esta investigación, se ha optado por la utilización de una metodología comparada, en la cual nos centramos en este apartado. A continuación, presentamos los aspectos fundamentales del método comparado, exponiendo, posteriormente, las cuestiones relativas a la naturaleza del estudio y las técnicas e instrumentos de recogida de la información empleadas en esta investigación.

2.2.1. Método comparado

Siguiendo las palabras de Llorent Bedmar (2002), la Educación Comparada es la Ciencia de la Educación que se caracteriza, principalmente, por estudiar los sistemas educativos utilizando una metodología comparada.

El auge del desarrollo de estudios que usan la comparación como procedimiento de análisis invita a la reflexión sobre la metodología comparativa. La proliferación de estudios internacionales en los que lo sustancial y significativo

es el mayor conocimiento del “otro” para optimizar o perfeccionar lo propio, es mucho más que una moda casual o una tendencia pasajera. Asimismo, la influencia de los organismos internacionales, y en general de las organizaciones transnacionales, se ha incrementado de forma exponencial a lo largo de las últimas décadas, especialmente desde el final de la Segunda Guerra Mundial (Raventós y Prats, 2012).

Es tal el impacto de los estudios comparativos basados en estadísticas educativas desde determinadas organizaciones internacionales, que tal y como exponen en su reciente artículo Komatsu y Rappleye (2017), se han convertido en la principal fuente de legitimación para las reformas políticas a nivel mundial, fundamentalmente desde el Banco Mundial y la OCDE. Ante esta situación, dichos autores reflexionan sobre la validez otorgada a dichos estudios, sugiriendo la discusión en torno a la influencia que estos estudios tienen sobre las políticas educativas globales.

La Educación Comparada ha tenido una inmensa evolución desde finales del siglo XX, llegando a un grado tal de desarrollo y madurez que,

(...) incluso los más optimistas de sus cultores iniciales, desde Jullien a Sadler, se quedarían hoy francamente conmovidos, extasiados por todo lo conseguido. No es que exista ya, como quería Jullien, un organismo que realice comparaciones internacionales en nuestro ámbito; es que hay varios, y operando todos ellos a gran escala, como son los casos (por aludir sólo a los principales) de la UNESCO, la OIE, la OCDE, la Unión Europea (Eurydice y otros programas), el Consejo de Europa, la IEA, la OEI, etc. (García Garrido, 2005, p. 15).

De acuerdo con Schriewer (2010), la Educación Comparada permite el despliegue de amplias oportunidades de configuración de la realidad sociocultural y demuestra cómo y de qué forma estas realizaciones han seguido la lógica de estructuraciones sistémicas, enriqueciendo el conocimiento sistemático y subrayando la idea de apertura evolutiva de la praxis social.

Plasmando una síntesis del desarrollo de la Educación Comparada, nos basaremos en las consideraciones que plantea Valle (2012). Así, desde una perspectiva clásica, la Educación Comparada se conformaba, fundamentalmente, por estudios descriptivos y estáticos sobre sistemas nacionales de enseñanza formal. Sin embargo, conviene señalar que estos criterios han ido evolucionando e incorporando nuevos enfoques.

Los estudios meramente descriptivos se abandonaron en pos de los estudios interpretativos, en los que se explican los contextos en base a factores culturales, económicos, demográficos, etc. En este sentido, Kelly (2016) resalta las contribuciones de los paradigmas cualitativos a la investigación comparativa en educación, los cuales nos acercan a la comprensión de los resultados de estudios internacionales enmarcados en determinados contextos culturales.

Por otra parte, van tomando cada vez mayor protagonismo los estudios de carácter histórico que permiten comprender el desarrollo de procesos acaecidos y que explican las situaciones actuales. Como consecuencia, cabe destacar la patente necesidad de incluir una dimensión histórica en la Educación Comparada (Cowen, 2009b; García Garrido, 1996; García Ruiz, 2012a; Schriewer, 2000).

De acuerdo con Assié-Lumumba (2017), la búsqueda del conocimiento contiene un elemento muy importante de temporalidad. La búsqueda del conocimiento se convierte, pues, en una búsqueda para el entendimiento del

pasado, aportando elementos de utilidad para enfrentar y comprender el presente o proyectar el futuro en una misma sociedad o en contextos diferentes.

Avanzando en los cambios producidos en la disciplina de la Educación Comparada, podemos indicar que, además de estudiar los ámbitos de enseñanza formales, comienza un desarrollo importante del análisis de políticas de carácter no formal, tales como la alfabetización de adultos, la educación para el desarrollo internacional, los planes de alfabetización académica, etc...

Por último, la Educación Comparada deja de centrarse exclusivamente en unidades nacionales, para abrirse a otras unidades de comparación: unidades internacionales (tales como “países de la OCDE”, “países de la UE”, “países de Mercosur”, etc.) y unidades intranacionales (por ejemplo, estados federados de una misma república federal o entre regiones lingüísticas de un mismo país).

La utilización exclusiva de unidades centradas en los Estados-nación también ha sido criticada por Luzón y Torres (2013), aportando tres argumentos principales. En primer lugar, la dialéctica necesaria entre internacionalización y nacionalización, que remite a las consideraciones de relación entre la universalización de las naciones (intercambios económicos, culturales y poder desigual entre los Estados modernos), a la vez que implica la incorporación de la perspectiva particular de cada nación.

Un segundo planteamiento reflexiona sobre la negación de la autonomía de los Estados desde un enfoque cultural y educativo. De esta forma, no se pueden explicar los sistemas educativos aludiendo exclusivamente a factores nacionales.

En tercera instancia, se niegan las autonomías de los Estados respecto a los planteamientos políticos. Como demuestran las teorías postcoloniales

surgidas durante los años ochenta en Estados Unidos, los Estados modernos forman parte de un entramado político más amplio relacionado con el imperialismo y colonialismo, que fundamentaron el orden establecido por Europa desde el siglo XVI. Como indican García Ruiz y Llorent-Bedmar (2014), esta perspectiva postcolonial concede una gran atención a las cuestiones relacionadas con la cultura y la identidad, facilitando una interpretación más incisiva de las relaciones de poder cambiantes producidas por los procesos de educación, colonización y descolonización.

De todo ello deriva que, en las relaciones actuales entre Estados se perpetúe el favorecimiento de unas formas de conocimiento dominantes sobre otras. La noción y construcción del “otro” es central en este tipo de análisis, donde se analiza la articulación de los discursos en contextos diferentes de aquellos en los que fueron producidos originalmente. “Así, la superposición o andamiaje de diferentes discursos conjuntan lo global y lo local a través de modelos complejos que son múltiples y multidireccionales” (Luzón y Torres, 2013, p. 58).

En este sentido, es interesante la incorporación de la reflexividad en las investigaciones sociales, sobre todo si persiguen el desarrollo educativo. Una reflexividad reivindicada como proceso continuo de reflexión a través del cual se hacen explícitas las relaciones entre investigador/a, sujetos de investigación y producción de conocimiento, y que, a su vez, dan forma al proceso de investigación (Sriprakash y Mukhopadhyay, 2015).

A estos debates en torno al Estado-nación se suman las consideraciones por los efectos del impacto de la globalización, ampliamente detallados por García Ruiz (2012a). Entre otras cuestiones, algunos/as académicos/as han

apuntado que el Estado-nación está desapareciendo por efecto de dicha globalización (García Garrido, García Ruiz y Gavari Starkie, 2012).

La Educación Comparada, por su naturaleza epistemológica, es una disciplina especialmente impactada por el fenómeno de la globalización (García Ruiz, 2012a; Raventós y García Ruiz, 2012). Podemos encontrar dos posturas ante el impacto de globalización. Por un lado, existen autores/as que defienden la amenaza que supone la globalización para la Educación Comparada (como hemos apuntado, por ejemplo, en relación a la desaparición del Estado-nación); mientras aparece una segunda visión en la que, a pesar de reconocer las transformaciones que han conllevado la globalización, argumenta que no supone un cambio paradigmático en la Educación Comparada. Desde esta segunda perspectiva, se requiere un profundo análisis de los cambios en las relaciones entre el Estado y las sociedades (Dale, 2000).

Centrándonos en otras de las cuestiones fundamentales del debate en torno a la Educación Comparada, encontramos diferentes formas de comprender su objeto de estudio. En este debate científico, se distinguen, fundamentalmente, dos posturas. Por un lado, encontramos una perspectiva que mantiene la existencia de un objeto amplio y no privativo: los procesos educativos, la problemática educativa con carácter general. En este sentido, podemos encontrar autores, como García Hoz, Orizio, Roselló, Schneider, Márquez, King, Thàn Kôi, Quintana Cabañas o Tusquets, que defienden que el objeto de la Educación Comparada es cualquier cuestión o aspecto educativo que puede ser susceptible de tratar a través de la comparación, no limitándose solo a los sistemas educativos (objeto predominante de la segunda acepción). Autores como Roselló o Thàn Kôi plantean que, al no tener un objeto propio, más que una ciencia, la Educación Comparada es un método.

Por otra parte, la segunda postura, más aceptada internacionalmente, mantiene que la Educación Comparada tiene un objeto de carácter restringido y propio. Esta concepción, encabezada por autores como Bereday, García Garrido, Noah, Lauwerys o Vexliard, defiende que la Educación Comparada es una ciencia, con una metodología propia y un objeto específico compuesto por los sistemas educativos. Si bien es cierto, que, situándonos en esta segunda acepción, debemos superar la perspectiva tradicional que considera los sistemas educativos asociados a la educación estrictamente reglada, incluyéndose, como objeto, las prácticas y políticas en materia de educación (Lauwerys, 1974). Como recuerda Larsen (2014), el término sistema educativo ha sido adoptado por comparatistas como una idea clave para estudiar un amplio abanico de aspectos, tales como el currículo, pedagogía, planificación y administración, financiación educativa, liderazgo escolar, aprendizaje a lo largo de la vida, educación superior, formación de profesorado, identidad, desarrollo profesional y trabajo docente, resultados de logro y evaluación estandarizada.

Esta reconsideración del objeto y método de la disciplina ha evidenciado la existencia de muchas “Educaciones Comparadas” (Cowen, 2009a). La continua aparición de estudios comparativos centralizados, básicamente, en el análisis de los sistemas educativos nacionales (por agencias internacionales, por ejemplo) sigue siendo denunciada por académicos/as (García Ruiz, 2012a). En este sentido, Cowen (2009a) se cuestiona ¿por qué seguimos estando implicados en este tipo de Educación Comparada? Por ello, la Educación Comparada necesita de una “problemática intelectual compleja” (Cowen, 2009b).

En definitiva, la Educación Comparada y el uso del método comparado aplicado a la educación favorece, por tanto, el avance del sistema educativo desde una perspectiva general. El conocimiento adquirido de la realidad a través de este método, permite identificar principios generales o tendencias educativas,

situándonos en una posición desde la que podemos realizar aportaciones en el ámbito de la educación. En palabras de Valle (2012, p.114), “su finalidad sería buscar aspectos de mejora en los diferentes sistemas educativos (...) surgidos de las ideas que puedan aportar otras experiencias”.

Entre las características de la comparación, ya planteadas por Raventós (1983,1990), destacamos las siguientes:

- A. Una concepción apriorística de desigualdad o diferencia.
- B. Existencia de unos criterios, ya sean cuantitativos o cualitativos, o ambos al mismo tiempo, en función de los cuales sea posible ordenar y relacionar las diferentes variables objeto de estudio.
- C. La finalidad del descubrimiento de semejanzas, diferencias y las diversas relaciones que pueden establecerse.
- D. Las variables espacio y tiempo, sin ser exclusivas, suelen aplicarse frecuentemente en la comparación.
- E. Es una acción de pensar relacionando, en el que el objeto se considera en relación con unos parámetros o valores de carácter superior.
- F. Requiere cierta afinidad o proximidad geográfica e histórica.
- G. Importancia del conocimiento exhaustivo de la realidad social y cultural de las unidades de observación.
- H. Se debe distinguir entre los planteamientos estructurales o teóricos y la aplicación real de los mismos. En el caso de un sistema educativo, debe diferenciarse entre la organización o estructura del mismo y su puesta en práctica o el análisis de sus resultados.

- I. El estudio de las relaciones recíprocas deberá aproximarnos a lo que puede llamarse pronósticos educativos.

Centrándonos en el nivel propiamente metodológico, como ya venimos apuntando, la Educación Comparada se caracteriza por la aplicación a la educación de un método concreto, el método comparativo (García Garrido, 1991). El método comparado debe alejarse de la simplicidad que se atribuyen a muchos de los estudios comparativos, y, siguiendo las palabras de García Ruiz (2012a), la formación en este ámbito disciplinar debe hacer un esfuerzo por el rigor y la diversidad teórica y metodológica que debe acompañar a los estudios comparativos que aspiran a ser útiles en la validación o refutación de una teoría social.

Raventos y Prats (2012) destacan la analogía como fundamento del análisis comparativo propio de la Educación Comparada, entendiéndose desde un sentido amplio como relación de semejanza o correspondencia, así como sus posibilidades como procedimiento y como razonamiento científico.

Adentrándonos en las diferentes posturas metodológicas, nos basamos en los planteamientos de García Garrido y García Ruiz (2012), que distinguen dos grandes enfoques que han tenido un importante impacto en la ciencia de la Educación Comparada: positivistas y postmodernos. Previamente, se debe resaltar que, aunque cada uno de estos enfoques tiene rasgos específicos y propios, se puede observar cierta continuidad entre los principios de cada uno de ellos.

Por una parte, las corrientes positivistas han sido fundamentales en el desarrollo de la Educación Comparada. Iniciadas por Jullien de Paris, el positivismo “proporcionó un tema a la Educación Comparada del que le ha sido casi imposible recuperarse” (Cowen, 2000, p. 334). En este enfoque, destacamos

las aportaciones de Bereday y sus discípulos, centrados en un método hipotético-deductivo. Los tres rasgos principales que caracterizan el neopositivismo de Bereday son:

1. Se encuentra inspirado en postulados procedentes de las ciencias naturales, concretamente de la Fisiología y la Anatomía Comparada. Se basa en el uso de la comparación como procedimiento para determinar las relaciones de analogía, estableciendo relaciones entre hechos observables (Schriewer, 2000).
2. Explica los eventos a través de la inducción de hipótesis a partir de datos objetivos, conllevando explicaciones causales que presuponen un modelo de causa-efecto o secuencia histórica.
3. Los presupuestos epistemológicos consideran que las hipótesis pueden convertirse en leyes generales incondicionales que pueden predecir el futuro de la sociedad, a partir de datos comparativos.

Estos postulados positivistas han recibido un gran rechazo por parte de autores/as contemporáneos. Entre estas corrientes postmodernas, un autor de referencia que ha contribuido fuertemente a la crítica de los enfoques neopositivistas ha sido Schriewer.

Este autor rechaza los métodos sencillos y lineales de Bereday, entendiendo que la Educación Comparada es una “ciencia de la complejidad” (Schriewer, 2000, p. 3). Además, muestra su desacuerdo con las posturas positivistas en Educación Comparada en relación a cuatro elementos epistemológicos y metodológicos:

1. La primera crítica se encuentra encaminada hacia la “crisis del universalismo” (Schriewer, 2000, p. 18). Se niegan las

interpretaciones en términos causales que plantean las teorías positivistas, las cuales se confrontan con la variedad que caracteriza a los procesos socio-culturales y los modelos de organización descubiertos por la investigación comparativa. Así, esta crisis del universalismo argumenta que "no hay determinantes universales; y que los procesos históricos individuales son demasiado numerosos, demasiado complejos y, en efecto, demasiado independientes unos de otros" (Schriewer, 2000, p. 18).

2. En segundo lugar, este autor cuestiona el principio de validez de causalidad, basado en que un mismo efecto corresponde a una misma causa. El reduccionismo presente en este tipo de planteamientos, esconde la enorme complejidad de las redes causales. Frente a esta postura, Schriewer propone operar según una causalidad contingente o atribuida. Este segundo tipo de causalidad admite las siguientes relaciones (Schriewer, 2000, p. 39): causas similares pueden dar lugar a efectos diferentes y/o divergentes; causas distintas pueden suscitar efectos similares; causas menores pueden provocar efectos considerablemente grandes; causas mayores pueden provocar efectos considerablemente menores; algunas causas pueden provocar efectos opuestos; los efectos de causas antagónicas son inciertos.
3. Los planteamientos postmodernos se asientan, al contrario que los tradicionales, en paradigmas post-newtonianos, defendiendo el carácter inestable e impredecible del mundo y el predominio de la complejidad y la no-linealidad.

4. Se cuestiona el objeto de estudio tradicional de la Educación Comparada, basado en la sociedad-nación como entidad autónoma y separada del resto. Los procesos de internacionalización y transculturalidad argumentan esta crítica. Así, es fundamental considerar los sistemas globales que influyen en las relaciones entre sociedades creando interdependencia entre las estructuras sociales tradicionales. Según Schriewer (2000), esta realidad tiene como consecuencia inmediata la eliminación del objeto de la Educación Comparada centrado en unidades de análisis independientes, reemplazando la comparación por reconstrucciones históricas de amplios procesos de difusión cultural o análisis globales de interdependencia transnacional.

Como forma de sintetizar estas dos posturas epistemológicas, presentamos el cuadro elaborado por García Ruiz (2012a).

Tabla 1. Cuadro comparativo de los presupuestos metodológicos de la Educación Comparada en el positivismo y en el enfoque moderno-tardío o postmoderno.

Presupuestos metodológicos positivistas	Presupuestos metodológicos moderno-tardíos o postmodernos
1. Postulado de la validez de relaciones causales regulares y no ambiguas entre causas y efectos dada por hecho en las ciencias sociales sistemáticas.	1. Cuestionamiento radical de las asunciones básicas teórico-metodológicas de la ciencia-social principal neopositivista.
2. Formulación de forma universalista de sus reivindicaciones explicativas por las teorías y modelos sociales.	2. Crisis del universalismo. Fracaso de las grandes teorías. Asunción de que no hay determinantes universales. Asunción de que los procesos históricos individuales son demasiado numerosos, demasiado complejos, y demasiado independientes unos de otros.

Presupuestos metodológicos positivistas	Presupuestos metodológicos moderno-tardíos o postmodernos
<p>3. Investigaciones comparativas basadas en técnicas simples de "establecer relaciones entre hechos observables" inspirados por Durkheim en la Fisiología y la Anatomía Comparada. Comparación como procedimiento para determinar las relaciones de analogía. Préstamo de modelos epistemológicos y metodológicos de las ciencias naturales. Reduccionismo inherente en muchos modelos macro-sociales.</p>	<p>3. Investigaciones comparativas basadas en técnicas comparativas complejas de "establecer relaciones entre relaciones". Metodología comparativa con el cometido de análisis de la gran complejidad de las redes causales, de la causación social con múltiples coorígenes y efectos colaterales. Proceso metodológico similar a disciplinas como el Derecho Comparado o la Antropología Comparada.</p>
<p>4. Métodos sencillos y lineales positivistas.</p>	<p>4. La Educación Comparada es "ciencia de la complejidad".</p>
<p>5. Universalismo, linealidad, racionalidad universal del industrialismo, lógica unidimensional de desarrollo.</p>	<p>5. Complejidad de conexiones. Los vínculos (ie. entre educación, crecimiento económico y empleo) no son directos ni lineales, ni producen los mismos efectos en distintas sociedades. Multiplicidad de redes de interrelación y vías de desarrollo.</p>
<p>6. Hipótesis de que X es una causa de Y en el mundo real. Causalidad simple.</p>	<p>6. Causas similares pueden dar lugar a efectos distintos. Causas distintas pueden suscitar efectos similares. Causas menores pueden provocar efectos considerablemente grandes. Causas mayores pueden provocar efectos considerablemente menores. Algunas causas pueden provocar efectos opuestos. Los efectos de causas antagónicas son inciertos. Causalidad compleja.</p>
<p>7. Sociedades autónomas. Unidad de análisis: el mundo concebido como multitud de sociedades nacionales o regionales separadas que, como entidades autónomas y configuraciones históricamente distintas, constituyen su propio medio.</p>	<p>7. Modelos de "sistemas mundiales". Unidad de análisis: la comparación es reemplazada por reconstrucciones históricas de amplios procesos de difusión cultural, o por análisis globales de interdependencia transnacionales. Sociedades mundiales y relaciones mundiales de interdependencia.</p>
<p>8. Sociología.</p>	<p>8. Globología.</p>
<p>9. Linealidad, mundo simple.</p>	<p>9. Mundo complejo. Mundo no lineal. Mundo inestable e impredecible.</p>

Presupuestos metodológicos positivistas	Presupuestos metodológicos moderno-tardíos o postmodernos
10. Paradigmas newtonianos. Análisis nomotético inspirados por la ciencia del equilibrio lineal.	10. Paradigmas postnewtonianos. Dinámicas de no equilibrio, futuros múltiples, bifurcación y elección, dependencia histórica, incertidumbre intrínseca e inherente.
11. Filosofías de la historia tradicionales de Hegel, Marx y Toynbee. Causalidad necesaria. Secuencias universalmente válidas de etapas de desarrollo.	11. Teoría evolutiva de Lühmann. Causalidad contingente o atribuida. Renuncian a criterios generales de desarrollo y la posibilidad de una periodización universalmente válida de cambio sociohistórico.
12. Noción de investigación neutral, al margen de los valores.	12. Abiertamente ideológica. Los valores dirigen la investigación.
13. Teleología plural: teórica y práctica y aplicada.	13. Teleología plural: teórica (Cowen y Schriewer) y práctica y aplicada (Crossley).

Fuente: García Ruiz (2012a) a partir de Schriewer (2000), Welch (1993), Holmes (1977) y Deblois (1993).

Centralizando nuestra mirada en el enfoque metodológico de esta investigación, nos apoyaremos en la tipología propuesta por García Ruiz (2012b, p.123-130). Esta autora reitera la pluralidad como característica epistemológica esencial de la Educación Comparada, que deriva de la coexistencia de paradigmas diversos en dicha disciplina. Este rasgo, más allá de generar confusión o dispersión teórica, garantiza la riqueza de la disciplina y consolida la potencialidad de adaptación a tiempos y teorías que demuestra la Educación Comparada.

Partiendo de esta premisa, la autora mencionada clasifica los enfoques teóricos que fundamentan la investigación comparativa de la siguiente forma:

1. Teorías factorialistas, historicistas y culturalistas. Inspiradas por Sadler, muestran la relevancia de las sociedades y culturas específicas en la comprensión de los sistemas educativos concretos.

Interesa la comprensión de las “fuerzas”, “factores”, “carácter nacional” y “filosofía cultural” que han moldeado un sistema educativo. Su marco de estudio es el Estado-nación y su perspectiva cultural es la occidental.

2. Teoría de las Corrientes Educativas. Basada en las propuestas de Roselló, potencia la Educación Comparada dinámica y la dimensión prospectiva de la disciplina, ampliamente reivindicada por los/as comparatistas de todos los tiempos.
3. Neopositivismo. Destacan autores como Bereday, Eckstein, Noah, Anderson y Epstein, que centran su interés en identificar leyes que gobiernan las relaciones entre educación y sociedad. Este paradigma dominante en Educación Comparada derivó en las diversas tendencias de la teoría de la modernización. Estas tendencias asumieron axiomas como la directa potenciación del crecimiento económico nacional a consecuencia de la inversión en educación, debido a la pertenencia de los sistemas educativos a las estructuras sociales, económicas y políticas de un país.
4. Marxismo, Neomarxismo y Teoría de la Dependencia. Autores como Arnove y Carnoy, realizaron una fundamentada crítica a los estudios comparativos desde la perspectiva de la escuela occidental, que perpetuaba las desigualdades en las sociedades y entre las mismas. Así, se propone como alternativa poner el foco de atención en el estudio de los problemas educativos de los países menos desarrollados, desde una gran variedad de perspectivas teóricas. Se plantearon estudios que exploraban el impacto de la colonización en la sociedad y buscaban explicaciones sobre las desigualdades

educativas existentes entre Estados-nación con bajos y altos ingresos.

5. Teorías Neorrelativistas. Desarrolladas por autores como Noah, Eckstein, Holmes y King.
6. Perspectiva teórica Neofuncionalista. Incluye una variedad de enfoques interpretativos, entre los que destacan el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la etnometodología y la sociología de la educación; y enfoques críticos como la sociología del conflicto, el neomarxismo y el estructuralismo.
7. Perspectiva Postmodernista y Postcolonialista. Además de lo aportado anteriormente en relación a las teorías postmodernistas, podemos añadir que la teoría postcolonial presta una especial importancia por las cuestiones del contexto, la cultura, la diversidad y la diferencia, demostrando un gran potencial para clarificar las relaciones entre la globalización, el contexto y la diferencia.

Con todo ello, se evidencia la pluralidad de enfoques existentes en la Educación Comparada, que lejos de suponer un obstáculo, proporciona una base para la reflexión y avance en la disciplina. Por ello, se debe considerar que, como todo planteamiento investigador, es complicado situarse en el marco rígido de los postulados de un paradigma determinado.

En base a lo anteriormente desarrollado, nuestra investigación toma como base el desarrollo metodológico basado en los presupuestos de las teorías modernas o neopositivistas, utilizando las fases inspiradas desde esta perspectiva, como se detallará a continuación. Si bien, prestamos especial atención a evitar enfoques de causalidad lineal y la búsqueda de leyes educativas

universales, de manera que se incluya la comprensión de la complejidad de los hechos educativos y su ubicación en contextos globales y de interrelación entre sociedades. Así, nos interesa resaltar la interpretación de los sistemas educativos en su sentido amplio e identificar relaciones causales desde una visión compleja.

Concretamente, en esta investigación nos centraremos en la comparación de la formación inicial en diversidad (diversidad cultural, género y discapacidad) de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social, tomando como referencia la revisión documental oficial, los planes de estudio y las valoraciones del alumnado que cursa el último año de las titulaciones.

Utilizaremos como unidad de comparación el nivel estatal, como son los países de Argentina y España, que mantienen ciertas semejanzas contextuales, a la vez que diferencias suficientes en la formación de las titulaciones de referencia, como para extraer conclusiones que nos permitan proponer mejoras en un nivel más global y de transferencia del conocimiento en ambos contextos. Además, realizamos un análisis comparativo de tipo descriptivo e interpretativo y situado en un espacio temporal determinado (sincrónico).

Para finalizar, en cuanto a las etapas de los estudios comparados, existen variadas propuestas, con fases más o menos ampliadas, aunque de forma general, se consideran aceptadas las fases planteadas por autores como Bereday (1964), Hilker (1962) o García Garrido (1991) y, posteriormente, tomadas como base para las propuestas de Ferrer (2002) y Llorent Bedmar (2002): descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

A continuación, desarrollamos las fases del método comparado que hemos seguido en esta investigación. Conviene aclarar que, para la mejor comprensión y coherencia con la estructura de este trabajo, hemos optado por

adaptar las diferentes fases, si bien mantenemos la lógica del método comparado planteado por los autores anteriormente citados. Así, pasamos a describir la composición de cada una de estas fases, que denominamos de la siguiente forma: Identificación del problema (1ª fase); Estudio descriptivo y explicativo (2ª fase); Yuxtaposición e interpretación de resultados (3ª fase); y estudio comparativo (4ª fase).

2.2.1.1. Identificación del problema: planteamiento de la investigación y formulación de hipótesis

Llorent Bedmar (2002) distingue una serie de etapas previas al estudio descriptivo (identificación del problema, formulación de hipótesis y planteamiento de la investigación), que hemos aunado en esta primera fase. Corresponde, en primer lugar, a la identificación del problema objeto de estudio, que en este caso se trata de la formación inicial en diversidad de educadores/as sociales y profesorado en Educación Primaria desde una perspectiva comparada entre España y Argentina. La presentación de la problemática en la que se centra este estudio, así como su justificación, se ha realizado durante la primera parte de este informe de investigación, concretamente, podemos encontrarla en los apartados *“Presentación y origen de la investigación”* y *“Pertinencia y justificación de la investigación”* (Introducción), además de, fundamentalmente, a lo largo del *Capítulo I “Fundamentación de la investigación”*. Bajo estos epígrafes, se profundiza en la revisión teórica y normativa que fundamenta nuestro objeto de estudio.

Una vez realizado este primer acercamiento a la realidad, se plantea el diseño metodológico de la investigación, que se expone en el Capítulo II *“Diseño de la investigación”*. De esta forma, se establecen los objetivos (Apartado 2.1.1) e

hipótesis de investigación (Apartado 2.1.2), la metodología (Apartado 2.2.1), naturaleza de la investigación (Apartado 2.2.2), las técnicas e instrumentos de recogida de la información (Apartado 2.2.3) y las limitaciones de la investigación (Apartado 2.3).

2.2.1.2. Estudio descriptivo y explicativo: categorías, parámetros e indicadores de comparación

En el estudio descriptivo, también denominado “fase analítica” (García Garrido, 1991), se plasman los datos necesarios que demuestren un conocimiento profundo sobre las unidades de observación que se quieren comparar. En el caso de este trabajo, nos centramos en describir los contextos de Argentina y España en relación al objeto de estudio. Los resultados de esta fase se presentan en dos capítulos: el Capítulo III, dedicado al contexto argentino y el Capítulo IV, al contexto español.

El acceso al conocimiento sobre nuestro objeto de estudio se ha obtenido de las siguientes fuentes:

- A. **Fuentes documentales:** Información extraída mediante anuarios estadísticos, informes estadísticos, documentación oficial de carácter normativo (internacionales, nacionales y provinciales), acuerdos de organizaciones internacionales e informes oficiales de organismos gubernamentales. Fundamentalmente, el uso de este tipo de fuentes ha permitido obtener información sobre los sistemas de formación superior y los aspectos generales de la formación inicial en Educación Social y profesorado en Educación Primaria, tanto en Argentina como en España.

Concretamente, presentamos la descripción de los datos extraídos en los epígrafes 3.1, 3.2.1 y 3.3.1 en relación a Argentina y en los epígrafes 4.1, 4.2.1 y 4.3.1, para el caso de España.

- B. **Acceso directo al terreno:** Además del acceso a las instituciones de formación superior españolas, se ha realizado una estancia de investigación en Argentina. Todo ello, ha permitido conocer en primera persona los contextos de estudio, facilitando la comprensión de las cuestiones culturales, políticas, sociales y educativas que pueden influir en nuestro tema de investigación.

- C. **Técnicas de recogida de la información:** Se ha obtenido información a través de la implementación de dos técnicas de recogida de datos: análisis documental y encuesta. La primera de ellas se ha aplicado, además de a las fuentes documentales mencionadas, a los planes de estudio de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social, con el objetivo de analizar la formación en el ámbito de la diversidad que contienen dichas titulaciones. Los resultados respectivos a Argentina se presentan en el epígrafe 3.2.2 y 3.3.2, que hacen referencia a la titulación de profesorado en Educación Primaria y Educación Social, respectivamente.

En esta misma línea, los resultados referentes a España, se incluyen en los epígrafes 4.2.2 y 4.3.2. En el primer caso, se encuentra la descripción de los resultados de la titulación de profesorado en Educación Primaria, y en el segundo caso, de Educación Social.

La segunda técnica aplicada ha sido la encuesta, dirigida al alumnado que se encuentra cursando el último curso de dichas titulaciones. El análisis de la valoración sobre la formación recibida en el

ámbito de la diversidad, así como las necesidades y propuestas de mejora realizadas por el alumnado se presentan, al igual que en el caso anterior, según el país y la titulación. De este modo, encontramos los resultados obtenidos para Argentina en los epígrafes 3.2.3 y 3.3.3 (referidas a la titulación de profesorado en Educación Primaria en el primero y de Educación Social, en el segundo).

La descripción de resultados relativos al contexto español, se exponen en los epígrafes 4.2.3 y 4.3.3 (resultados de la titulación de profesorado en Educación Primaria y Educación Social, respectivamente).

La presentación de todos los datos extraídos de las citadas fuentes requiere una organización de dichos datos, así como de su exposición en tablas (lo que Bereday (1964) denomina “geografía de la educación”). Esta información clasificada y evaluada, da lugar al análisis, explicación e interpretación de los datos obtenidos en cada uno de los contextos objetos de estudio (Llorent Bedmar, 2002).

Dicha interpretación de la información extraída de cada contexto de estudio tiene por objeto, por una parte, la detección y eliminación de las incorrecciones y errores de los datos recopilados previamente y, por otra parte, analizar adecuadamente y de forma pormenorizada estos mismos datos e informaciones (Raventós, 1983).

En definitiva, de cada una de estas unidades de observación se extraen una serie de conclusiones que facilita el posterior estudio comparado, así como la verificación y replanteamiento de las hipótesis iniciales (Llorent Bedmar, 2002).

Por último, incidimos en la importancia de la construcción de las categorías de comparación, así como el desarrollo de sus parámetros e indicadores correspondientes. Desde el comienzo de la fase de estudio descriptivo, a través de la información obtenida por las diversas fuentes (fundamentalmente, documentales), se plantearon, modificaron y adaptaron en diversas ocasiones dichas categorías, obteniéndose la clasificación final que se presenta en la Tabla 2. Cabe destacar que la información que se presenta en los Capítulos III, IV y V, se estructura en base a las categorías de comparación establecidas.

Tabla 2. Categorías de comparación, parámetros e indicadores.

Categorías de comparación	Parámetros	Indicadores
1. Características de la formación inicial de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social (o sus equivalentes)	1.1. Datos de identificación del título	1.1.1. Denominación del título
	1.2. Duración del título	1.2.1. Nº de cursos académicos
	1.3. Carga lectiva del título	1.3.1. Nº de horas/créditos
	1.4. Responsabilidad de la formación inicial	1.4.1. Instituciones encargadas de la formación inicial
	1.5. Organización curricular del título	1.5.1. Itinerarios curriculares 1.5.2. Contenidos mínimos de la formación
2. Formación inicial en el ámbito de la diversidad de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social (o sus equivalentes)	2.1. Contenidos relacionados con el ámbito de la diversidad en general	2.1.1. Cursos en los que se imparten asignaturas con contenidos relacionados con la atención a la diversidad
		2.1.2. Nº de asignaturas con contenidos relacionados con la atención a la diversidad
	2.2. Contenidos relacionados con el ámbito de la diversidad cultural	2.2.1. Nº de asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural
		2.2.2. Tipo de asignatura (Obligatoria/Optativa)
		2.2.3. Duración de la asignatura (Cuatrimestral/Semestral/Anual)
		2.2.4. Nº de asignaturas con contenidos específicos sobre diversidad cultural
	2.3. Contenidos relacionados con el ámbito del género	2.3.1. Nº de asignaturas con contenidos relacionados con el género
		2.3.2. Tipo de asignatura (Obligatoria/Optativa)
		2.3.3. Duración de la asignatura (Cuatrimestral/Semestral/Anual)
		2.3.4. Nº de asignaturas con contenidos específicos sobre género
	2.4. Contenidos relacionados con el ámbito de la discapacidad	2.4.1. Nº de asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad
		2.4.2. Tipo de asignatura (Obligatoria/Optativa)
		2.4.3. Duración de la asignatura (Cuatrimestral/Semestral/Anual)
		2.4.4. Nº de asignaturas con contenidos específicos sobre discapacidad

Categorías de comparación	Parámetros	Indicadores
3. Perspectiva del alumnado de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social (o sus equivalentes) sobre la formación inicial en el ámbito de la diversidad	3.1. Características del alumnado	3.1.1. Sexo 3.1.2. Pertenencia a minoría étnica y/o cultural 3.1.3. Percepción de tener alguna discapacidad 3.1.4. Edad 3.1.5. Nivel de formación
	3.2. Percepciones sobre el ámbito de la diversidad	3.2.1. Valoración de cuestiones en relación a la discapacidad 3.2.2. Valoración de cuestiones en relación al género 3.2.3. Valoración de cuestiones en relación a la diversidad cultural
	3.3. Competencias para atender contextos de diversidad	3.3.1. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la discapacidad 3.3.2. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito del género 3.3.3. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la diversidad cultural 3.3.4. Grado de adquisición de competencias generales relacionadas con la diversidad
	3.4. Formación del alumnado en el ámbito de la diversidad	3.4.1. Tipo de formación recibida en el ámbito de la diversidad 3.4.2. Contenidos de la formación recibida en el ámbito de la diversidad 3.4.3. Valoración sobre la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad
	3.5. Necesidades formativas del alumnado en el ámbito de la diversidad	3.5.1. Nivel de importancia de la formación en el ámbito de la diversidad 3.5.2. Nivel de suficiencia de la formación inicial en el ámbito de la diversidad para la práctica profesional 3.5.3. Intereses en la formación en el ámbito de la diversidad 3.5.4. Valoración de las necesidades formativas en el ámbito de la diversidad
	3.6. Propuestas formativas del alumnado en el ámbito de la diversidad	3.6.1. Tipología de propuestas formativas en el ámbito de la diversidad

2.2.1.3. Yuxtaposición e interpretación de resultados

Las últimas dos fases del método comparado corresponden a lo que los/as autores/as suelen denominar el estudio comparativo o fase sintética (García Garrido, 1991).

Específicamente, en la fase de yuxtaposición, siguiendo a Llorent Bedmar (2002), se selecciona la información que se considera oportuna y que se ha obtenido en las anteriores fases y se realiza una confrontación de los datos extraídos del análisis de cada una de las unidades de comparación. Siguiendo las palabras de Velloso y Pedró (1991, p. 136), esta fase

(...) es, en realidad, la primera parte de una comparación completa, o dicho de otro modo, es una comparación sin «*tertium comparationis*», es decir, una comparación ajena, en cierta medida, a la intervención del comparatista, a la emisión por parte de éste de un juicio de valor y de unas conclusiones comparativas.

Los resultados e interpretaciones obtenidas de la yuxtaposición se exponen en el Capítulo V. Para ello, se ha optado por presentar las confrontaciones de cada contexto utilizando tablas de doble entrada y gráficos para cada una de las categorías y sus respectivos parámetros de comparación establecidos en la fase anterior.

2.2.1.4. Estudio comparativo: conclusiones y prospectiva

La última fase del método comparado corresponde al estudio comparativo, en el que, de forma general, se obtienen las conclusiones resultantes de la investigación. Como explica Raventós (1983), el objetivo

principal de la comparación es valorar y extraer conclusiones, separando las cuestiones fundamentales de las accidentales. Tal y como expone García Garrido (1991, p. 159),

(...) parece obvio que la tarea más propia de esta fase no es precisamente analítica, sino sintética; no descomponedora de un todo en sus partes, sino componedora de las partes en un todo comparativo armónico.

Por tanto, es una etapa de síntesis, valorativa y de crítica, donde se presentan las conclusiones parciales, generales y de relación con las hipótesis previamente planteadas en este estudio.

Por último, se requiere de una fase prospectiva (Ferrer, 2002), en la que se exponen tendencias educativas, así como propuestas que orienten las políticas en el ámbito de la educación. Concretamente, esta prospección se relaciona directamente con el último objetivo específico de nuestra investigación, que plantea la presentación de orientaciones para la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria y de educadores/as sociales, que proporcione información a las instituciones responsables de la formación de dichos/as profesionales.

2.2.2. Naturaleza de la investigación

En las investigaciones sociales y educativas, predominan dos enfoques principales o formas de aproximarnos al conocimiento: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo. Si bien cada enfoque tiene una serie de características propias (véase Tabla 3), resaltamos que, como expone Grinnell (1997), en ambos casos podemos distinguir cinco aspectos compartidos:

- a) Desarrollan observación y evaluación de fenómenos.
- b) Establecen suposiciones como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
- c) Demuestran el grado en que las suposiciones obtenidas tienen fundamento.
- d) Revisan dichas suposiciones sobre la base del análisis.
- e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso para generar otras.

Del uso de cualquiera de estos enfoques se pueden obtener resultados fructíferos. El enfoque cuantitativo ofrece, entre otras ventajas, la posibilidad de generalizar resultados de forma amplia, el control sobre los fenómenos de estudio, así como un punto de vista de la magnitud de éstos. Además, facilita la réplica, una visión sobre puntos específicos de tales fenómenos y permite, con mayor facilidad, la comparación entre estudios similares. Por otra parte, la investigación cualitativa proporciona una mayor profundidad de los datos, dispersión, riqueza interpretativa, permite una mejor contextualización del ambiente o entorno, mayores detalles y experiencias únicas. Por último, aporta un punto de vista más natural y holístico de los fenómenos, así como aporta flexibilidad en el abordaje del estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

Tabla 3. Comparación entre investigación cuantitativa y cualitativa.

	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Planteamiento de la investigación		
Relación teoría-investigación	Estructurada, las fases siguen una secuencia lógica Método deductivo (la teoría precede a la observación)	Abierta, interactiva Método inductivo (la teoría surge de la observación)
Función de la literatura	Fundamental para la definición de la teoría e hipótesis	Auxiliar
Conceptos	Operativos	Orientativos, abiertos, en construcción
Relación con el entorno	Manipulador	Naturalista
Interacción psicológica entre estudioso/a y objeto estudiado	Observación científica, distante, neutral	Identificación empática con el objeto estudiado
Interacción física entre estudioso/a y objeto estudiado	Distancia, separación	Proximidad, contacto
Papel del sujeto estudiado	Pasivo	Activo
Recopilación de datos		
Diseño de la investigación	Estructurado, cerrado, anterior a la investigación	Desestructurado, abierto, se construye en el curso de la investigación
Representatividad/inferencia	Muestra estadísticamente representativa	Casos individuales no representativos estadísticamente
Instrumento de investigación	Uniforme para todos los sujetos. Objetivo: matriz de datos	Varía según el interés de los sujetos. No se tiende a la estandarización
Naturaleza de los datos	<i>Hard</i> , objetivos y estandarizados	<i>Soft</i> , subjetivos y flexibles
Análisis de los datos		
Objeto del análisis	La variable (análisis por variables, impersonal)	El individuo (análisis por sujetos)
Objetivo del análisis	Explicar la variación de las variables	Comprender a los sujetos
Uso de técnicas matemáticas y estadísticas	Máximo	Ninguno
Resultados		
Presentación de los datos	Tablas (enfoque relacional)	Fragmentos de entrevistas, textos (enfoque narrativo)
Generalizaciones	Correlaciones. Modelos causales. Leyes. Lógica de la causalidad	Clasificaciones y tipologías. Tipos ideales. Lógica de la clasificación
Alcance de los resultados	Se buscan generalizaciones (inferencia)	Especificidad

Fuente: Corbetta (2007)

De forma general, podemos encontrar diversas posturas que defienden el uso de un enfoque frente al otro, aunque, cada vez, son más frecuentes las corrientes que sostienen las ventajas de utilizar metodologías cuantitativas y cualitativas en un mismo estudio. Como matiza Corbetta (2007), los métodos cuantitativos y cualitativos no representan dos variaciones puramente técnicas de un mismo modo de entender la realidad y la finalidad de la investigación. Constituyen dos formas de hacer investigación que no difieren entre sí por meras cuestiones técnicas, sino que son la expresión directa y lógica de dos perspectivas epistemológicas distintas, dos paradigmas diferentes que implican modos alternativos de comprender la realidad social, los objetivos de la investigación, el papel del/la investigador/a y la instrumentación técnica.

Partiendo de estas premisas, abordamos nuestra investigación desde un enfoque de carácter mixto. Dicha complementariedad metodológica, o lo que Lincoln y Gubba (2000) denominan “el cruce de los enfoques”, combina

(...) la metodología cualitativa y la cuantitativa aun cuando éstas en el pasado se han encontrado en posturas opuestas. Esta estrategia de investigación es la denominada “multimétodos”, “métodos mixtos”, o “triangulación metodológica”, cualquiera sea su nombre, ella apunta a la combinación de la metodología cualitativa y la cuantitativa (Di Silvestre, 2008, p. 71).

Basándonos en las palabras de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006, p. 755), el enfoque mixto hace referencia a

(...) un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (...) va más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo

fenómeno, implica desde el planteamiento del problema, mezclar la lógica inductiva y la deductiva.

La conjunción de ambas perspectivas metodológicas permite superar la subjetividad propia de los procesos de investigación que puede obtenerse de la aplicación un enfoque exclusivamente cualitativo, si bien también permite conocer la realidad con una mayor profundidad de la que otorga la información estadística.

De acuerdo con la exposición de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006, p. 755-756), destacamos, entre las principales ventajas del enfoque mixto, las siguientes:

- A. Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno. Así, se obtiene una percepción más integral, completa y holística. Además, si son empleados dos métodos -con fortalezas y debilidades propias-, que llegan a los mismos resultados, esto incrementa nuestra confianza en que éstos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado (Todd y Lobeck, 2004).
- B. El enfoque mixto ayuda a clarificar y formular el planteamiento del problema, confrontando distintas concepciones teóricas y al mismo tiempo, vinculando conjuntos de datos producidos por diferentes métodos.
- C. La multiplicidad de observaciones produce datos más variados, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis.

- D. Se potencia la creatividad teórica con suficientes procedimientos críticos.
- E. El enfoque mixto es la mejor herramienta para investigar las relaciones dinámicas y sumamente intrincadas que se derivan de un mundo complejo. El mundo empírico abarca conceptos y situaciones tan diversas, que pueden ser mejor entendido y explicado al utilizar diferentes métodos que sean adecuados para los distintos fenómenos de estudio (Mingers y Gill, 1997).
- F. La combinación de métodos aumenta las posibilidades de ampliar las dimensiones del proyecto y la capacidad de comprensión de éste.
- G. Los métodos mixtos pueden apoyar con mayor solidez las inferencias científicas, que si se emplean estos métodos de forma aislada (Feuer, Towne y Shavelson, 2002).
- H. Los modelos mixtos logran que "exploremos y explotemos" mejor los datos (Todd, Nerlich y McKeown, 2004).
- I. Son útiles para presentar resultados a una audiencia hostil (Todd, Nerlich y McKeown, 2004). Por ejemplo, un dato estadístico puede ser más "aceptado" por investigadores/as cualitativos si se presenta con segmentos de entrevistas.

Avanzando en las características de este diseño mixto de investigación, tomamos como referencia la tipología planteada por Johnson y Onwuegbuzie (2004) y Onwuegbuzie y Leech (2006). Estos autores distinguen dos tipos de investigaciones con diseño mixto, según el momento de la investigación en que se aplica cada una de las metodologías: modelo mixto y método mixto. En función de esta clasificación, podemos decir que este estudio se sitúa en el plano

del modelo mixto, ya que en la misma etapa o fase se combinan métodos cuantitativos y cualitativos.

En la misma línea, los autores citados realizan una segunda tipología basada en el paradigma que se enfatiza y el orden de aplicación. Así, distingue entre diseños con igualdad de estatus y estatus dominante. Como reafirmación de la clasificación anterior, esta investigación se conforma como un diseño con igualdad de estatus, ya que se simultanea la aplicación de las metodologías cuantitativas y cualitativas, así como no se prioriza una sobre la otra. Asimismo, se utiliza un orden concurrente (cuantitativo a la vez que cualitativo). Las metodologías se complementan y se implementan de forma paralela.

Finalmente, incidimos en la importancia de la triangulación de datos en los estudios de naturaleza mixta. La triangulación de datos hace referencia a “la convergencia o corroboración de los datos recolectados e interpretados a respecto del mismo fenómeno” (Driessnack et al., 2007, p. 4). En el caso de los diseños de investigación de carácter mixto, la triangulación se conforma como un elemento fundamental que se convierte en una valiosa alternativa para acercarnos al conocimiento de diversos objetos de estudio (Moscoloni, 2005, citado en Pereira Pérez, 2011).

Podemos diferenciar distintas posibilidades de triangular, para lo que nos basaremos en la clasificación propuesta por Aguilar y Barroso (2015). De esta forma, se distingue entre: triangulación de datos, triangulación de investigadores/as, triangulación teórica y triangulación metodológica.

De los diferentes tipos de triangulación mencionadas, nuestra investigación emplea la triangulación metodológica, que hace referencia a

(...) la aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74).

En el marco de este tipo de triangulación, los/as autores/as citados distinguen entre triangulación intramétodo (que utiliza un único método o estrategia de investigación aplicado de forma reiterada en diferentes momentos temporales, con el objetivo de comprobar la validez y fiabilidad de la información primeramente obtenida); la triangulación entre métodos (implementa métodos cualitativos o cuantitativos de investigación en la medición de una misma unidad de análisis. Se trata de métodos complementarios y su combinación permite utilizar los puntos fuertes y paliar las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos, cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones); y triangulación múltiple (combina dos o más tipos de triangulación, por ejemplo, triangulación metodológica, teórica, de datos y de observadores).

En el caso de nuestro estudio, se opta por una triangulación metodológica entre métodos, basándose, como hemos expuesto anteriormente, en la combinación de metodología cuantitativa y cualitativa. Como se desarrolla en el siguiente epígrafe, utilizamos el análisis documental (aplicados a diversas fuentes, como son los documentos oficiales y los planes de estudios) y la encuesta (aplicada al alumnado de último curso de las titulaciones analizadas).

Por todo ello, cabe señalar que, en nuestra investigación, la consecución de resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos a través del uso de técnicas

de diferente índole tiene una finalidad clara: contrastar la información resultante y comprender en mayor profundidad la realidad objeto de estudio.

2.2.3. Recogida de la información: técnicas e instrumentos

Las técnicas de recogida de la información implementadas en esta investigación, y de las cuales se han obtenidos datos de diferentes fuentes, han sido el análisis documental y la encuesta.

A continuación, presentamos las características fundamentales de dichas técnicas, exponiendo en relación a cada una de ellas, el proceso de muestreo desarrollado, la elaboración de instrumentos de recogida de la información, los aspectos a considerar en su implementación y, para finalizar, el procedimiento de análisis de los datos obtenidos.

2.2.3.1. Análisis documental

El análisis documental es una técnica muy extendida en las investigaciones realizadas desde diferentes disciplinas. La diversidad de enfoques metodológicos desde los que se pueden aplicar el análisis documental deriva en la existencia de diferentes definiciones. De forma general, podemos definir el análisis documental como:

(...) una operación o conjunto de operaciones que vienen a representar el contenido de un documento bajo una forma distinta de la original, a fin de facilitar su consulta o recuperación posterior. Un documento del tipo que sea, no puede ser registrado en un sistema documental bajo su forma primaria, en razón de su

extensión, complejidad y presentación. Debe ser transformado en el marco de un modelo general, para un sistema dado, a fin de que las operaciones de almacenamiento y búsqueda puedan llevarse a cabo (Coyaud, 1966, p. 2).

Solís Hernández (2003) añade que el análisis documental es la operación que consiste en seleccionar ideas relevantes de un documento, con la finalidad de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información contenida en él.

Suele distinguirse dos niveles en el análisis documental: análisis formal (soporte de del documento) y análisis de contenido (fondo del documento). En el caso de esta investigación, implementamos un análisis de contenido, con el que se persigue profundizar en el conocimiento del tema objeto de estudio desde una doble perspectiva:

- A. *Conocer el sistema de formación superior en Argentina y España, incidiendo en los aspectos relativos a las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social.* Este objetivo se corresponde con el Objetivo General 1 (Objetivo Específico 1.1). Para ello, se ha analizado diversa documentación extraída de las publicaciones de organismos públicos de ambos países: Informes estadísticos, documentación oficial, normativa y legislativa, anuarios estadísticos y acuerdos de organizaciones internacionales e informes oficiales de organismos gubernamentales. También se han consultado las páginas web de los organismos competentes en estas materias, de las cuales se han extraído datos relevantes de interés.

B. *Analizar la formación en el ámbito de la atención a la diversidad (cultural, género y discapacidad) recogida en los planes de estudios de las titulaciones de Educación Social y profesorado en Educación Primaria impartidas en instituciones de educación superior públicas de España y Argentina.* Resaltamos que este objetivo se corresponde con el Objetivo General 1 (Objetivo Específico 1.2). Las fuentes consultadas, fundamentalmente, han sido los documentos oficiales que contienen los planes de estudios de las titulaciones mencionadas: las memorias de verificación de las titulaciones (España) y las resoluciones de aprobación de los planes de estudios (Argentina). De forma excepcional, en el caso de que determinada información no apareciera en la documentación oficial o no se reflejara de forma clara, se ha accedido a las páginas web de las instituciones correspondientes para extraer algunos datos de interés (por ejemplo, información sobre la identificación del título o de sus objetivos).

El análisis de contenido se ha realizado siguiendo una serie de etapas, que hemos adaptado a partir de la propuesta planteada por Piñuel Raigada (2002). De esta manera, las fases desarrolladas han sido: selección de las fuentes de información (1ª fase), selección de las unidades de análisis (2ª fase), establecimiento de categorías de análisis (3ª fase) y selección del procedimiento del análisis de datos (4ª fase).

Una vez que hemos establecido los objetivos y las fuentes de información (1ª fase), pasamos a detallar el proceso de muestreo (correspondiente a la 2ª fase), la descripción del instrumento, las categorías de análisis y la implementación de la técnica (3ª fase) y, por último, el procedimiento de análisis de los resultados (4ª fase).

2.2.3.1.1. Muestreo

El procedimiento de muestreo en el análisis de contenido se ha desarrollado en base a criterios de exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertinencia. Tomando como referencia los dos objetivos planteados para esta técnica, distinguimos dos muestras diferentes, que detallamos a continuación.

Por una parte, para la descripción del sistema de enseñanza superior en Argentina y España, así como de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social, se ha seleccionado una muestra intencional de documentación publicada por los organismos públicos en relación a estos ámbitos. La documentación analizada se encuentra citada en los epígrafes 3.1, 3.2.1 y 3.3.1 para el caso de Argentina y en los epígrafes 4.1, 4.2.1 y 4.3.1, para el caso de España.

En segundo lugar, para el análisis de la formación inicial en el ámbito de la atención a la diversidad de las titulaciones de Educación Social y profesorado en Educación Primaria en España y Argentina, se ha realizado una muestra intencional de la documentación oficial donde se recogen los planes de estudios de dichas titulaciones, en base a los siguientes criterios:

- A. País: Argentina y España.
- B. Niveles de organización territorial²: Provincial y Autonómico (según el país).
- C. Titulación: Profesorado en Educación Primaria y Educación Social.
- D. Titularidad del centro: Pública.

² Para cada uno de los países de estudio, se ha optado por seguir el criterio de organización territorial inferior al nivel estatal. Por ello, en Argentina, se ha conformado en un nivel provincial, sumando un total de 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el caso de España, corresponde al nivel autonómico, encontrando un total de 17 comunidades autónomas.

Partiendo de estos criterios, se ha seleccionado un plan de estudios de cada titulación por provincia/comunidad autónoma de Argentina y España. En los casos donde se encontró más de una institución superior que impartía una titulación en un mismo nivel de organización territorial (ya sea comunidad autónoma o provincia), el plan de estudios incluido en la muestra se ha seleccionado siguiendo un criterio de azar.

Previamente, es necesario considerar que existían centros públicos que impartían la titulación de profesorado en Educación Primaria en todas las provincias y comunidades autónomas, según el caso, en ambos países de estudio. Sin embargo, con respecto a la titulación de Educación Social, eran 12 comunidades autónomas de España y 4 provincias de Argentina las que ofertaban dicha titulación. Además, en este último caso, debido a las dificultades de acceso al plan de estudios de la titulación en Educación Social del centro de la provincia de Corrientes (Argentina), no se ha podido incluir éste en la muestra.

Teniendo en cuenta estas aclaraciones, la muestra definitiva para el análisis de contenido de los planes de estudios, que detallamos en la Tabla 4, quedó compuesta por un total de 56 planes de estudios, de los cuales 41 planes de estudios (73,21%) pertenecían a la titulación de profesorado en Educación Primaria y 15 (26,79%), a Educación Social.

Distinguiendo por países, la muestra se ha compuesto por un total de 27 planes de estudios (48,21%) de Argentina (24 planes de estudios de profesorado en Educación Primaria y 3 de Educación Social) y 29 planes de estudios (51,79%) de España (17 de la titulación de profesorado en Educación Primaria y 12 de Educación Social).

Tabla 4. Distribución de la muestra para el análisis de contenido relativo a los planes de estudios, en función de la titulación, lugar/centro y país de estudio.

Titulación	Lugar/Centro	Argentina		Lugar /Centro	España		
		n	%		n	%	
Profesorado en Educación Primaria	Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Escuela Normal Superior Nº 04 "Estanislao S. Zeballos"	1		Andalucía / Universidad de Almería	1		
	Formosa / Instituto Superior de Formación Docente y Técnica. Anexo Riacho He Hé	1		Aragón / Universidad de Zaragoza	1		
	Santiago del Estero / Escuela Normal Superior "Dr. José Benjamín Gorostiaga"	1		Asturias / Universidad de Oviedo	1		
	Neuquén / Instituto de Formación Docente Nº 6 Nivel Superior	1		Cantabria / Universidad de Cantabria	1		
	Santa Fé / Escuela Normal Superior Nº 37	1		Castilla y León / Universidad de Salamanca	1		
	Buenos Aires / Instituto Superior de Formación Docente Nº 157 "B. Rivadavia"	1		Castilla-La Mancha / Universidad de Castilla-La Mancha	1		
	San Luis / Instituto de Formación Docente Continua-San Luis	1		Cataluña / Universidad Autónoma de Barcelona	1		
	La Rioja / Instituto Superior de Formación Docente "Joaquín V. González"	1		Comunidad Valenciana / Universidad Jaume I de Castellón	1		
	Santa Cruz / Instituto Provincial de Educación Superior	1		Extremadura / Universidad de Extremadura	1		
	Tierra del Fuego / Instituto Provincial de Educación Superior "Paulo Freire"	1		Galicia / Universidad de A Coruña	1		
	Salta / Instituto de Educación Superior "General Manuel Belgrano" Nº 6001	1		Islas Baleares / Universidad de Islas Baleares	1		
	San Juan / Escuela Normal Superior "Sarmiento"	1		Islas Canarias / Universidad de La Laguna	1		
	Corrientes / Instituto de Formación Docente "Profesor Agustín Gómez"	1		La Rioja / Universidad de La Rioja	1		
	Entre Ríos / Escuela Secundaria Normal Superior Nº 15 Domingo Faustino Sarmiento	1		Madrid / Universidad Autónoma de Madrid	1		
	Mendoza / Escuela Normal Superior "Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce"	1		Navarra / Universidad Pública de Navarra	1		
	Córdoba / Instituto Superior "Carlos Alberto Leguizamón"	1		País Vasco / Universidad del País Vasco	1		
	Chubut / Instituto Superior de Formación Docente Nº 807 "Perito F. Moreno"	1		Región de Murcia / Universidad de Murcia	1		
	Misiones / Escuela Normal Superior Nº 11	1					
	Jujuy / Instituto de Educación Superior Nº 3 - Escuela Normal Superior "Juan Ignacio Gorriti"	1					
	Tucumán / Escuela Normal Superior "Manuel Belgrano"	1					
Chaco / Instituto de Educación Superior "Padre Dante Darío Celli"	1						
La Pampa / Instituto Superior de Formación Docente "Escuela Normal Superior" - Santa Rosa	1						
Catamarca / Instituto de Estudios Superiores Pomán	1						
Río Negro / Instituto de Formación Docente Continua Bariloche	1						
Total		24	42,85	Total	17	30,36	41 73,21

Titulación	Lugar/Centro	Argentina		Lugar /Centro	España					
		n	%		n	%	n	%		
Educación Social	Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación	1		Andalucía / Universidad Pablo de Olavide	1					
				Castilla y León / Universidad de Burgos	1					
				Castilla-La Mancha / Universidad de Castilla-La Mancha	1					
	Santa Cruz / Instituto Provincial de Educación Superior- Sede Río Gallegos	1		Cataluña / Universidad Autónoma de Barcelona	1					
				Comunidad Valenciana / Universidad de Valencia	1					
				Extremadura / Universidad de Extremadura	1					
				Galicia / Universidad de A Coruña	1					
	Tucumán / Instituto de Perfeccionamiento Docente	1		Islas Baleares / Universidad de Islas Baleares	1					
				Islas Canarias / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	1					
				Madrid / Universidad Complutense de Madrid	1					
				País Vasco / Universidad del País Vasco	1					
				Región de Murcia / Universidad de Murcia	1					
	Total	3	5,36		Total	12	21,43	15	26,79	
	TOTAL	27	48,21		TOTAL	29	51,79	56	100	

2.2.3.1.2. Elaboración de la tabla de contenido

Para la implementación del análisis de contenido de los planes de estudios de las titulaciones de Educación Social y profesorado en Educación Primaria en España y Argentina se ha construido un instrumento de recogida de datos. Esta tabla de contenido puede encontrarse en el Anexo I.

El objetivo de este instrumento ha sido analizar la formación inicial en el ámbito de la atención a la diversidad (cultural, género y discapacidad) recogida en los planes de estudios de las titulaciones de Educación Social y profesorado en Educación Primaria que se imparten en instituciones de educación superior públicas de España y Argentina.

La elaboración del instrumento tuvo como base la categoría de comparación 2, detallada en la Tabla 2 (página 222), que se conforma por cuestiones relativas a los contenidos de los planes de estudios relacionados con el ámbito de la diversidad y sus diferentes tipos (diversidad cultural, género y discapacidad).

En el proceso de construcción del instrumento, se realizó una primera versión que se sometió a validación por personas expertas en esta técnica e instrumento, diferenciando entre expertos/as a nivel metodológico y expertos/as en el contenido o ámbito objeto de estudio. Además, se tuvo en cuenta la procedencia, de manera que fuera evaluado por personas de España y Argentina.

En un primer momento, se solicitó la evaluación crítica del instrumento a cinco expertos/as de universidades españolas, que tenían el siguiente perfil:

A. Personal experto en metodología:

- Profesor Titular del Departamento de Sociología de la Universidad Pablo de Olavide.
- Profesor Colaborador del Departamento de Sociología de la Universidad Pablo de Olavide.
- Profesor Contratado Doctor del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide.

B. Personal experto en la temática de formación inicial superior y/o diversidad:

- Profesora Contratada Doctora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla.
- Profesor Contratado Doctor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia.

De forma general, se realizó una valoración positiva de la estructura y contenido del instrumento, con algunas propuestas de modificaciones en cuestiones de formato o redacción de ítems.

Una vez corregidos los aspectos que se creyeron convenientes, se realizó una segunda versión del instrumento, que fue sometido a una segunda fase de validación por parte de dos profesoras universitarias argentinas expertas en el ámbito de la formación superior y la diversidad:

- Directora del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino y Profesora Asociada de la Universidad Nacional de Salta.

- Investigadora del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino y Profesora Auxiliar de la Universidad Nacional de Salta.

El objetivo de esta segunda etapa del proceso fue, fundamentalmente, valorar la posibilidad de adaptaciones del contenido al contexto argentino. Se obtuvo una valoración positiva del instrumento, con solo la propuesta de modificación de un término.

Una vez validado el instrumento y modificadas las cuestiones pertinentes, el instrumento definitivo quedó estructurado en dos partes diferenciadas: una primera, en la que aparecen los datos de identificación de la institución e información general y específica del plan de estudios; y una segunda, con datos concretos acerca de las características de las asignaturas del plan de estudios que tienen relación con formación en el ámbito de la diversidad.

En relación a la primera parte del instrumento (*1. Descripción de la institución y plan de estudio*”), encontramos tres dimensiones:

- Datos de la institución (1.A): nombre de la institución, facultad o centro, naturaleza (propio/adscrito) y localización;
- Datos del plan de estudios (1.B): denominación del título, año, número de cursos, menciones/especialidades/orientaciones, tipo de enseñanza (presencial/semipresencial/a distancia), número de créditos/horas cátedra, número de plazas ofertadas de nuevo ingreso y lenguas utilizadas;
- Datos específicos del plan de estudios (1.C): objetivos de la titulación, ámbito de intervención, perfil del alumnado, competencias con referencias explícitas o indirectas a la diversidad,

y módulos y/o materias con contenido relacionado con el ámbito de la diversidad.

Esta primera parte del instrumento se compone de diferentes tipos de preguntas:

A. Preguntas de respuesta abierta. Por ejemplo, en los siguientes ítems:

1. C.1. Objetivos de la titulación:
1. C.2. Ámbito de intervención de la titulación:
1. C.3. Perfil del alumnado que cursa los estudios:

B. Preguntas de respuesta cerrada dicotómica. Como ejemplo, encontramos las siguientes:

1. C.4. Entre las competencias de la titulación, ¿se hace referencia <i>explícita</i> a la diversidad? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
1. C.5. Entre las competencias de la titulación, ¿se hace referencia a la diversidad de forma <i>indirecta</i> ? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
1. C.6. ¿Existen módulos que hagan alusión a la diversidad? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

C. Preguntas de respuesta de opción múltiple. Correspondiente a los siguientes ítems:

1. B.5. Tipo de enseñanza: <input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> Online/a distancia
1. B.8. Lenguas utilizadas en la impartición del Título: <input type="checkbox"/> Castellano <input type="checkbox"/> Lengua cooficial: <input type="checkbox"/> Lengua extranjera:

D. También aparecen ítems con una doble opción de respuesta, combinando la respuesta abierta con la respuesta cerrada politómica. Por ejemplo, en el siguiente ítem:

1. C.4.1. En caso afirmativo, ¿Cuál o cuáles? ¿De qué tipo son?			
	Transversal	General	Específica
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Con respecto a la segunda parte del instrumento (2. *Descripción de las asignaturas del plan de estudios*) se compone de cuatro dimensiones:

- Cuestiones generales (Del ítem 2.A al 2.C): presencia de asignaturas con contenido temático sobre diversidad, número total de asignaturas con contenido relacionado con la diversidad y tipo de diversidad;
- Asignaturas con contenidos temáticos relacionados con la diversidad cultural (2.D): número de asignaturas y por cada asignatura: número de créditos/horas cátedra, curso en el que se imparte, módulo y/o materia en la que se integra, tipo de asignatura (troncal/obligatoria/optativa), duración (cuatrimestral/semestral), contenidos y número de asignaturas con contenidos específicos relacionados con la diversidad cultural;
- Asignaturas con contenidos temáticos relacionados con el género (2.E): número de asignaturas y por cada asignatura: número de créditos/horas cátedra, curso en el que se imparte, módulo y/o

materia en la que se integra, tipo de asignatura (troncal/obligatoria/optativa), duración (cuatrimestral/semestral), contenidos y número de asignaturas con contenidos específicos relacionados con el género;

- Asignaturas con contenidos temáticos relacionados con la discapacidad (2.F): número de asignaturas y por cada asignatura: número de créditos/horas cátedra, curso en el que se imparte, módulo y/o materia en la que se integra, tipo de asignatura (troncal/obligatoria/optativa), duración (cuatrimestral/semestral), contenidos y número de asignaturas con contenidos específicos relacionados con la discapacidad.

En esta segunda parte del instrumento también aparecen distintos tipos de preguntas:

- A. Preguntas de respuesta abierta. Como ejemplo, mostramos los siguientes ítems:

	Asignatura 1
2.D.2. Nº de créditos/horas cátedra:	
2. D.4. Módulo / Materia en la que se integra:	
2. D.7. Contenidos de la asignatura en documentos oficiales:	

- B. Preguntas de respuesta dicotómica. Por ejemplo, la siguiente:

2. A. ¿Aparecen asignaturas con contenido temático sobre diversidad?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
--	---

C. Preguntas de respuesta cerrada politómica. Por ejemplo, en los siguientes ítems:

	Asignatura 1
2. D.3. Curso en el se imparte:	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º
2. E.5. Tipo de asignatura:	<input type="checkbox"/> Troncal /Básica <input type="checkbox"/> Obligatoria <input type="checkbox"/> Optativa
2. E.6. Duración en el Plan de Estudios:	<input type="checkbox"/> Cuatrimestral <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual

D. Preguntas de respuesta de opción múltiple. Como aparece en el siguiente ítem:

2. C. Tipo(s) de diversidad que aborda(n):	<input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Género <input type="checkbox"/> Discapacidad
--	---

2.2.3.1.3. Implementación del análisis documental

En la implementación del análisis de contenido debemos destacar que, la aplicación de la tabla de contenido elaborada, concretamente, el análisis de las asignaturas del plan de estudios se realizó a través de la búsqueda de una serie de descriptores.

Primeramente, se establecieron una serie de descriptores iniciales en base a los conocimientos adquiridos a través de la fundamentación del tema de investigación. Dicho listado fue ampliándose durante el proceso de implementación de la técnica, creyéndose conveniente añadir nuevos términos. Así, según el tipo de diversidad analizada, los descriptores de búsqueda quedaron de la siguiente forma:

- Descriptores de contenidos temáticos relacionados con la diversidad cultural: diversidad cultural, étnico, etnia, inmigración, inmigrante, indígena, comunidad/pueblo originario, cultura, sociocultural (no se incluyó si aparecía como “animación sociocultural”), cultural, enculturación, aculturación, transculturación, etnocentrismo, multicultural, multiculturalidad, intercultural, interculturalidad, multilingüe, plurilingüe, racismo.
- Descriptores de contenidos temáticos relacionados con el género: género, mujer, feminista, feminismo, sexo, coeducación, sexismo, violencia de género, patriarcado.
- Descriptores de contenidos temáticos relacionados con la discapacidad: necesidades educativas específicas, necesidades educativas especiales, discapacidad, educación especial, dependiente, dependencia, necesidades específicas de apoyo educativo, deficiencia.
- Descriptores de contenidos temáticos relacionados con la diversidad: diversidad, atención a la diversidad (En caso de que aparecieran estos términos y ninguno de los anteriores, se optó por añadir una tabla diferente con las asignaturas con contenidos temáticos sobre diversidad en general).

Además, debemos añadir que, entre las asignaturas de los planes de estudios analizados, se optó por no incluir las asignaturas de prácticum y trabajo fin de grado o equivalentes, en el caso de que existieran. Esta decisión se tomó debido a que, en el desarrollo de estas asignaturas influyen numerosas variables poco controlables y que dependen de factores externos al contenido presente en

la documentación del plan de estudios (tales como características de los centros de prácticas, colectivos destinatarios, la implicación personal de los agentes, etc.).

Por último, resaltamos que el análisis documental se implementó entre los años 2014 y 2016.

2.2.3.1.4. Procedimiento de análisis de datos

En la medición de datos en el análisis de contenido, Piñuel Raigada (2002) distingue entre análisis frecuencial, que contabiliza el número de ocurrencias o de co-ocurrencias de categorías e indicadores; y el análisis no frecuencial, que tiene en cuenta su presencia o ausencia.

En este sentido, hemos llevado a cabo dos formas de análisis de datos. En primer lugar, la información extraída de la documentación referente al sistema de enseñanza superior en Argentina y España, así como las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social, se ha analizado de manera no frecuencial, ya que el objetivo ha sido plasmar la presencia, fundamentalmente, de las categorías de análisis en los documentos analizados. El resultado de dicho análisis se presenta en los epígrafes 3.1, 3.2.1, 3.3.1, 4.1, 4.2.1 y 4.3.1.

En cuanto al análisis de los datos obtenidos de los planes de estudios de las titulaciones mencionadas, a través del instrumento construido, se combina el análisis de datos cualitativos y cuantitativos. Por tanto, mientras que algunas de las dimensiones se han tratado mediante un análisis frecuencial (por ejemplo, número de asignaturas con contenidos temáticos relacionados con la diversidad, número de créditos u horas cátedra que conforman sobre el plan de estudios,

etc.), también se ha realizado un análisis no frecuencial (por ejemplo, en qué cursos aparecen asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad, objetivos y competencias relacionadas con temáticas de diversidad, etc.).

Finalmente, destacar que, para el análisis de dichos datos, se utilizó el programa Microsoft Excel 2016, en el que se han creado tablas de doble entrada para cada una de las titulaciones analizadas. En las tablas de doble entrada se cruzaban datos de dos tipos: en el eje vertical aparecía la identificación de las instituciones a la que corresponden los planes de estudios, y en el eje horizontal, las diferentes variables del instrumento.

2.2.3.2. La encuesta

En esta investigación, además del análisis documental, se ha utilizado la encuesta como técnica de recogida de información. Podemos definir la encuesta como una forma de obtener información preguntando a sujetos de investigación que conforman una muestra representativa de la población destinataria, a través de un procedimiento estandarizado de cuestionario y con el fin de estudiar las relaciones entre las variables planteadas (Corbetta, 2007).

La encuesta es la técnica por excelencia de la investigación cuantitativa en ciencias sociales y educativas. Entre sus características principales, siguiendo a Cea D'Ancona (2010), encontramos las siguientes:

- A. La información se adquiere de forma indirecta a través de las respuestas de los sujetos encuestados, y ésta puede incluir un amplio abanico de cuestiones, tanto objetivas como subjetivas.

- B. La información se recoge de forma estructurada para facilitar la comparación de las respuestas de los sujetos de estudio. Dichas respuestas se agrupan y cuantifican para examinar, estadísticamente, las relaciones entre ellas.
- C. La encuesta se realiza sobre una muestra representativa de la población estudiada. La significatividad de la información proporcionada depende de la existencia de errores de muestreo, y del diseño muestral en general, y errores ajenos a éste (diseño del cuestionario, trabajo de campo y tratamiento de datos).

La encuesta puede ofrecer ventajas para el desarrollo de la investigación, permitiendo la obtención de información de una gran parte de la población estudiada, ubicadas en diferentes áreas geográficas (Cea D'Ancona, 2010), así como siguiendo a García Ferrando (2002), posibilita la estandarización de respuestas, la obtención de datos observables y con una mayor facilidad de tratar estadísticamente. Asimismo, su desarrollo no comporta grandes recursos monetarios ni temporales.

Sin embargo, esta técnica presenta algunas limitaciones que deben considerarse previamente a su utilización, tales como (Cea D'Ancona, 2010, p. 242-243):

- A. Es desaconsejable aplicar la encuesta en poblaciones con dificultades para la comunicación verbal (por ejemplo, niños/as).
- B. La información obtenida se halla condicionada por la formulación de las preguntas y por la veracidad de las respuestas de los sujetos encuestados.

- C. La presencia del/la entrevistador/a, si es el caso, puede provocar efectos de carácter reactivo en las respuestas de los sujetos encuestados. Esta limitación puede, sin embargo, reducirse con un adecuado diseño del cuestionario.
- D. La mayoría de las encuestas se aplican sin un control experimental previo, lo que puede conllevar a confundir simples correlaciones entre variables con verdaderas relaciones causales.
- E. En muchos casos, la implementación de una encuesta de carácter presencial puede convertir el trabajo de campo en un proceso complejo y costoso.

A continuación, detallamos las fases que hemos desarrollado para el diseño, implementación y análisis de datos de la encuesta. Para ello, nos hemos basado en la propuesta de fases de la encuesta de Cea D'Ancona (2010), que encontramos, de forma esquemática, en el Gráfico 1.

Si bien debemos partir del supuesto de que, en ocasiones, algunas etapas pueden solaparse en el tiempo, detallamos de forma sucesiva las diferentes fases que hemos seguido en esta investigación para el desarrollo de la técnica de la encuesta:

- 1. Definición del problema y objetivos de investigación:** En esta primera fase, ya planteada en la primera parte de este trabajo, se estableció el problema de investigación, así como los objetivos generales y específicos perseguidos. De esta forma, nuestra encuesta se corresponde con el Objetivo General 1 y los Objetivos Específicos 1.3, 1.4, 1.5 y 1.6.

Concretamente, se planteó como objetivo de la técnica conocer la valoración del alumnado de último curso de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social, acerca de su formación en relación al ámbito de la diversidad, así como sus necesidades y propuestas formativas para la mejora de dicha formación.

Gráfico 1. Fases de la encuesta.



Fuente: Cea D'Ancona (2010)

2. **Revisión bibliográfica:** La lectura y sistematización de la bibliografía relacionada con el tema objeto de estudio de esta investigación (desarrollada fundamentalmente, en el apartado relativo a la fundamentación de la investigación), ha permitido orientar el diseño de la encuesta (objetivos), así como el diseño del instrumento que se ha implementado posteriormente.
3. **Diseño de la muestra:** La determinación de la población a la que se dirige la encuesta y la definición de la muestra que se toma como referencia es parte fundamental para defender la representatividad de los datos extraídos. En el apartado correspondiente al muestreo (epígrafe 2.2.3.2.1), se detalla el procedimiento de dicho diseño muestral.
4. **Diseño del cuestionario:** En el diseño del instrumento se han tenido en cuenta diversas cuestiones, tales como la elaboración de dimensiones e indicadores, los aspectos referentes a su estructura y el procedimiento de validación, entre otros. Todo este proceso podemos encontrarlo en el epígrafe 2.2.3.2.2.
5. **Selección de la modalidad de administración:** Debido a las características de la muestra, además de los recursos y el tiempo disponible por la investigadora, en este estudio se ha optado por establecer dos vías de administración del cuestionario a las personas participantes: personal y online. La justificación de esta elección se ubica en el epígrafe 2.2.3.2.3.
6. **Trabajo de campo:** Al igual que la etapa anterior, en el epígrafe 2.2.3.2.3, se halla descrito el proceso de implementación de la encuesta, cuyo trabajo se ha realizado en Argentina y España.

- 7. Procedimiento de análisis de datos:** Una vez desarrollado el trabajo de campo, la siguiente fase corresponde al análisis de los datos obtenidos a través de esta técnica. Así, en el epígrafe 2.2.3.2.4 se definen las cuestiones principales sobre los medios utilizados para el procesamiento de la información y el tipo de análisis que se ha llevado a cabo.
- 8. Informe de resultados:** La descripción e interpretación de los resultados obtenidos constituyen la última fase de este proceso. Se ha decidido, para su mejor comprensión, clasificar los resultados según la localización y la titulación a la que pertenece la muestra. De esta manera, los resultados relativos a Argentina se detallan en los epígrafes 3.2.3 y 3.3.3 (según sean de la titulación de profesorado en Educación Primaria o Educación Social, respectivamente). Por otra parte, en los epígrafes 4.2.3 y 4.3.3 se muestran los resultados obtenidos en el caso español (según formen parte de la titulación de profesorado en Educación Primaria o Educación Social, respectivamente).

2.2.3.2.1. Muestreo

El muestreo es el procedimiento por el cual, de un conjunto de unidades que forman el objeto de estudio (población), se elige un reducido número de unidades (muestra), aplicando unos criterios que permitan generalizar los resultados obtenidos del estudio de la muestra a toda la población (Corbetta, 2007).

A continuación, vamos a exponer los aspectos que describen el cálculo del tamaño muestral y el proceso de muestreo que hemos llevado a cabo para la técnica de la encuesta, cuestión fundamental para corroborar la representatividad de los datos obtenidos en este estudio.

En primer lugar, es necesario delimitar la población destinataria de la encuesta. La población hace referencia al “conjunto de todas las personas u objetos de los que se desea conocer un determinado fenómeno o aspecto de una realidad” (Ruiz Bueno, 2008, p.75). La descripción de la población es esencial, ya que se deben “establecer con claridad las características de la población, con la finalidad de delimitar cuáles serán los parámetros muestrales” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006, p. 239).

En esta investigación, la población se conformaba por el alumnado matriculado en el último curso de la titulación de profesorado en Educación Primaria y Educación Social en centros de carácter público de Argentina y España. En este caso, la característica primordial que debía estar presente en la población era la condición de estar cursando el último curso de dichas titulaciones, ya que considerábamos que dicho alumnado tenía la experiencia académica suficiente para valorar la formación que ha recibido hasta la actualidad, así como poseía una perspectiva, cercana en el tiempo, sobre la práctica profesional que debería realizar en relación a la atención a la diversidad.

El cálculo de la población para la encuesta implementada en esta investigación supuso una gran dificultad. Nos encontrábamos con una población conformada por la totalidad del alumnado de último curso de titulaciones que se ofertaban en 493 centros de carácter público: 426 en Argentina (421 centros con la titulación de profesorado en Educación Primaria y 5 de Educación Social) y 67

centros de España (39 con la titulación de profesorado en Educación Primaria y 28 de Educación Social).

El acceso a la información sobre el número total de este alumnado suponía una tarea ardua y costosa, por lo que se optó por considerar que se trataba de una población infinita y usar, por tanto, los resultados de muestreo en poblaciones infinitas o no determinadas.

Para calcular la muestra representativa de poblaciones infinitas o no determinadas, nos basamos en la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 p (1 - p)}{e^2}$$

Dónde:

n = Tamaño de la muestra.

Z = Nivel de confianza. Para un nivel de confianza del 95% y una significación del 5%, Z toma un valor de 1,96.

p = Proporción esperada; $p (1 - p)$ corresponde al cálculo de la varianza de la población. Cuando se desconoce la proporción, se considera la probabilidad más desfavorable, que es del 50%. Por tanto, p toma un valor de 0.5.

e = Error de la estimación de la proporción.

Determinada la forma de calcular la muestra en nuestro estudio, en un siguiente paso, debíamos estimar el error muestral. Disponíamos de una muestra de 404 sujetos y necesitábamos saber si era representativa. Para ello, utilizamos

la fórmula para el cálculo de estimación del error de muestro para poblaciones infinitas, que se establece de la siguiente manera:

$$e = Z \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}$$

Con los datos para nuestro estudio, el resultado del error muestral sería el siguiente:

$$e = 1,96 \sqrt{\frac{0,5(1-0,5)}{404}} = 0,0488$$

Por todo ello, con un nivel de confianza del 95%, la muestra obtenida (404 sujetos) alcanzaba un error muestral del 4,88%, lo que se considera como un error aceptable para que la muestra sea representativa de la población a estudiar.

Una vez obtenido el tamaño muestral, para garantizar la representatividad de la muestra, es necesario llevar a cabo un proceso de muestreo. En nuestro estudio, optamos por un muestreo probabilístico estratificado, donde “la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra para cada segmento” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006, p. 247).

Este tipo de muestreo se suele utilizar por diversas razones (Ruiz Bueno, 2008):

- A. Para obtener una mayor precisión en poblaciones no homogéneas;
- B. Para reducir el coste del estudio o la investigación;
- C. Para economizar los esfuerzos humanos;
- D. Mejorar la precisión de las estimaciones;
- E. Para salvar el obstáculo de no disponer de la lista completa de la población.

De esta forma, la estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato, con el fin de lograr reducir la varianza de cada unidad de la media muestral (Kish, 1995).

Teniendo en cuenta las características de esta investigación, distribuimos la muestra en estratos siguiendo criterios de localización (Argentina y España) y titulación (Profesorado en Educación Primaria y Educación Social).

Nuestro interés no se centraba en la representatividad de los centros específicos donde se encontraba matriculado el alumnado sujeto de estudio, por lo que, para la selección de participantes, se realizó una primera fase en la que se solicitó la colaboración de todas las instituciones de enseñanza superior de cada país que impartían las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social. En función de las posibilidades de acceso y voluntariedad de colaboración, finalmente participaron sujetos pertenecientes a cinco instituciones de cada país de estudio³. La distribución de la muestra por titulación y país queda detallada en la Tabla 5).

³ En el caso de la Universidad de Extremadura de España, participaron sujetos de ambas titulaciones.

Según el país, la muestra quedó compuesta por 182 sujetos (45,05%) de Argentina y 222 (54,95%) de España. En cuanto a las titulaciones, en el caso español, 126 participantes (31,19%) se encontraban matriculados/as en el último curso de la titulación de profesorado en Educación Primaria y 96 participantes (23,76%) en Educación Social. En el caso argentino, un total de 164 personas (40,59%) pertenecían a la titulación de profesorado en Educación Primaria y 18 (4,46%), a estudios de Educación Social.

Tabla 5. Distribución de la muestra para la encuesta, en función de las titulaciones, centros y países de estudio.

Titulación	Centros	Argentina		Centros	España			
		n	%		n	%	n	%
Profesorado en Educación Primaria	Instituto de Educación Superior "General Manuel Belgrano" N° 6001	64	15,84	Universidad Pública de Navarra	33	8,17		
	Instituto de Educación Superior "Clara J. Armstrong"	8	1,98	Universidad Autónoma de Barcelona	15	3,71		
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 165	8	1,98	Universidad de Extremadura	54	13,37		
	Instituto de Educación Superior N° 9	84	20,79	Universidad de Burgos	24	5,94		
	Total	164	40,59	Total	126	31,19	290	71,78
Educación Social	Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación	18	4,46	Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)	39	9,65		
				Universidad de Extremadura	57	14,11		
	Total	18	4,46	Total	96	23,76	114	28,22
	TOTAL	182	45,05	TOTAL	222	54,95	404	100

Cabe destacar que en la distribución de la muestra se reflejaban diferencias de proporción de sujetos entre las titulaciones. Esto se debe,

fundamentalmente, a que existía un número considerablemente menor de centros que ofertaban la titulación de Educación Social en ambos países, respecto a la oferta de la titulación de profesorado en Educación Primaria.

Dicha situación se acentuaba en el caso de Argentina, donde se obtuvo una baja proporción en la participación de estudiantes de la titulación de Educación Social, lo cual se explica por la escasa existencia de centros de educación superior que impartían la titulación correspondiente a esta titulación. Como puede verse en la Tabla 36 (ubicada en el Capítulo III de este trabajo, página 381), solo se encontraron cinco instituciones públicas en Argentina que ofertaban la titulación mencionada, de las cuales, solo una de ellas participó en este estudio.

2.2.3.2.2. Elaboración del cuestionario

El instrumento utilizado para implementar la encuesta en esta investigación, ha sido el cuestionario. Este cuestionario ha tenido por objetivo conocer la valoración del alumnado sujeto de estudio acerca de su formación en relación al ámbito de la atención a la diversidad, así como sus necesidades y propuestas formativas para la mejora de dicha formación.

La población destinataria, como hemos comentado anteriormente, ha sido el alumnado matriculado en el último curso de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social de España y Argentina. Conviene subrayar que, debido a los objetivos comparativos que hemos establecido en esta investigación, se tomó la decisión de implementar el mismo instrumento para el alumnado de las titulaciones de ambos países. Es decir, "(...) a todos los sujetos se les plantea las mismas preguntas formuladas de idéntico

modo. La estandarización (...) permite comparar las respuestas y analizarlas con técnicas estadísticas” (Corbetta, 2007, p. 147).

Partiendo del marco teórico conceptual de este estudio, se procedió a la construcción de una primera versión del instrumento. Debemos añadir que, como se explicará posteriormente, debido a algunas características del contexto, se optó por adaptar determinados ítems para el cuestionario dirigido a los sujetos de Argentina.

Una vez que se elaboró la primera versión del cuestionario, se procedió a someterlo a un doble proceso de validación: por una parte, la validación por personas expertas en metodología y contenido; y posteriormente, la aplicación de un *pretest* a un grupo experimental.

En primer lugar, para la validación de expertos/as, se solicitó una valoración crítica del cuestionario a nivel metodológico y de contenido a profesorado universitario con el siguiente perfil:

A. Personal experto en metodología:

- Profesor Titular del Departamento de Sociología de la Universidad Pablo de Olavide.
- Profesor Colaborador del Departamento de Sociología de la Universidad Pablo de Olavide.
- Profesora Contratada Doctora del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide.
- Profesora Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla.

B. Personal experto en la temática de formación superior y/o diversidad:

- Profesora Titular del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide.
- Profesor Contratado Doctor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia.

En general, se recibieron valoraciones positivas, si bien se propusieron algunas modificaciones relativas a los siguientes aspectos:

- Ordenación de ítems.
- Clarificación de algunos términos o mejora de la redacción de ítems.
- Conversión de una pregunta abierta a cerrada.
- Añadir una opción intermedia (“*De acuerdo*”) como respuesta en la escala Likert.

El cuestionario resultante se aplicó en una prueba piloto (*pretest*) a un grupo de alumnado (10 personas) que cumplía las condiciones de la muestra, al que se solicitó que realizara una valoración sobre la estructura del cuestionario, comprensión del contenido de los ítems y tiempo necesario para realizarlo.

Validado el instrumento final para el contexto español, se sometió a una segunda fase de validación de expertos/as, en la que se solicitó su evaluación por parte de profesorado universitario de Argentina experto en metodología y temática de la diversidad y la formación superior, con el siguiente perfil:

- Directora del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino y Profesora Asociada de la Universidad Nacional de Salta.

- Investigadora del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino y Profesora Auxiliar de la Universidad Nacional de Salta.

Dichas expertas valoraron positivamente el instrumento, confirmando, sin embargo, que se debían adaptar los ítems relativos a:

- Los niveles de formación (la estructura de las enseñanzas es diferente en cada país), que afectaban a los ítems 9, 15 y 24.
- Las referencias a las minorías étnicas (se incluyeron los pueblos originarios), en el ítem 11.v.

Es conveniente señalar que la adaptación del cuestionario al contexto argentino, no supuso ninguna modificación de las variables de estudio, excepto la referida al nivel de formación de los sujetos participantes. Debido al cambio de este ítem, se optó por elaborar un cuestionario para aplicar en cada uno de los contextos (Anexos II⁴ y III⁵).

Después de finalizar el proceso de validación, debemos indicar que el cuestionario final implementado contiene las dimensiones e indicadores detallados en la Tabla 6.

⁴ El Anexo II contiene el cuestionario implementado en España.

⁵ El Anexo III contiene el cuestionario adaptado al contexto argentino.

Tabla 6. Dimensiones e indicadores del cuestionario.

Dimensiones	Indicadores	Ítems
1. Percepciones del alumnado sobre el ámbito de la diversidad	Percepción general del concepto de diversidad	10
	Valoración de cuestiones en relación a la discapacidad	11
	Valoración de cuestiones en relación al género	11
	Valoración de cuestiones en relación a la diversidad cultural	11
2. Competencias del alumnado para atender contextos de diversidad	Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la discapacidad	12
	Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito del género	12
	Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la diversidad cultural	12
	Grado de adquisición de competencias generales relacionadas con la diversidad	12
3. Formación del alumnado en el ámbito de la diversidad	Tipo de formación recibida en el ámbito de la diversidad	13, 14, 15
	Contenidos de la formación recibida en el ámbito de la diversidad	16
	Valoración sobre la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad	17, 18, 19, 20
4. Necesidades formativas del alumnado en el ámbito de la diversidad	Nivel de importancia de la formación en el ámbito de la diversidad	21
	Nivel de suficiencia de la formación inicial en el ámbito de la diversidad para la práctica profesional	22
	Intereses en la formación en el ámbito de la diversidad	23, 24, 25
	Valoración de las necesidades formativas en el ámbito de la diversidad	26, 27, 28, 29
5. Propuestas formativas del alumnado en el ámbito de la diversidad	Tipología de propuestas formativas en el ámbito de la diversidad	30, 31, 32

En cuanto a la estructura del instrumento, es necesario añadir que, previamente al desarrollo de los ítems relativos a las dimensiones planteadas en la tabla anterior, se estableció un bloque de datos de identificación, en que se preguntaban cuestiones referentes a la institución de procedencia, titulación que

cursaba e itinerario, sexo, pertenencia a minoría étnica/cultural, consideración de tener discapacidad, edad y nivel de formación.

A continuación, procedemos a detallar cada dimensión del cuestionario:

1. Percepciones del alumnado sobre el ámbito de la diversidad (ítems 10 y 11): percepción sobre el concepto de diversidad y valoración sobre diferentes aspectos de la discapacidad, el género y la diversidad cultural.
2. Competencias del alumnado para atender contextos de diversidad (ítem 12): valoración del grado de adquisición de las competencias en relación a la atención a la diversidad (discapacidad, género, diversidad cultural y diversidad en general).
3. Formación del alumnado en el ámbito de la diversidad (ítems 13 al 20): formación recibida en el ámbito de la diversidad (si no ha recibido, motivos por los que no la ha recibido), áreas y tipo de formación recibida y contenidos; y valoración sobre la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad y aspectos valorados.
4. Necesidades formativas del alumnado en el ámbito de la diversidad (ítems 21 al 29): grado de importancia que se otorga a la formación en diversidad; valoración sobre las necesidades formativas propias y del grupo de alumnado en el ámbito de la diversidad; necesidades formativas que el alumnado destacaría para cada tipo de diversidad; y grado de interés en recibir formación en diversidad (grado de interés, preferencias por el tipo de formación, el área y el contenido).

5. Propuestas formativas del alumnado en el ámbito de la diversidad (ítems 30 al 32): propuestas de mejora de la formación para cada ámbito de diversidad (género, diversidad cultural y discapacidad).

El cuestionario elaborado se compuso de diferentes tipos de preguntas, que relacionamos a continuación, acompañadas de ejemplos para cada uno de los tipos.

- A. Preguntas de respuesta cerrada dicotómica, por ejemplo:

13. ¿Ha recibido formación en el área de la diversidad (cultural, discapacidad y género)? Sí No

- B. Preguntas de respuesta de opción múltiple, tales como:

10. Señale, entre las siguientes opciones, cuál o cuáles se ajusta a su percepción sobre el concepto de diversidad (Señalar todas las opciones que procedan).

- Diferencias que pueden presentar las cosas o personas entre sí.
- Desigualdades entre las cosas o personas.
- Variedad, conjunto de cosas distintas.
- Desventajas, necesidades especiales.
- Otros (especifique cuáles) _____

- C. Preguntas de respuesta cerrada politómica, tipo Likert, como, por ejemplo:

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
e) Capacidad para crear contextos de desarrollo de la autonomía personal.	1	2	3	4	5

D. Preguntas de respuesta abierta, como en el siguiente ejemplo:

28. Con respecto a la *diversidad cultural*, ¿cuáles son las principales necesidades formativas del alumnado que destacaría?

Para finalizar, es conveniente indicar que el cuestionario implementado en esta investigación obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,916, lo que indica una alta fiabilidad del instrumento.

2.2.3.2.3. Implementación de la encuesta

En la siguiente fase de desarrollo de la encuesta, procedimos a su implementación, en la que destacamos una cuestión importante de este proceso. Debido a que los sujetos de la muestra se ubicaban geográficamente en lugares dispersos de España y Argentina, se decidió establecer dos vías de administración del cuestionario: personal y online.

Por un lado, con respecto a la primera de estas vías, se distribuyeron cuestionarios personalmente en formato papel en diversos centros de fácil acceso para la investigadora, tanto en España (en Sevilla, por ejemplo), así como en Argentina (durante la estancia realizada por la investigadora en Salta). Además, también se hizo llegar de forma personal a los/as participantes en el estudio a través de profesorado de otros centros españoles que, voluntariamente, quisieron colaborar (por ejemplo, en Extremadura).

Por otra parte, debido al alto número de casos necesarios para completar la muestra y las limitaciones de tiempo y recursos disponibles para

acceder personalmente a determinadas localizaciones de los centros en España y, fundamentalmente, en Argentina, se decidió realizar una versión online del instrumento (y su versión adaptada) para facilitar que el alumnado participante pudiera rellenarlo virtualmente. Para ello, se utilizó la plataforma de creación de formularios de Google Drive⁶.

Es necesario indicar que, como estrategia en la administración online de los cuestionarios, se solicitó la colaboración en la investigación de responsables de las titulaciones analizadas, así como profesorado vinculado a asignaturas del último curso de estas titulaciones en los diversos centros de interés. En dicha solicitud se explicaban los fines de la investigación y se adjuntaba el diseño del proyecto, así como se enviaba una carta dirigida al alumnado participante con una presentación de la investigación y las orientaciones pertinentes sobre la implementación del cuestionario.

Finalmente, señalamos que la aplicación y recogida de datos de la encuesta se llevó a cabo durante los años 2014 y 2015.

2.2.3.2.4. Procedimiento de análisis de datos

Para dar respuesta a los objetivos de nuestra investigación, nos interesaba que los resultados se presentaran en función de las características principales que definen nuestra muestra: titulación y país de estudio.

Es por ello que dedicamos un capítulo de esta Tesis Doctoral a cada uno de los países de estudio (Argentina y España), y en cada uno de ellos se valoran e

⁶ Los cuestionarios en su versión online se pueden encontrar en los siguientes enlaces: <https://goo.gl/forms/MegE9jrJP3KoVtR43> (cuestionario dirigido al alumnado de centros españoles); <https://goo.gl/forms/m2ZRbbNNyUSUaolX2> (cuestionario dirigido al alumnado de centros argentinos).

interpretan los resultados para cada una de las titulaciones analizadas (profesorado en Educación Primaria y Educación Social).

Por tanto, la descripción e interpretación de los resultados de la encuesta que aparecen en los Capítulos III y IV de este trabajo, se realiza de diferente forma según el tipo de variable. Así, se describen las variables cualitativas nominales utilizando las frecuencias y porcentajes; para las variables cuantitativas ordinales, además de lo anterior, se añaden las medias aritméticas y desviación típica de los valores.

Por otro lado, en esta investigación es fundamental la comparación de los resultados obtenidos entre países para cada una de las titulaciones de estudio, los cuales se muestran a lo largo del Capítulo V. Para llevar a cabo este análisis bivariante, se utilizaron diversas pruebas estadísticas.

Con el fin de asegurar la validez del procedimiento, se realizaron previamente pruebas de normalidad a la muestra, aplicando la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para una muestra.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra es un procedimiento de "bondad de ajuste", que permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo es señalar si los datos provienen de una población que tiene la distribución teórica especificada (...) (García Bellido, González Such y Jornet Meliá, 2010, p. 1).

Los resultados obtenidos permitieron rechazar la hipótesis nula de normalidad, confirmando la heterogeneidad de la muestra. Por ello, se procedió a realizar el análisis bivalente utilizando pruebas no paramétricas.

Para la determinación de la prueba no paramétrica que debíamos aplicar en cada caso, se debía definir las variables (nominales u ordinales) que se deseaban poner en relación. Teniendo en cuenta que se perseguía la comprobación de existencia de relaciones entre las diferentes variables de estudio y el país (variable independiente), procedemos a detallar las pruebas aplicadas a los datos obtenidos de nuestra encuesta.

Se aplicó el test *chi-cuadrado de Pearson* (χ^2) para una muestra cuando la variable independiente era nominal (país de estudio) y la variable dependiente también era cualitativa nominal. Este estadístico es una prueba de bondad de ajuste que permite averiguar si la distribución empírica de una variable categórica se ajusta o no a una determinada distribución teórica (uniforme, binomial, multinomial, etc.) (Berlanga y Rubio, 2012).

En el caso de que la variable independiente fuera nominal dicotómica, como es el caso de la variable correspondiente al país, y la variable dependiente fuera de tipo ordinal, se utilizaba la prueba *U de Mann-Whitney* para dos muestras independientes. Se suele considerar esta prueba como “el equivalente no paramétrico de la prueba T sobre diferencia de medias para muestras independientes, y se emplea cuando no se cumplen los supuestos de la prueba T (normalidad y homocedasticidad), o el nivel de medida de la variable es ordinal” (Moreno González, 2008, p. 214).

Cabe subrayar que, para el análisis bivalente, se consideró un nivel de significación de 0,05. De esta forma, en los casos en los que la significación

estadística era menor o igual a 0,05 ($p\text{-valor} \leq 0,05$), se rechazaba la hipótesis de independencia y se asumía que las variables estaban relacionadas.

Por último, debemos indicar que el tratamiento y análisis de los datos obtenidos a través de la técnica de la encuesta, se realizó utilizando el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 20.

2.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En toda investigación aparecen una serie de limitaciones que dificultan el desarrollo de la misma. En el caso de esta Tesis Doctoral, creemos conveniente referenciar determinadas limitaciones que hemos tenido durante su proceso, y que se pueden delimitar de la siguiente manera:

- A. Por una parte, con el objetivo de analizar la formación inicial en el ámbito de la diversidad recogida en los planes de estudios de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Argentina, nos encontrábamos con una gran cantidad de instituciones que ofertaban estos títulos en dichos países. El análisis de estos planes de estudios supuso una tarea ardua y laboriosa, que requirió de mucho esfuerzo y tiempo por parte de la investigadora para extraer los datos necesarios para el análisis.

En este sentido, el acceso a la documentación que establecía los planes de estudios ha sido, en ocasiones, difícil. Fundamentalmente, determinar las instituciones que impartían la titulación de Educación Social en Argentina, resultó bastante complicado, ya que no se encontraron registros oficiales de los centros de educación superior que ofertaban esta titulación. Por

tanto, la búsqueda de estas instituciones se realizó a través de las referencias halladas en diferentes documentos, experiencias, investigaciones, etc.

Sin embargo, debemos indicar que nuestra búsqueda se enfrentó a una limitación importante respecto al plan de estudios de la titulación de Educación Social en la provincia de Corrientes (Argentina). La búsqueda del documento que aprueba el plan de estudios de este título fue infructuosa, llegando incluso a contactar con el propio centro para solicitar esta documentación, sin obtenerse resultados. Debido a todo ello, no se pudo salvar este obstáculo y, finalmente, se excluyó como parte de la muestra del análisis de contenido.

B. Respecto al análisis de los planes de estudios, debemos hacer mención a otra limitación de esta investigación, relacionada con los resultados obtenidos. A la hora de hacer frente a dicho análisis, se reflexionó sobre la conveniencia de incluir los contenidos que aparecían en los planes de estudios en relación a las asignaturas de Prácticum y Trabajo Fin de Grado (éste último solo se observó en el caso de los títulos de España).

Finalmente, la naturaleza propia de estas asignaturas nos llevó a considerar que, las orientaciones que se ofrecían desde los planes de estudios no reflejaban las particularidades de la formación del alumnado en estos espacios curriculares, ya que intervenían demasiados factores que podían influenciar en dicha formación y que no quedaban recogidos en la documentación oficial del plan. Por ello, se optó por no incluirlas en este estudio, quedando relegadas a líneas

futuras de investigación, que puedan ahondar en profundidad en la formación en diversidad recibida a través de estas asignaturas.

- C. En tercer lugar, también se encontraron limitaciones en relación al procedimiento de muestreo de la encuesta. Es conveniente recordar que la población destinataria de esta técnica se conformaba por el alumnado matriculado en el último curso de las titulaciones de Educación Social y profesorado de Educación Primaria de España y Argentina, impartidas en centros de carácter público. Como hemos relatado en un apartado previo, el acceso al número total de esta población era una tarea poco viable, debido al extenso número de instituciones con estas características en España y Argentina. Esta dificultad pudo resolverse con éxito utilizando el cálculo de la muestra para poblaciones indeterminadas.
- D. En último lugar, hacemos referencia a las dificultades encontradas en el acceso a la muestra de participantes en la encuesta implementada en esta investigación. No era nuestra pretensión circunscribir la participación a alumnado de centros de proximidad geográfica a la investigadora, y, por ello, se marcó como objetivo la ampliación de esta participación a diferentes zonas de cada país de estudio.

Es de agradecer la colaboración del profesorado universitario de centros de España, que facilitó la administración de cuestionarios a alumnado de forma personal. Si bien estas circunstancias no siempre fueron posibles. Es por ello que, se decidió implementar una parte de los cuestionarios de forma online. Este hecho permitió llegar a un mayor número de alumnado de instituciones de España y Argentina que se encontraban en distintas

zonas geográficas de cada país. Sin embargo, debemos tener en cuenta los inconvenientes que se desprenden de la encuesta autoadministrada, tales como la baja participación de respuestas, la imposibilidad de controlar las circunstancias en las que la persona cumple el cuestionario o la dificultad de asistir a las dudas de la persona a causa de que la investigadora no se encontraba presente (Cea D'Ancona, 2010). Para disminuir estos efectos, se canalizó la solicitud de participación a través de profesorado de referencia para dicho alumnado (profesores/as de las asignaturas de último curso o responsables de las titulaciones), así como se acompañó la solicitud con una explicación de la encuesta y la investigación en la que se enmarcaba.

Por último, debemos mencionar las facilidades para el trabajo de campo en el contexto argentino que permitió la participación de la investigadora en el Proyecto Internacional Research Staff Exchange Écheme (IRSES) "Gendercit: Gender and Citizenship". A través de este Proyecto, se pudo realizar una estancia de cuatro meses en las Universidades Nacionales de Cuyo y Salta (Argentina), que posibilitó el acceso a centros de educación superior en Argentina.

Capítulo III. El sistema de
educación superior en Argentina.
La formación en el ámbito de la
diversidad del profesorado en
Educación Primaria y
educadores/as sociales



El tercer capítulo expone los resultados obtenidos acerca de la formación en el ámbito de la atención a la diversidad de las titulaciones de profesorado en

Educación Primaria y Educación Social en Argentina.

En primer lugar, proporcionándonos una visión general de nuestro tema de estudio, introducimos las características de la enseñanza superior en Argentina y, posteriormente, para cada una de las titulaciones de estudio, exponemos los aspectos fundamentales de propia titulación.

A continuación, nos centramos, para cada titulación, en la descripción e interpretación de los resultados relativos a la formación en el ámbito de la atención a la diversidad desde una doble vía.

Por un lado, la formación en materia de diversidad recogida en los planes de estudios de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social en Argentina; y, por último, los datos referentes a las valoraciones del alumnado de último curso de cada una de las mencionadas titulaciones sobre su formación para la atención a la diversidad.

3.1. LA FORMACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA: CARACTERÍSTICAS Y ESTRUCTURA

La Educación Superior en Argentina se encuentra regulada por la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521. Es conveniente subrayar que se trata de un nivel de educación no obligatoria, cuya finalidad se define de forma variada.

Así, en la citada normativa se establece que la Educación Superior persigue proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel; contribuir a la preservación de la cultura nacional; promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas; y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

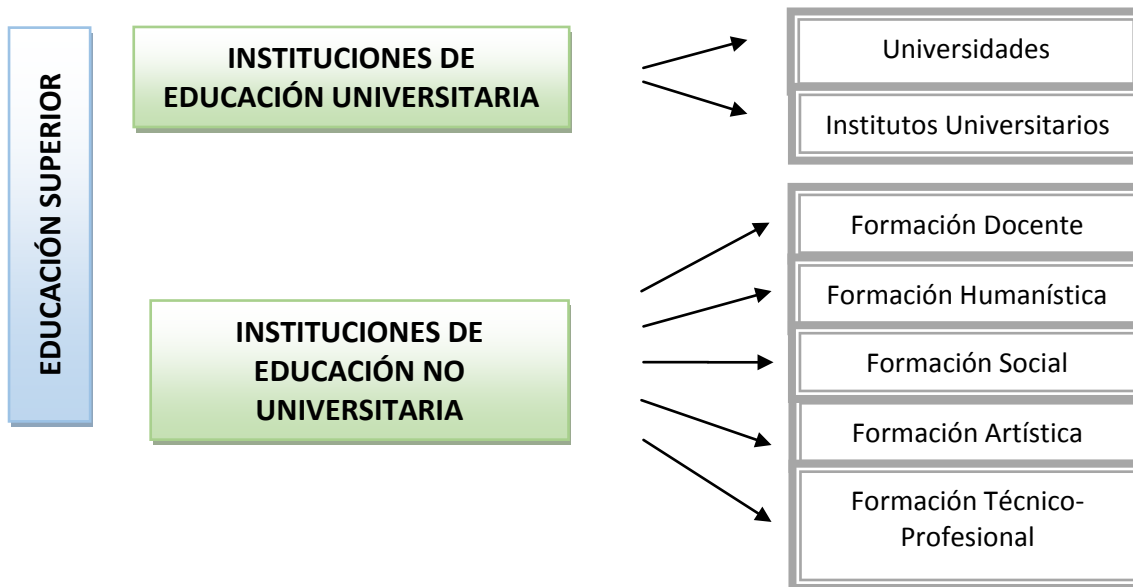
Específicamente, en el artículo 4 de la Ley Nacional de Educación Superior, los objetivos para este tipo de enseñanza se concretan en:

- a) Formar personal científico, profesional y técnico, que se caracterice por la solidez de su formación y su compromiso con la sociedad de la que forma parte;
- b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo;
- c) Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación;

- d) Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema;
- e) Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades;
- f) Articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran;
- g) Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva;
- h) Propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados;
- i) Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los/as integrantes del sistema y sus egresados/as;
- j) Promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales.

Este nivel se estructura en función de dos tipos de instituciones (véase Gráfico 2). Por un lado, las instituciones de educación superior no universitarias o terciarias, ya sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística. Por otra parte, encontramos las instituciones universitarias, que comprenden tanto las universidades como los institutos universitarios.

Gráfico 2. Estructura del sistema de educación superior argentino.



Fuente: Elaboración propia.

Cada agrupación de instituciones de educación superior tiene funciones diferentes asignadas. Según se determina en Ley Nacional de Educación Superior Nº 24.521 y el Acuerdo Marco Serie A Nº23, para la Educación Superior No Universitaria- áreas humanística, social y técnico- profesional (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005a), las funciones de las instituciones universitarias son:

- a) Formar y capacitar científicos/as, profesionales, docentes y técnicos/as, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales;

- b) Promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas;
- c) Crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas;
- d) Preservar la cultura nacional;
- e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad.

Por otro lado, las instituciones no universidades, tienen las siguientes funciones:

- a) Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los ámbitos y niveles no universitarios del sistema educativo nacional.
- b) Proporcionar formación superior de carácter integral que se fundamenta en campos de conocimiento científico- tecnológicos y socioculturales en las áreas humanísticas, sociales y técnico-profesionales, vinculadas a la vida cultural y productiva local y regional para el logro de una mejor calidad de vida de la ciudadanía.

Como parte de las diferencias entre las instituciones de educación superior, cada una de ellas oferta titulaciones distintas. De esta forma, se distinguen las siguientes titulaciones superiores:

- A. Titulaciones de Pregrado (Técnicos, Analistas, Asistentes, etc.): impartidas por las instituciones de educación superior no universitarias.

- B. Titulaciones de Grado (Licenciaturas, Ingenierías, etc.) y Posgrado (Especialización, Maestría y Doctorado): otorgadas por las instituciones universitarias.

En último término, referimos las condiciones de acceso a los diferentes niveles de educación superior. De forma general, dicho acceso se realiza tras la aprobación del nivel medio de enseñanza (educación secundaria). Excepcionalmente, en la Ley Nacional de Educación Superior se establece que, las personas mayores de 25 años que no cumplan este requisito académico, pueden ingresar en el nivel superior de estudios si se encuentran en alguno de estos dos supuestos: superando evaluaciones que establezcan las provincias, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires o las universidades; o en el caso de demostrar que poseen la preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios de elección, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursar dichos estudios.

A continuación, nos centraremos en dos de las titulaciones que pertenecen a las enseñanzas no universitarias o terciarias de Argentina, las cuales conforman el eje central de esta investigación: profesorado de Educación Primaria y Educación Social.

3.2. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ARGENTINA: LA FORMACIÓN EN DIVERSIDAD

3.2.1. La formación del profesorado en Educación Primaria en Argentina

En la formación inicial del profesorado en Educación Primaria en Argentina, encontramos diferentes características que la definen. En este apartado vamos a exponer las cuestiones relativas a la identificación del título que se expide, la duración y carga lectiva que tiene, las instituciones responsables de dicha formación y las particularidades de la organización curricular.

Antes de profundizar en dichos aspectos, nos gustaría resaltar algunas consideraciones previas que debemos tener presentes. Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución N° 24/07), establecen una visión sobre la docencia que constituye el punto de partida del desarrollo curricular jurisdiccional e institucional en la formación del profesorado. Así, la docencia es entendida como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica; como trabajo profesional institucionalizado; como práctica pedagógica; y como práctica centrada en la enseñanza. A continuación, desarrollamos cada una de estas perspectivas.

La docencia entendida como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, se caracteriza por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes del alumnado y apoyar procesos democráticos en el interior de las

instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todo el alumnado.

En segundo lugar, la docencia como trabajo profesional institucionalizado que se lleva a cabo en las instituciones educativas, implica la necesaria autonomía y responsabilidad profesional, como una actividad comprometida, enriquecedora y que persigue la construcción de espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones escolares. Requiere, asimismo, el ejercicio de la autoridad pedagógica, reconociendo al profesorado como profesional y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y sus propuestas educativas.

Como práctica pedagógica, la docencia se construye a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición del alumnado, tomando la diversidad como contexto. Ello implica la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto de la práctica, tanto en el nivel organizacional como en el aula, en vistas de la mejora continua de la enseñanza.

Por último, la docencia como práctica centrada en la enseñanza implica capacidad para:

- Dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico;
- Adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares;
- Reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar;
- Ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en la clase;

- Identificar las características y necesidades de aprendizaje del alumnado;
- Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando los contextos sociopolíticos, socioculturales y sociolingüísticos como fuentes de enseñanza;
- Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender del alumnado;
- Involucrar activamente al alumnado en su aprendizaje;
- Acompañar el avance en el aprendizaje identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender;
- Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de alumnado;
- Conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual;
- Reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela;
- Seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada;
- Reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias;
- Participar en el intercambio y comunicación con las familias para retroalimentar su propia tarea;

- Trabajar en equipo con otros/as docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela.

En el contexto de la formación docente en Argentina, es fundamental el papel que asume el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). A nivel nacional, a partir de la aprobación de la Ley de Educación Nacional vigente, en 2007 se crea el INFD, que depende del Ministerio de Educación, y según se establece desde éste, significó el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en Argentina. Este organismo coordina y dirige las políticas de formación del profesorado.

La creación del INFD abre, en este sentido, la posibilidad de establecer una línea estratégica de planificación de la formación docente que tome como eje la formación de los recursos humanos del sistema educativo y que considere al país en su totalidad, sin descuidar las lógicas provinciales. Por su parte, la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta el completamiento de la educación secundaria y la intención de incrementar la cobertura del nivel inicial –entre otras metas que establece la Ley de Educación Nacional- generan demandas específicas sobre el sistema formador que incrementan la necesidad de planeamiento (Resolución N° 30/07, Anexo I).

En 2007, el INFD, junto con el Ministerio de adscripción correspondiente, aprobó el Plan Nacional de Formación Docente (Resolución N° 23/07). En la actualidad, se encuentra vigente el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Resolución N° 286/16). Dicho plan tiene tres objetivos principales:

- 1) Mejorar la calidad de la formación docente inicial;
- 2) Garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida;
- 3) Mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio.

Para cada uno de estos objetivos se establecen una serie de acciones estratégicas, las cuales se detallan a continuación:

Objetivo 1. Acciones:

- Consensuar marcos referenciales sobre los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en el alumnado egresado.
- Afianzar la formación de los equipos directivos y el profesorado de las instituciones formadoras.
- Consolidar la formación en la práctica profesional.
- Profundizar los dispositivos de evaluación integral del sistema formador.
- Fortalecer la función de investigación del sistema formador.
- Consolidar los procesos de desarrollo curricular y de validez nacional de títulos.
- Apoyar la mejora de la dimensión institucional del sistema formador.

Objetivo 2. Acciones:

- Acordar criterios y acompañar los procesos para la planificación de la oferta de formación.

- Profundizar las políticas para atraer más jóvenes a las carreras docentes prioritarias.
- Mejorar el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes.
- Ofrecer formación para obtener la titulación correspondiente a los docentes que la requieren.

Objetivo 3. Acciones:

- Potenciar la formación situada.
- Promover la formación de personal supervisor y de dirección.
- Ofrecer instancias de formación especializada.
- Fortalecer la institucionalización de la formación continua y su articulación con la carrera docente.

Una vez planteadas estas cuestiones previas, profundizamos en las características de la titulación docente en Educación Primaria en Argentina.

3.2.1.1. Identificación del título, duración y carga lectiva

A partir de los años noventa, la transferencia de competencias sobre las instituciones de formación docente a las provincias, supuso un periodo intenso de cambios estructurales referentes al diseño de políticas para la formación docente (Resolución N^o 30/07, Anexo I).

La Resolución N^o 74/08 plantea la existencia de una problemática destacada en la formación docente, ya que se observaba una realidad muy discordante con respecto a las titulaciones. Entre las situaciones dadas, se podía

encontrar la existencia de titulaciones con una misma denominación, que eran otorgadas en estudios de diferentes duraciones; titulaciones con diferentes denominaciones que habilitaban para la docencia en un mismo nivel de enseñanza; titulaciones reconocidas en una jurisdicción y no en otras, etc. Para resolver dichas discrepancias, la normativa mencionada establecía una serie de criterios para facilitar el proceso de validez nacional, que eran entre otros:

- Una denominación común para todas las titulaciones docentes: “Para la titulación de la docencia en cualquiera de los niveles del sistema educativo nacional se utilizará la denominación de <<Profesor/a de...>>” (Resolución N° 74/08, Artículo 129.1).
- Una duración común para los estudios docentes: “En todos los casos, la titulación se expedirá con la culminación de carreras docentes de no menos de cuatro años de duración” (Resolución N° 74/08, Artículo 129.2).

El establecimiento de una duración de al menos cuatro años es corroborado por la Resolución Ministerial N° 2170/08 (Artículo 2). Esta normativa, además, determina la carga horaria mínima de los títulos de formación docente, que se fija en 2600 horas/reloj (3900 horas/cátedra).

3.2.1.2. Responsabilidad de la formación

En cuanto a las instituciones responsables de la formación docente inicial, es necesario indicar que, tradicionalmente, dicha formación se ha realizado a través de los Institutos Superiores de Formación Docente, que se conforman tanto por las Escuelas Normales en su nivel superior como por los

Institutos Superiores de formación docente dependientes de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En Argentina, según los últimos datos publicados en el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente (Ministerio de Educación, 2016), encontramos un total de 620 centros que imparten formación docente en Educación Primaria, de los cuales 199 son centros de carácter privado y 421, públicos. En este trabajo nos centramos en los centros de titularidad pública.

Según el tipo de estudios docentes que se imparten desde las instituciones públicas, podemos observar que 388 centros ofertan los estudios generales de profesorado en Educación Primaria, 28 ofrecen una titulación especializada en alguna de las orientaciones específicas (que se explicarán en el siguiente apartado) y 5 centros ofrecen la titulación de profesorado de Educación Intercultural Bilingüe.

Respecto a los centros públicos que ofertan la titulación a nivel de estudios generales, en la Tabla 7 presentamos el número de centros en cada una de las jurisdicciones argentinas, donde se observa una alta concentración de centros en determinadas jurisdicciones (por ejemplo, Buenos Aires), mientras que, en otras provincias, el número de centros es escaso (por ejemplo, Santa Cruz). Es necesario añadir que, en el Anexo IV de este trabajo se recoge el listado completo de centros, según la jurisdicción donde se ubican.

Tabla 7. Número de instituciones de carácter público, según jurisdicción, que ofertan la titulación de profesorado en Educación Primaria en Argentina. Estudios generales.

JURISDICCIÓN	NÚMERO DE CENTROS
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	12
Formosa	9
Santiago del Estero	3
Neuquén	11
Santa Fe	35
Buenos Aires	113
San Luis	2
La Rioja	11
Santa Cruz	1
Tierra del Fuego	2
Salta	12
San Juan	5
Corrientes	15
Entre Ríos	23
Mendoza	14
Córdoba	25
Chubut	8
Misiones	15
Jujuy	8
Tucumán	10
Chaco	30
La Pampa	5
Catamarca	11
Río Negro	8

Fuente: Elaboración propia a partir del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente (Ministerio de Educación, 2016).

Además de los estudios generales, también existen centros que ofertan la titulación de profesorado en Educación Primaria especializada en los diferentes itinerarios. Exceptuando la orientación en Educación Hospitalaria y

Domiciliaria, de la cual no se han encontrado instituciones, existen instituciones de este tipo en Salta y Santiago del Estero (véase Tabla 8).

Tabla 8. Instituciones de carácter público, según jurisdicción, que ofertan la titulación de profesorado en Educación Primaria en Argentina. Estudios con itinerarios.

ORIENTACIÓN	JURISDICCIÓN	NOMBRE DEL CENTRO
Educación Intercultural Bilingüe	Salta	Instituto Superior de Formación Docente N° 6015
		Instituto de Nivel Terciario N° 6029
		Instituto de Enseñanza Superior "Dr. Alfredo Loutaif" Extensión Aúlica Nazareno
		Instituto de Enseñanza Superior "Dr. Alfredo Loutaif" Extension Aulica Yruya
		Instituto de Enseñanza Superior "Dr. Alfredo Loutaif" Extension Aulica Isla De Cañas
	Santiago del Estero	Instituto de Formación Docente N° 21
Educación Rural	Santiago del Estero	Instituto de Formación Docente N° 7
		Instituto de Formación Docente N° 22
		Instituto de Formación Docente N° 5
		Instituto de Formación Docente N° 16
		Instituto Superior del Profesorado Provincial N° 7
		Escuela Normal Superior República del Ecuador
		Instituto Superior de Formación Docente Continua N° 1 "Mons. Dr. Jorge Gottau"
		Instituto de Formación Docente N° 23
		Instituto Superior de Formación Docente Continua N° 2
		Instituto de Formación Docente "Monte Quemado"
		Instituto de Formación Docente N° 20
		Instituto Superior de Formación Docente N° 1
		Instituto de Formación Docente N° 19
		Instituto de Formación Docente N.12
		Instituto de Formación Docente N° 8
Instituto de Formación Docente N° 15		
Educación Permanente de Jóvenes y Adultos	Santiago del Estero	Instituto de Formación Docente N° 7
		Instituto Superior del Profesorado Provincial N° 7
		Instituto Superior de Formación Docente Continua N° 1 "Mons. Dr. Jorge Gottau"
		Instituto de Formación Docente N° 11
		Instituto Superior de Formación Docente N° 1
		Instituto Superior de Formación Docente Continua N° 2

Fuente: Elaboración propia a partir del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente (Ministerio de Educación, 2016).

En última instancia, en la Tabla 9 exponemos la relación de instituciones públicas que ofertan la titulación de profesorado de Educación Intercultural Bilingüe. Cabe señalar que dicha titulación se imparte en cinco centros de la provincia de Chaco.

Tabla 9. Instituciones de carácter público que ofertan la titulación de profesorado de Educación Intercultural Bilingüe en Argentina.

	JURISDICCIÓN	NOMBRE DEL CENTRO
Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe	Chaco	Instituto de Educación Superior "Cacique Francisco Supaz"
		Instituto de Educación Superior de Pampa del Indio
		Instituto de Educación Superior Centro de Estudios Superiores Bilingüe Intercultural (IES Cesbi)
		Instituto de Educación Superior "RALAXAIC NME ENAXAMAXAC" (Nueva Visión)
		Instituto de Educación Superior (Ex - CIFMA)

Fuente: Elaboración propia a partir del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente (Ministerio de Educación, 2016).

3.2.1.3. Organización curricular

Como último aspecto que vamos a desarrollar respecto a las características de la titulación de profesorado en Educación Primaria en Argentina, profundizamos en la organización curricular. Concretamente, nos interesa conocer los contenidos curriculares y los itinerarios formativos que contiene esta titulación.

Primeramente, es necesario destacar que, en cuanto a la decisión y desarrollo curricular, en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución Nº 24/07) se distinguen tres niveles:

- A. La regulación nacional, que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículum.
- B. La definición jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial y sus correspondientes diseños curriculares, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales.
- C. La definición institucional, elaborada por los Institutos de Formación Docente, que definen las propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades de las realidades específicas.

De forma general, la formación del profesorado en Educación Primaria sigue un modelo de formación simultáneo, es decir, constituye un solo plan de estudios donde se imparte, en el mismo espacio temporal, la formación científica correspondiente a la docencia para este nivel educativo y la formación propiamente didáctica.

Además de la opción de cursar estudios generales, se posibilita la oferta de itinerarios especializados en diferentes campos de actuación. Estas orientaciones son consideradas como una formación complementaria que enriquece la titulación, por lo que en ningún caso deben impedir el desempeño laboral docente de la titulación de base (Resolución N° 74/08, Artículo 129.5).

Resaltamos que la orientación de una titulación se otorga en una certificación complementaria (Artículo 129.7), así como las jurisdicciones podrán proponer al Instituto Nacional de Formación Docente nuevas orientaciones que consideren necesarias para atender sus realidades particulares (Artículo 129.6).

Partiendo de ello, las orientaciones que se plantean en la titulación de profesorado en Educación Primaria son:

- A. Educación Rural;
- B. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos;
- C. Educación Hospitalaria y Domiciliaria;
- D. Educación Intercultural Bilingüe.

Por otra parte, profundizamos en los contenidos de los planes de estudios, cuyas indicaciones se determinan a nivel estatal en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución Nº 24/07).

En relación a los ámbitos de conocimiento incluidos en el curriculum, se establece que, independientemente de la especialidad o modalidad de la formación, los planes de estudio deben centrarse en tres campos básicos (véase sus objetivos y contenidos en la Tabla 10):

- 1) Formación general. Desarrolla la formación humanística y el dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza y el aprendizaje, así como la formación del juicio profesional para la intervención en contextos socioculturales diferentes.
- 2) Formación específica. Estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza de las especialidades, la didáctica y las tecnologías educativas, además de las características y necesidades del alumnado a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa.

- 3) Formación en la práctica profesional. Aprendizaje de las capacidades para la actuación en las instituciones educativas y las aulas, mediante la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos.

Estos tres tipos de conocimientos deben incluirse en cada año académico de la formación, así como deben ir integrados en cada ciclo de estudios⁷. Dichos campos de conocimientos se organizarán siguiendo principios de integración progresiva, recomendándose, en la Resolución N° 24/07, que la formación en la práctica se incluya desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia hasta culminar con la Residencia Pedagógica.

Tabla 10. Campos de conocimiento de la titulación de profesorado en Educación Primaria (Argentina).

TIPO DE FORMACIÓN	OBJETIVO	CONTENIDOS
FORMACIÓN GENERAL	Asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducacionales y toda una gama de decisiones en la enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Marcos conceptuales –históricos, sociológicos, políticos, económicos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos – necesarios para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos, así como para la comprensión de los cambios y problemas en los sistemas educativos y en las escuelas. ▪ Disciplinas como: Historia social y política latinoamericana; Sociología de la educación; Filosofía; Historia de la educación argentina; Psicología Educacional; Pedagogía; Didáctica General; Nuevas Tecnologías Educativas; Tecnologías de la Comunicación y la Información.

⁷ El primer ciclo integra las unidades curriculares comunes a todas las titulaciones docentes de una jurisdicción y el segundo ciclo, las que definen la titulación diferenciada. Constituyen estructuras no secuenciadas (Resolución CFE N° 24/07).

TIPO DE FORMACIÓN	OBJETIVO	CONTENIDOS
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o en las disciplinas de enseñanza para las que se forma.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disciplinas específicas de enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> ○ Considerar la organización epistemológica que corresponde a los diseños curriculares de la jurisdicción. ○ En los profesorados de educación intercultural bilingüe, incluir el estudio de contenidos relativos a la diversidad sociocultural y sociolingüística y a las demandas y expectativas de los pueblos y organizaciones indígenas con relación a una mayor pertinencia y relevancia cultural de los diseños curriculares y explicitar las dimensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas. ▪ Didácticas y tecnologías de Enseñanza particulares: <ul style="list-style-type: none"> ○ Alfabetización inicial. ○ Al menos una unidad curricular para cada una de las didácticas específicas (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.). ○ En los profesorados de educación intercultural bilingüe, enseñanza de una primera y segunda lengua. ▪ Sujetos del aprendizaje correspondiente a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y diferencias sociales e individuales en medios sociales concretos: ▪ Al menos una unidad curricular que aborde el análisis de las infancias, adolescencias y diferencias sociales y culturales.
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	Construir y desarrollar capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes, en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desde el comienzo de la formación: actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases). ▪ Se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral. ▪ Perfiles de docentes: orientadores de las escuelas y docentes del instituto.

Fuente: Adaptación a partir de Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución N° 24/07).

Por último, destacamos que, en cuanto a la distribución de la carga lectiva de cada campo de formación, se aconseja que el peso relativo de cada uno de estos campos se encuentre repartido de la siguiente forma: Formación General, entre el 25% y 35%; Formación Específica, entre el 50% y 60%; y Formación en la Práctica Profesional, entre el 15% y 25%.

3.2.2. La formación en diversidad del profesorado en Educación Primaria en Argentina: Análisis de planes de estudios

A continuación, enfocamos nuestra atención en la formación en el ámbito de la diversidad en la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina. Para ello, presentamos los resultados obtenidos del análisis de los planes de estudios de dicha titulación. Cabe decir que, tal y como se planteó en el diseño muestral, se analizaron un total de 24 planes de estudios de esta titulación en Argentina. Para la mejor comprensión del análisis, se ha optado por realizar una codificación de las fuentes de información, que será utilizada durante el análisis presentando en este apartado. De esta forma, los códigos asignados a cada provincia e institución correspondiente se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11. Códigos por provincia e institución de P.E.P. (Argentina)⁸.

CÓDIGO	PROVINCIA / NOMBRE DEL CENTRO
A-EP-1	Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Escuela Normal Superior N° 04 "Estanislao S. Zeballos"
A-EP-2	Formosa / Instituto Superior de Formación Docente y Técnica. Anexo Riacho He Hé
A-EP-3	Santiago del Estero / Escuela Normal Superior "Dr. José Benjamín Gorostiaga"
A-EP-4	Neuquén / Instituto de Formación Docente N° 6 Nivel Superior
A-EP-5	Santa Fé / Escuela Normal Superior N° 37
A-EP-6	Buenos Aires / Instituto Superior de Formación Docente N° 157 "B. Rivadavia"
A-EP-7	San Luis / Instituto de Formación Docente Continua-San Luis
A-EP-8	La Rioja / Instituto Superior de Formación Docente "Joaquín V. González"
A-EP-9	Santa Cruz / Instituto Provincial de Educación Superior
A-EP-10	Tierra del Fuego / Instituto Provincial de Educación Superior "Paulo Freire"
A-EP-11	Salta / Instituto de Educación Superior "General Manuel Belgrano" N° 6001
A-EP-12	San Juan / Escuela Normal Superior "Sarmiento"
A-EP-13	Corrientes / Instituto de Formación Docente "Profesor Agustín Gómez"
A-EP-14	Entre Ríos / Escuela Secundaria Normal Superior N° 15 Domingo Faustino Sarmiento
A-EP-15	Mendoza / Escuela Normal Superior "Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce"
A-EP-16	Córdoba / Instituto Superior "Carlos Alberto Leguizamón"
A-EP-17	Chubut / Instituto Superior de Formación Docente N° 807 "Perito F. Moreno"
A-EP-18	Misiones / Escuela Normal Superior N° 11
A-EP-19	Jujuy / Instituto de Educación Superior N° 3 - Escuela Normal Superior "Juan Ignacio Gorriti"
A-EP-20	Tucumán / Escuela Normal Superior "Manuel Belgrano"
A-EP-21	Chaco / Instituto de Educación Superior "Padre Dante Dario Celli"
A-EP-22	La Pampa / Instituto Superior de Formación Docente "Escuela Normal Superior" - Santa Rosa
A-EP-23	Catamarca / Instituto de Estudios Superiores Pomán
A-EP-24	Río Negro / Instituto de Formación Docente Continua Bariloche

Partiendo de estas consideraciones, en primer lugar, se comentan determinadas cuestiones previas sobre la denominación de los títulos, año de aprobación, carga lectiva e itinerarios contemplados. Posteriormente, estudiamos la presencia del ámbito de la atención a la diversidad en los objetivos

⁸ En adelante, se utilizará la abreviatura P.E.P. (Argentina) para hacer referencia a la titulación correspondiente a profesorado en Educación Primaria en Argentina.

y competencias planteadas en los títulos. Y, por último, se exponen los resultados acerca de los contenidos relacionados con el ámbito de la diversidad en las asignaturas de dichos planes de estudios.

3.2.2.1. Cuestiones preliminares

Primeramente, destacamos que los planes de estudios analizados correspondientes a la titulación argentina de profesorado en Educación Primaria, pertenecían a instituciones de carácter estatal o público y regulaban dicha titulación en base a los diseños curriculares jurisdiccionales aprobados por el gobierno provincial. En la Tabla 12 mostramos diferentes datos generales de dichos planes de estudios, que procedemos a detallar en este epígrafe.

Entre las características básicas, es conveniente ubicar su periodo de aprobación. Así, encontramos que los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria fueron aprobados entre los años 2007 y 2015, situándose la aprobación de la mayoría en los años 2009, 2014 y 2015 (seis planes en cada caso).

Las denominaciones utilizadas correspondían, en general, con la nomenclatura establecida en la Resolución Nº 74/08, siendo la de Profesor/a de Educación Primaria, exceptuando los casos de Formosa y Tierra del Fuego (Profesor-Profesora de Educación Primaria y Profesor de Educación Primaria, respectivamente). Ocurría lo mismo en cuanto a la duración de la titulación, que alcanzaba los cuatro cursos académicos en todos los casos.

Por otra parte, la Resolución Ministerial Nº 2170/08, expone que la carga horaria mínima de la titulación debe ser de 3900 horas/cátedra. En concordancia con este requisito, los planes de estudio analizados se

conformaban entre el mínimo de 3900 horas/cátedra, como se observó en los planes correspondientes a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Santa Cruz, hasta un máximo de 5016 horas/cátedra, encontrado en la provincia de San Juan. Cabe resaltar que la mayoría de planes (50%) determinaban su carga lectiva entre 3900 y 4000 horas/cátedra.

En relación a los itinerarios establecidos, la gran mayoría (70,8%) no especificaba (n/e) ninguna orientación en el marco del plan de estudios, acogiéndose a los estudios generales de la titulación. Las provincias donde se recogían posibles orientaciones fueron Santiago del Estero, Santa Fé, San Juan, Corrientes, Entre Ríos, Córdoba y Catamarca.

En el caso de establecerse alguna orientación en el plan de estudios, en todos los casos aparecían la Educación Rural y la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. También destacaba la presencia de la Educación Intercultural Bilingüe (se observó en cada uno de estos planes, excepto en el de la provincia de Catamarca) y en varios planes (Entre Ríos, Córdoba y Catamarca) se contemplaban otras orientaciones: Educación Domiciliaria y Hospitalaria y Educación en Contextos de Privación de la Libertad.

Por último, en todos los planes de estudios, la lengua utilizada en la formación era el castellano y, respecto al tipo de enseñanza que ofrecían era, mayoritariamente, presencial, excepto en las provincias de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santa Fé y Entre Ríos, donde también se recogía la enseñanza de tipo de semipresencial.

Tabla 12. Datos generales de los planes de estudios de P.E.P. (Argentina).

	Año del plan	Denominación del título	Nº total horas cátedra	Itinerarios/Orientaciones
A-EP-1	2009	Profesor/a de Educación Primaria	3900	n/e
A-EP-2	2015	Profesor- Profesora de Educación Primaria	3936	n/e
A-EP-3	2008	Profesor/a de Educación Primaria	3957	A. Educación Rural B. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos C. Educación Intercultural Bilingüe
A-EP-4	2015	Profesor/a de Educación Primaria	4048	n/e
A-EP-5	2009	Profesor/a de Educación Primaria	4224	A. Educación Rural B. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos C. Educación Intercultural Bilingüe
A-EP-6	2007	Profesor de Educación Primaria	4224	n/e
A-EP-7	2014	Profesor/a de Educación Primaria	4056	n/e
A-EP-8	2014	Profesor/a de Educación Primaria	3916	n/e
A-EP-9	2009	Profesor/a de Educación Primaria	3900	n/e
A-EP-10	2008	Profesor de Educación Primaria	4064	n/e
A-EP-11	2009	Profesor/a de Educación Primaria	4024	n/e
A-EP-12	2009	Profesor/a de Educación Primaria	5016	A. Educación Rural B. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos C. Educación Intercultural Bilingüe
A-EP-13	2010	Profesor/a de educación Primaria	3936	A. Educación Rural B. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos C. Educación Intercultural Bilingüe
A-EP-14	2008	Profesor/a de Educación Primaria	4032	A. Educación Rural B. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos C. Educación Domiciliaria y Hospitalaria D. Educación en Contextos de Privación de la Libertad E. Educación Intercultural Bilingüe

	Año del plan	Denominación del título	Nº total horas cátedra	Itinerarios/ Orientaciones
A-EP-15	2014	Profesor/a de Educación Primaria	4016	n/e
A-EP-16	2015	Profesor/a de Educación Primaria	3904	A. Educación Rural B. Educación de Jóvenes y Adultos C. Educación Hospitalaria y Domiciliaria D. Educación Intercultural Bilingüe E. Educación en Contextos de Privación de libertad
A-EP-17	2014	Profesor/a de Educación Primaria	4160	n/e
A-EP-18	2014	Profesor/a de Educación Primaria	3904	n/e
A-EP-19	2015	Profesor/a de Educación Primaria	4000	n/e
A-EP-20	2009	Profesor/a de Educación Primaria	3925	n/e
A-EP-21	2014	Profesor/a de Educación Primaria	4112	n/e
A-EP-22	2015	Profesor/a de Educación Primaria	3920	n/e
A-EP-23	2009	Profesor/a de Educación Primaria	3904	A. Educación Rural B. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos C. Educación Domiciliaria y Hospitalaria D. Educación en Contextos de Privación de la Libertad
A-EP-24	2015	Profesor/a de Educación Primaria	4361	n/e

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

3.2.2.2. Objetivos y competencias en relación al ámbito de la diversidad

Una vez planteados los datos básicos de los planes de estudios de profesorado en Educación Primaria en Argentina, nos interesaba conocer la forma en que se incluye el campo de la atención a la diversidad en los objetivos y

competencias del título. Los objetivos y competencias constituyen la base sobre la que se desarrolla la organización curricular de la titulación, por lo que pueden ser indicativos del desarrollo de contenidos en las asignaturas, que analizamos detenidamente en el siguiente apartado.

Previamente, es conveniente aclarar que no se ha encontrado una formulación de objetivos clara en todos los planes de estudios de profesorado en Educación Primaria de Argentina. Aunque se podían interpretar desde la propia fundamentación de la titulación, se han tomado como referencia los objetivos de aquellos planes de estudios que los determinaban explícitamente.

Hemos configurado una clasificación de objetivos, según la forma en que se consideraba la atención a la diversidad, que presentamos a continuación con distintos ejemplos que reflejan cada tipología:

A. Diversidad como característica presente en la realidad de intervención, destacando las referencias a la diversidad cultural.

Como ejemplo de ello, podemos mencionar los siguientes objetivos:

- “Formar docentes competentes acorde a las demandas actuales de la educación primaria, capaces de intervenir eficientemente en el nivel, reconocerse como miembro profesional de un equipo docente con participación activa en la comunidad educativa, en un contexto sociocultural determinado, flexible a los cambios y ejercer de orientador y facilitador del aprendizaje del alumno”
- “Favorecer la comprensión e intervención de las prácticas docentes en sus distintas dimensiones: disciplinar, didáctica, interactiva / comunicativa, comunitaria / social, cultural, institucional y política”

- “Formar docentes competentes, con sólidos conocimientos pedagógicos, atentos a los cambios y transformaciones propios de nuestra tarea cotidiana y comprometidos con la realidad sociocultural de nuestro país, con un perfil abierto a las necesidades de los otros en el mundo que nos toca transitar”

B. *Diversidad como rasgo a considerar en los sujetos de la intervención, es decir, del alumnado de Educación Primaria.* Tal y como se recogía en los objetivos siguientes:

- “Favorecer la comprensión del sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales”
- “Favorecer la capacidad para diseñar, implementar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje, acorde a las distintas áreas de conocimiento, a la diversidad de los estudiantes y a las necesidades de los contextos sociales específicos”
- “La formación de un docente capaz de concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para las distintas diversidades presentes en el aula confiando en las posibilidades de aprendizajes de los alumnos/as, involucrándolos activamente en sus procesos de aprender y de intervención socio-comunitaria”
- “Tienen como finalidad que produzcan y desarrollen dispositivos pedagógicos para la diversidad y la inclusión que permitan acompañar las trayectorias escolares de los alumnos, a partir de la identificación de los factores que potencian o dificultan sus aprendizajes”

C. *Diversidad como valor a fomentar en el alumnado de la propia titulación, ya sea, diversidad desde una concepción general o diversidad cultural.* Esta tipología aparecía, por ejemplo, en los siguientes objetivos:

- “La formación de un docente capaz de cuestionar permanentemente el status del saber a través del ejercicio de valores y actitudes enraizadas en la tradición escolar y social, que también sea capaz de interrogar a la tecnología antes de aceptarla y de incorporar a su ser persona, el respeto por la diversidad natural, social y cultural favoreciendo la construcción de una ética del saber al servicio de la dignidad humana”
- “Contribuir al fortalecimiento del Subsistema de Educación Primaria Provincial, a través de la Formación Inicial de Profesores de Educación Primaria, dentro del marco general que plantean las Políticas Educativas Nacionales y Provinciales, generando docentes capaces de desplegar prácticas educativas contextualizadas, desde claros posicionamientos teóricos, con creatividad, espíritu de innovación, compromiso social y respeto por la diversidad”
- “Desarrollar y fortalecer la formación integral de los futuros docentes basada en los valores de libertad, convivencia pacífica, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y compromiso con la sociedad”

Por otra parte, se analizaron las referencias que se hacían al ámbito de la diversidad en las competencias de los títulos de profesorado en Educación Primaria de Argentina. Para ello, hacemos una distinción entre las menciones

explícitas a esta materia y la incorporación de aspectos que, de forma indirecta, se relacionan con la atención a la diversidad.

En el Anexo V se incluye una relación de todas las competencias que se encontraron en las que se nombraba de manera explícita el ámbito de la diversidad. En los resultados del análisis, conviene subrayar que el tipo de diversidad que aparecía de forma explícita con mayor frecuencia era el cultural. Si bien, de forma general, se configuró la siguiente clasificación, en función de cómo se consideraba a la diversidad:

- A. *Diversidad como característica del contexto de intervención.* Entre las competencias adscritas a este tipo, destacamos, como ejemplo, las siguientes:
- “Diseñar unidades didácticas, proyectos y planificaciones que contemplen la relevancia de los contenidos y actividades para diferentes grupos considerando el contexto sociocultural, y en función de distintas unidades de tiempo”
 - “Organizar y dirigir situaciones de aprendizajes, considerando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza”
 - “Dominar los conocimientos a enseñar, actualizar su propio marco de referencia teórico y ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar, desarrollando, a su vez, capacidad para integrar el contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza”
 - “Advertir y comprender que la realidad educativa está condicionada por variables sociales, políticas, económicas y

culturales, lo que les va a permitir analizarla desde una postura crítica y reflexiva”

- “Diseñar estrategias e intervenir adecuadamente para producir efectos formativos valiosos tanto sobre los sujetos como sobre los grupos de aprendizaje en contextos culturales diversos”

B. *La atención a la diversidad como campo de la intervención.* Así, se encontraron diferentes competencias, entre las que resaltamos éstas:

- “Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la base de la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos”
- “Diseñar y desarrollar dispositivos pedagógicos para la atención de la diversidad en el aula”

C. *Diversidad como valor importante que debería tener el alumnado de la titulación en su desarrollo profesional.* Por ejemplo, podemos nombrar las siguientes competencias:

- “Compromiso social con la realidad formoseña, que le permita promover la identidad cultural y respetar la diversidad e intervenir eficazmente en otras realidades”
- “Reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía”
- “Desplegar prácticas educativas contextualizadas, desde claros posicionamientos teóricos, con creatividad, espíritu de innovación, compromiso y respeto por la diversidad”

- “Reconocer y trabajar con la diferencia, garantizando la igualdad de oportunidades”
- “Brindar educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover, en cada una de ellas, la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”
- “Respetar la diversidad cultural, lingüística y psicológica de los individuos y grupos en situaciones de aprendizaje cotidiano, desde una filosofía intercultural fundada sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos”

D. *Diversidad como característica del alumnado del nivel educativo de primaria y, por tanto, aspecto importante a considerar en la intervención educativa.* En este sentido, tomamos como ejemplos las siguientes competencias:

- “Reconocer el carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales”
- “Elaborar y cuestionar sus preconcepciones y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etcétera, del alumnado”
- “Comprender a los sujetos de la educación en sus dimensiones subjetivas, cognitivas, antropológicas, socio-culturales, históricas, dando lugar a prácticas docentes significativas”

- “Diseñar, ejecutar y evaluar propuestas de enseñanza, considerando los objetos de conocimiento de las diferentes áreas curriculares, las características subjetivas, cognitivas, psicológicas, afectivas y socioculturales de los sujetos destinatarios de la enseñanza, como también las del contexto inmediato y mediato de desempeño profesional”

Finalmente, resultaba interesante estudiar las referencias indirectas a determinadas cuestiones que se podían vincular al ámbito de la atención a la diversidad. En el Anexo VI de este trabajo presentamos un listado de competencias que cumplen este criterio. Del análisis, se desprendían dos tipos de referencias indirectas al ámbito de la diversidad:

A. *Competencias en las que se resaltaban valores o actitudes del alumnado de la titulación, relacionadas con el respeto, la solidaridad o la igualdad.* Este tipo de referencias se observaron, por ejemplo, en las siguientes:

- “Desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad con las personas y los grupos que sufren discriminación”
- “Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural”
- “Que priorice en su identidad docente y en su tarea cotidiana, el respeto hacia los demás, el buen trato y las buenas relaciones humanas, principalmente en la relación con sus alumnos; y procurando actuar consecuente y coherentemente en los ámbitos profesional, personal y social”

- “Ética, social y políticamente responsable en el ejercicio de su profesión y como sujeto de transformación; comprometido con la justicia social, la construcción de la ciudadanía, y la consolidación de valores solidarios y democráticos”

B. *Competencias en las que aparecían ámbitos de la intervención con características que se podrían relacionar con la atención a la diversidad.* Como muestra de este tipo, nombramos las siguientes competencias:

- “Asumir el compromiso ético, social y político que supone desarrollar la responsabilidad de concretar el derecho a la educación y que le permita desempeñarse con la sensibilidad social necesaria para intervenir pedagógicamente sobre las diversas problemáticas que puedan surgir”
- “Con una fuerte formación didáctica tanto general como específica, que le permita apropiarse de los conocimientos a enseñar y disponer de variadas estrategias para organizar experiencias de aprendizaje ricas y variadas, en diferentes contextos y realidades, que permitan la inclusión de todos los alumnos”

En definitiva, los resultados obtenidos reflejaban que el ámbito de la diversidad constituía un campo de interés para la formación inicial de profesorado en Educación Primaria, y por ello, era incluido desde distintas concepciones en los objetivos y competencias que persiguen los planes de estudios en Argentina. Si bien aparecía referencias a la diversidad de forma genérica (tanto diversidad en el contexto, como en el sujeto de la intervención o como valor reconocido), es destacable las múltiples menciones a la diversidad

cultural, que se observaba frecuentemente tanto en objetivos como en competencias de los planes de estudios.

Como hemos comentado anteriormente, la importancia de que la atención a la diversidad se incluya entre objetivos y competencias puede conllevar su presencia entre los contenidos curriculares, cuestión que analizamos a continuación.

3.2.2.3. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad en asignaturas

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución N° 24/07), establece que la formación inicial docente de Argentina debe contener formación en tres campos: formación general, formación específica y formación en la práctica profesional. Centrándonos en la formación general y específica⁹, podemos destacar que todos los currículums académicos analizados recogían contenidos sobre el ámbito de la diversidad (al menos, en algunos de sus tipos: diversidad cultural, género y/o discapacidad) en ambos campos de formación.

⁹ Es necesario destacar que existen planes de estudios que distinguen otros campos de formación, fruto de la subdivisión de los campos generales establecidos. Concretamente, los campos donde aparecían contenidos sobre diversidad eran los siguientes, según la provincia:

- Buenos Aires: Campo de la Fundamentación; Campo de la Subjetividad y las Culturas; y Campo de los Saberes a Enseñar.
- Misiones y Jujuy: Unidades curriculares de definición institucional.
- Catamarca: Definición institucional/Orientada (compuesto por las materias propias de cada itinerario de la titulación).

Debido a que constituyen excepciones y que pueden considerarse subdivisiones dentro del marco curricular establecido por la normativa, para el análisis realizado en esta investigación, se ha tomado la decisión de incluir estos módulos dentro de los campos de formación general y específica.

Aportando una visión general de la formación inicial en el ámbito de la diversidad del profesorado en Educación Primaria de Argentina, se debe apuntar que encontrábamos asignaturas¹⁰ con contenidos (transversales o específicos) sobre diversidad en los cuatro cursos de la titulación (1º, 2º, 3º y 4º), exceptuando los casos de San Luis y Corrientes, donde en 4º curso y 1º curso, respectivamente, no se observaron dichos contenidos.

Concretamente, como se detalla en la Tabla 13, indicamos que, entre las asignaturas recogidas en los planes de estudios, existían referencias a contenidos relacionados con alguno de los tres tipos de diversidad (diversidad cultural, género y/o discapacidad). Podemos destacar que cuando no aparecía alguno de estos tres tipos, el ámbito de la discapacidad era el menos impartido. Ésta situación tenía lugar en los planes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires, San Luis y Río Negro.

Tabla 13. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina).

	Nº asignaturas	Tipo de diversidad		
		DC	G	D
A-EP-1	13	7	3	-
A-EP-2	16	13	3	3
A-EP-3	18	17	4	1
A-EP-4	13	10	7	2
A-EP-5	18	16	4	2
A-EP-6	20	19	5	-
A-EP-7	7	7	-	-
A-EP-8	13	12	2	1
A-EP-9	19	15	3	2

¹⁰ Para la mejor comprensión de este análisis, y el posterior estudio comparado entre países, se ha optado por incluir en la denominación de “asignatura” a cualquier tipo de unidad curricular contemplada en los planes de estudios de Argentina, si bien es cierto que generalmente se distinguen varios tipos: asignatura, seminario o taller.

	Nº asignaturas	Tipo de diversidad		
		DC	G	D
A-EP-10	16	10	6	2
A-EP-11	13	10	6	2
A-EP-12	15	15	1	1
A-EP-13	14	12	1	3
A-EP-14	16	15	4	2
A-EP-15	17	14	4	3
A-EP-16	27	25	4	3
A-EP-17	16	14	3	3
A-EP-18	17	15	4	1
A-EP-19	19	16	1	1
A-EP-20	18	18	4	2
A-EP-21	19	18	2	1
A-EP-22	15	12	2	3
A-EP-23	23	23	5	1
A-EP-24	18	16	5	-
Total	400	349	83	39
Media	16,7	14,5	3,5	1,6

DC=Diversidad Cultural; G=Género; D=Discapacidad

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

En concordancia con la mayor presencia de la diversidad cultural en los objetivos y competencias de los planes de estudios, el ámbito de la diversidad cultural era el único que se encontró entre los contenidos de las asignaturas de todos los planes de estudios. Por su parte, el género también formaba parte de los contenidos de todas las titulaciones, excepto en el plan de estudios perteneciente a San Luis.

Partiendo de estas premisas, el número de asignaturas que contenían temáticas relacionadas con el ámbito de la diversidad era variable según las provincias. La provincia que tenía un menor número de asignaturas era San Luis (7), siendo Córdoba la que presentaba un mayor número de éstas (27).

El promedio de asignaturas que incluían contenidos sobre el ámbito de la diversidad era de 16,7. Cabe aclarar que una asignatura podía contener descriptores de diferentes tipos de diversidad. Así, el mayor número de asignaturas (349) era acerca de contenidos sobre diversidad cultural, cuestión que también se reflejaba en un mayor valor de la media ($M=14,5$). Con un número importante menor de asignaturas, le seguían los contenidos sobre género (83), con una media de asignaturas por plan de 3,5. Por último, el ámbito con menor presencia correspondía a la discapacidad (39 asignaturas), alcanzando una media de 1,6 asignaturas por plan de estudios.

Para profundizar en las características de estas asignaturas, a continuación, detallamos los resultados obtenidos en función de los diferentes tipos de diversidad.

A. Diversidad cultural.

Como hemos mencionado previamente, los contenidos sobre diversidad cultural eran los que se encontraban más presentes en la formación inicial en el ámbito de la diversidad del profesorado en Educación Primaria de Argentina ($M=14,5$). Los planes de estudios (véase Tabla 14) contenían entre 7 (en Ciudad Autónoma de Buenos Aires y San Luis) y 25 asignaturas (en Córdoba) relacionadas con dicho ámbito. La mayoría de dichas asignaturas eran obligatorias (91,7%), con solo 29 de tipo optativo (8,3%), así como la mayoría también eran cuatrimestrales o semestrales (55,3% de este tipo y 44,7% anuales).

Si nos centramos en las asignaturas con contenido específico sobre la diversidad cultural, el número general disminuye. Como se muestra en la Tabla 14, en Argentina, eran 18 las asignaturas totales que se encontraron cuyo tema

central estaba relacionado con la diversidad cultural (5,2% del total de asignaturas con contenidos sobre diversidad cultural). Además, eran 11 de los 24 planes de estudios (45,8%), los que contemplaban asignaturas específicas sobre este ámbito, destacando los centros de Córdoba y Santiago del Estero como los que más asignaturas con estas características presentan. Si bien la mayoría de ellas eran de tipo obligatorio para todo el alumnado, casi la mitad de ellas (44,4%), se planteaban en los planes de estudios como optativas.

Entre las asignaturas con contenidos específicos sobre diversidad cultural, se observaba una presencia importante de contenidos relacionados con la educación intercultural bilingüe. Como ejemplo de este tipo de asignaturas, destacamos “Fundamentos de la educación intercultural bilingüe”, “Bilingüismo” y “La enseñanza en la educación intercultural bilingüe” (todas pertenecientes al plan de estudios de la provincia de Santiago del Estero), “Educación intercultural bilingüe” (en Santa Fé), “La educación intercultural bilingüe” (en Mendoza) y “Bilingüismo” (en Córdoba). La mayor frecuencia de asignaturas en esta materia se puede relacionar con la oferta de la orientación del título en Educación Intercultural Bilingüe, en la que, en su caso, el alumnado debía cursar una serie de asignaturas optativas para completar su plan de estudios y obtener la titulación con dicha especialización.

Tabla 14. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina).

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración		Especificidad: Nº por tipo		
		B	OB	OP	C	A	B	OB	OP
A-EP-1	7	-	7	-	7	-	-	-	-
A-EP-2	13	-	11	2	8	5	-	1	-
A-EP-3	17	-	13	4	14	3	-	-	3
A-EP-4	10	-	10	-	5	5	-	2	-

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración		Especificidad: Nº por tipo		
		B	OB	OP	C	A	B	OB	OP
A-EP-5	16	-	13	3	5	11	-	-	1
A-EP-6	19	-	19	-	-	19	-	1	-
A-EP-7	7	-	7	-	6	1	-	-	-
A-EP-8	12	-	12	-	8	4	-	-	-
A-EP-9	15	-	15	-	11	4	-	1	-
A-EP-10	10	-	10	-	8	2	-	-	-
A-EP-11	10	-	10	-	7	3	-	1	-
A-EP-12	15	-	15	-	15	-	-	-	-
A-EP-13	12	-	8	4	10	2	-	-	-
A-EP-14	15	-	15	-	-	15	-	-	-
A-EP-15	14	-	12	2	10	4	-	-	1
A-EP-16	25	-	20	5	-	25	-	1	3
A-EP-17	14	-	14	-	7	7	-	-	-
A-EP-18	15	-	14	1	3	12	-	-	-
A-EP-19	16	-	16	-	11	5	-	-	-
A-EP-20	18	-	16	2	13	5	-	1	-
A-EP-21	18	-	18	-	8	10	-	2	-
A-EP-22	12	-	12	-	7	5	-	-	-
A-EP-23	23	-	17	6	17	6	-	-	-
A-EP-24	16	-	16	-	13	3	-	-	-
Total	349	0	320	29	193	156	0	10	8
							Total específicas		18

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimstral o Semestral; A=Anual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Entre las asignaturas específicas también resaltaban contenidos sobre educación intercultural o interculturalidad, tales como, por ejemplo, “Derechos humanos: educación intercultural” (en Neuquén), “Problemática de la interculturalidad” (en Salta) y “Educación intercultural” (en Chaco).

Finalmente, entre las asignaturas específicas destacamos los contenidos relacionados con la diversidad lingüística, con una presencia destacada. Este hecho podía observarse, por ejemplo, en asignaturas como “Diversidad cultural y

lingüística” y “La enseñanza en contextos de diversidad cultural y lingüística” (ambas en el plan de estudios de Córdoba) y “Cultura y lengua originaria” (en Chaco).

Por último, creemos interesante detenernos en el análisis de la obligatoriedad de la formación inicial en diversidad cultural, ya que solo los contenidos (ya sean transversales o específicos) que se incluyen en asignaturas de tipo obligatorio, serán impartidos a todo el alumnado durante sus estudios. Para ello, tomamos como referencia la carga lectiva de estas asignaturas en relación al total de la carga lectiva del plan de estudios.

Hemos apuntado previamente que la obligatoriedad era una característica que se encontró en la mayoría de las asignaturas, tanto a nivel de contenido transversal como específico sobre diversidad cultural. Sin embargo, como podemos observar en la Tabla 15, la carga horaria de estos contenidos sobre el total de carga lectiva de los planes arrojaba resultados variados. La mayoría de planes de estudios (41,7%) presentaban porcentajes de materias obligatorias sobre diversidad cultural entre el 30-40% del total de carga lectiva de la titulación.

Como mayores porcentajes de carga lectiva obligatoria, destacaban los planes de estudios pertenecientes a las provincias de Córdoba, Catamarca y Chaco (47,54%, 47,13% y 41,25%, respectivamente), que mostraban porcentajes por encima del 40% de horas lectivas.

En el extremo contrario, se encontraron dos planes de estudios con porcentajes menores al 20% de carga obligatoria, correspondientes a San Luis (18,34%) y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (13,54%).

Tabla 15. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina).

	Carga lectiva total de la titulación	Carga lectiva en relación al ámbito	
		Materias obligatorias	
	Horas/Cátedra	Horas/Cátedra	%
A-EP-1	3900	528	13,54
A-EP-2	3936	1008	25,61
A-EP-3	3957	1184	29,92
A-EP-4	4048	848	20,95
A-EP-5	4224	1344	31,82
A-EP-6	4224	1488	35,23
A-EP-7	4056	744	18,34
A-EP-8	3916	1088	27,78
A-EP-9	3900	1215	31,15
A-EP-10	4064	864	21,26
A-EP-11	4024	976	24,25
A-EP-12	5016	1472	29,35
A-EP-13	3936	832	21,14
A-EP-14	4032	1344	33,33
A-EP-15	4016	1072	26,69
A-EP-16	3904	1856	47,54
A-EP-17	4160	1376	33,08
A-EP-18	3904	1344	34,43
A-EP-19	4000	1328	33,20
A-EP-20	3925	1440	36,69
A-EP-21	4112	1696	41,25
A-EP-22	3920	1184	30,20
A-EP-23	3904	1840	47,13
A-EP-24	4361	1604	36,78

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

B. Género.

En relación al ámbito del género, que mostraba una media de 3,5 asignaturas por plan de estudios, el análisis de la formación contemplada en los

planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria aportaba que, de las 83 asignaturas con contenidos relacionados con esta materia, la mayoría tenía un carácter obligatorio (96,4%) y cuatrimestral o semestral (63,9%). Como presentamos en la Tabla 16, los planes de estudios que tenían más asignaturas con contenidos transversales y/o específicos sobre género, eran los de Neuquén (7), Tierra del Fuego (6) y Salta (6), mientras que el plan de San Luis no ofertaba ninguna asignatura que contuviera contenidos de este tipo.

En referencia a los contenidos específicos sobre género, solo se encontró un plan de estudios (4,2% del total de planes) que tenía una asignatura con esta característica (un 1,2% del total de asignaturas). Se trataba de la asignatura “Derechos humanos: educación sexual integral y relaciones de género” en la provincia de Neuquén. Además, cabe decir que se ofertaba de forma obligatoria en el plan de estudios.

En este momento, es conveniente destacar que en todos los planes de estudios se observaba al menos una asignatura relacionada con la “Educación Sexual Integral”, lo que se explica por la existencia de esta materia como parte del curriculum del nivel de Educación Primaria en las instituciones escolares de Argentina. Sin embargo, no se ha considerado como específica sobre el ámbito de género, porque, aunque, generalmente, en estas asignaturas se trataban contenidos sobre género (estereotipos, prejuicios, discriminaciones por cuestiones de género, perspectiva de género en la educación, etc.), también se incluían otros contenidos más amplios sobre la educación sexual y/o educación para la salud, no necesariamente vinculados con la atención al género como fuente de diversidad.

Tabla 16. Asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina).

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración		Especificidad: Nº por tipo			
		B	OB	OP	C	A	B	OB	OP	
A-EP-1	3	-	3	-	3	-	-	-	-	
A-EP-2	3	-	3	-	1	2	-	-	-	
A-EP-3	4	-	3	1	3	1	-	-	-	
A-EP-4	7	-	7	-	6	1	-	1	-	
A-EP-5	4	-	2	2	3	1	-	-	-	
A-EP-6	5	-	5	-	-	5	-	-	-	
A-EP-7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
A-EP-8	2	-	2	-	2	-	-	-	-	
A-EP-9	3	-	3	-	2	1	-	-	-	
A-EP-10	6	-	6	-	5	1	-	-	-	
A-EP-11	6	-	6	-	5	1	-	-	-	
A-EP-12	1	-	1	-	1	-	-	-	-	
A-EP-13	1	-	1	-	1	-	-	-	-	
A-EP-14	4	-	4	-	-	4	-	-	-	
A-EP-15	4	-	4	-	4	-	-	-	-	
A-EP-16	4	-	4	-	-	4	-	-	-	
A-EP-17	3	-	3	-	3	-	-	-	-	
A-EP-18	4	-	4	-	-	4	-	-	-	
A-EP-19	1	-	1	-	1	-	-	-	-	
A-EP-20	4	-	4	-	3	1	-	-	-	
A-EP-21	2	-	2	-	1	1	-	-	-	
A-EP-22	2	-	2	-	2	-	-	-	-	
A-EP-23	5	-	5	-	3	2	-	-	-	
A-EP-24	5	-	5	-	4	1	-	-	-	
Total	83	0	80	3	53	30	0	1	0	
							Total específicas			1

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimestral o Semestral; A=Anual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Tabla 17. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina).

	Carga lectiva total de la titulación	Carga lectiva en relación al ámbito	
		Materias obligatorias	
	Horas/Cátedra	Horas/Cátedra	%
A-EP-1	3900	192	4,92
A-EP-2	3936	240	6,10
A-EP-3	3957	288	7,28
A-EP-4	4048	496	12,25
A-EP-5	4224	160	3,79
A-EP-6	4224	336	7,95
A-EP-7	4056	-	-
A-EP-8	3916	112	2,86
A-EP-9	3900	273	7,0
A-EP-10	4064	528	12,99
A-EP-11	4024	576	14,31
A-EP-12	5016	96	1,91
A-EP-13	3936	96	2,44
A-EP-14	4032	384	9,52
A-EP-15	4016	288	7,17
A-EP-16	3904	320	8,20
A-EP-17	4160	208	5,0
A-EP-18	3904	384	9,84
A-EP-19	4000	48	1,20
A-EP-20	3925	352	8,97
A-EP-21	4112	117	2,85
A-EP-22	3920	144	3,67
A-EP-23	3904	608	15,57
A-EP-24	4361	552	12,66

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

En cuanto a la carga lectiva obligatoria de las asignaturas con contenidos sobre el ámbito del género, los porcentajes encontrados eran menores que en el caso de la diversidad cultural. Si bien, hemos apuntado que la gran mayoría de asignaturas que contenían cuestiones formativas sobre género eran obligatorias,

la escasa presencia de este tipo de contenidos explicaba que el mayor porcentaje de horas lectivas con respecto a la totalidad del plan de estudios se situara en el 15,57% de la institución perteneciente a la provincia de Catamarca. La mayoría de planes (41,7%) presentaban porcentajes entre el 5-10% de total de horas lectivas del plan de estudios (véase Tabla 17).

C. Discapacidad.

El último ámbito de estudio analizado corresponde a la discapacidad. Es el ámbito que se encontraba menos presente en los contenidos de las asignaturas de los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina (M=1,6), alcanzando un total de 39 asignaturas encontradas. Al igual que en los casos anteriores (véase Tabla 18), la mayoría de estas asignaturas (87,2%) tenían un carácter de obligatoriedad, frente a la optatividad (12,8%), así como poseían una duración cuatrimestral o semestral, mayoritariamente (56,4% de las asignaturas).

A pesar de que la formación en discapacidad obtenía el menor número de asignaturas entre las que trataban el ámbito de la diversidad, los planes de estudios contenían más asignaturas de contenido específico que para el ámbito del género. Un total de 10 asignaturas (25,6% del total de asignaturas sobre esta materia) tenían un carácter específico en relación a los contenidos sobre discapacidad. Generalmente, estos contenidos se vinculaban con las necesidades educativas especiales y la atención a este tipo de alumnado en las escuelas o la Educación Especial como modalidad educativa. Así, se encontraron asignaturas como, por ejemplo, “Necesidades educativas especiales” (en el plan de estudios de la titulación de Formosa), “Necesidades educativas especiales y su abordaje pedagógico” (en Santa Cruz), “Las necesidades educativas especiales” (en

Mendoza) y “La Educación Especial en la Educación Primaria” (en Jujuy). En otros términos, destacamos los contenidos específicos en los que se trataban dicho ámbito bajo la perspectiva de los modelos de atención a la diversidad, tales como “Inclusión e integración escolar” (en Santiago del Estero), “Seminario – taller Integración educativa” (en Salta), “Integración escolar” (en Corrientes), “Seminario de integración escolar” (en Entre Ríos), “Educación inclusiva” (en Chaco) e “Integración escolar en la educación primaria” (en La Pampa).

Resulta relevante que, de las diez asignaturas específicas ofertadas, la mayoría (70%) eran de tipo obligatorio en los planes de estudios y, por tanto, dirigidas a todo el alumnado, siendo solo tres de ellas, las que eran optativas (30%).

Tabla 18. Asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina).

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración		Especificidad: Nº por tipo		
		B	OB	OP	C	A	B	OB	OP
A-EP-1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A-EP-2	3	-	2	1	2	1	-	1	-
A-EP-3	1	-	1	-	1	-	-	1	-
A-EP-4	2	-	2	-	1	1	-	-	-
A-EP-5	2	-	1	1	1	1	-	-	-
A-EP-6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A-EP-7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A-EP-8	1	-	1	-	1	-	-	-	-
A-EP-9	2	-	2	-	2	-	-	1	-
A-EP-10	2	-	2	-	1	1	-	-	-
A-EP-11	2	-	2	-	2	-	-	1	-
A-EP-12	1	-	1	-	1	-	-	-	-
A-EP-13	3	-	2	1	2	1	-	-	1
A-EP-14	2	-	2	-	-	2	-	1	-
A-EP-15	3	-	2	1	2	1	-	-	1
A-EP-16	3	-	3	-	-	3	-	-	-

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración		Especificidad: Nº por tipo		
		B	OB	OP	C	A	B	OB	OP
A-EP-17	3	-	3	-	-	3	-	-	-
A-EP-18	1	-	1	-	-	1	-	-	-
A-EP-19	1	-	-	1	1	-	-	-	1
A-EP-20	2	-	2	-	2	-	-	-	-
A-EP-21	1	-	1	-	1	-	-	1	-
A-EP-22	3	-	3	-	2	1	-	1	-
A-EP-23	1	-	1	-	-	1	-	-	-
A-EP-24	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	39	0	34	5	22	17	0	7	3
							Total específicas 10		

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimestral o Semestral; A=Anual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Con respecto a la carga lectiva obligatoria de las asignaturas que, de alguna forma, presentaban contenidos sobre discapacidad (véase Tabla 19), exceptuando las cuatro provincias que no tenían contenidos en dicho ámbito, el resto presentaba porcentajes relativamente bajos, como consecuencia de que es el tipo de diversidad menos incluida en la formación docente. El mayor porcentaje de obligatoriedad se encontraba en la titulación de Chubut (8,46% del total de horas lectivas). La mayoría de los planes de estudios (37,5%) presentaban porcentajes entre 3-5%.

Tabla 19. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina).

	Carga lectiva total de la titulación		Carga lectiva en relación al ámbito	
	Horas/Cátedra	Horas/Cátedra	Materias obligatorias	
			Horas/Cátedra	%
A-EP-1	3900	-	-	-
A-EP-2	3936	160	4,07	
A-EP-3	3957	96	2,43	
A-EP-4	4048	160	3,95	
A-EP-5	4224	96	2,27	
A-EP-6	4224	-	-	
A-EP-7	4056	-	-	
A-EP-8	3916	64	1,63	
A-EP-9	3900	144	3,69	
A-EP-10	4064	192	4,72	
A-EP-11	4024	144	3,58	
A-EP-12	5016	96	1,91	
A-EP-13	3936	240	6,10	
A-EP-14	4032	128	3,17	
A-EP-15	4016	144	3,59	
A-EP-16	3904	288	7,38	
A-EP-17	4160	352	8,46	
A-EP-18	3904	96	2,46	
A-EP-19	4000	-	-	
A-EP-20	3925	192	4,89	
A-EP-21	4112	48	1,17	
A-EP-22	3920	288	7,35	
A-EP-23	3904	128	3,28	
A-EP-24	4361	-	-	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Para finalizar, en el caso de la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina, los planes de estudios recogían asignaturas cuyos contenidos hacían referencia a la diversidad o la atención a la diversidad, sin concretarse en ningún tipo.

Como puede observarse en la Tabla 20, esta característica se encontró en once planes de estudios (45,8%) y un total de 19 asignaturas, donde destacaba la titulación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con cuatro asignaturas. Asimismo, la mayoría de las asignaturas eran carácter obligatorio (94,7%) y cuatrimestrales o semestrales (63,2%).

Tabla 20. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad, sin especificar ningún tipo, en los planes de estudios de P.E.P. (Argentina).

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración	
		B	OB	OP	C	A
A-EP-1	4	-	4	-	4	-
A-EP-2	2	-	2	-	2	-
A-EP-3	-	-	-	-	-	-
A-EP-4	-	-	-	-	-	-
A-EP-5	2	-	2	-	-	2
A-EP-6	-	-	-	-	-	-
A-EP-7	-	-	-	-	-	-
A-EP-8	1	-	1	-	-	1
A-EP-9	2	-	2	-	2	-
A-EP-10	2	-	2	-	-	2
A-EP-11	-	-	-	-	-	-
A-EP-12	-	-	-	-	-	-
A-EP-13	1	-	-	1	1	-
A-EP-14	-	-	-	-	-	-
A-EP-15	1	-	1	-	1	-
A-EP-16	-	-	-	-	-	-
A-EP-17	-	-	-	-	-	-
A-EP-18	-	-	-	-	-	-
A-EP-19	2	-	2	-	1	1
A-EP-20	-	-	-	-	-	-
A-EP-21	-	-	-	-	-	-
A-EP-22	1	-	1	-	1	-
A-EP-23	-	-	-	-	-	-
A-EP-24	1	-	1	-	-	1
Total	19	0	18	1	12	7

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimstral o Semestral; A=Anual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

3.2.3. La formación en diversidad del profesorado en Educación Primaria en Argentina: Valoraciones desde la perspectiva del alumnado

Para completar los resultados obtenidos respecto a la formación en diversidad del profesorado en Educación Primaria en Argentina, procedemos a analizar los datos extraídos de las valoraciones sobre dicha formación desde la perspectiva del alumnado que cursaba el último año de la titulación. Así, en este epígrafe detallamos las características del alumnado encuestado y sus percepciones acerca, tanto del ámbito de la diversidad, como de las competencias adquiridas. Finalizaremos con las valoraciones sobre la formación que tenían en esta materia y las necesidades detectadas, además de las propuestas para la mejora de dicha formación.

3.2.3.1. Características del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria (P.E.P.) en Argentina

En este primer punto, presentamos las principales características resultantes del perfil del alumnado participante de la titulación de profesorado en Educación Primaria en el contexto argentino.

Cabe decir que, al igual que todo el alumnado encuestado en esta investigación, eran estudiantes del último curso de la titulación (4º) y en todos los casos, cursaban estudios generales. Esta última circunstancia podía explicarse por el hecho de que, como se observó en el epígrafe 3.2.1.2 de este trabajo, un 92,2% de las instituciones docentes públicas en Argentina ofertan la titulación

general, sin itinerarios. Por ello, tiene sentido que en esta investigación no se haya encontrado alumnado que cursara alguna orientación en su formación docente.

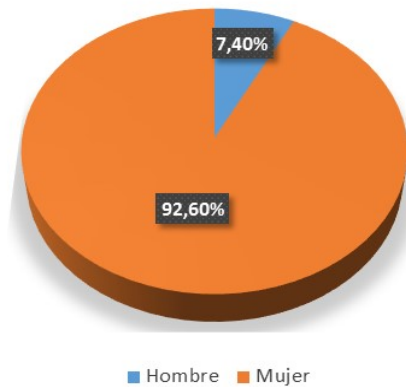
En cuanto al sexo, observamos que, como suele ocurrir en las titulaciones del ámbito social y educativo, la mayor presencia de mujeres se ha convertido en un hecho relevante. Como muestra de ello, los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación y Deportes (2015), sitúan el porcentaje de mujeres matriculadas en centros de gestión estatal de formación exclusivamente docente en un 77,5%, así como en el 65,2% en el caso de centros públicos que ofertan estudios de formación docente y técnica-profesional.

En nuestra investigación, la presencia de alumnas se acentuaba incluso en mayor medida que los datos mencionados. Como se puede consultar en el Gráfico 3, un 92,6% del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria eran mujeres, frente a un 7,40% del total que estaba conformado por hombres.

Por otra parte, además del perfil de estudiantes respecto al sexo, nos interesaba conocer su relación con los otros tipos de diversidad: discapacidad y diversidad cultural. Nos sorprendió no encontrar algún/a estudiante de la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina que considerara tener alguna discapacidad. Si bien se debe tener en cuenta que esta cuestión puede ser muy relativa, en tanto se preguntaba si la persona consideraba que tenía alguna discapacidad, lo que no supone que no la tuviera reconocida oficialmente y ésta no la considerara relevante.

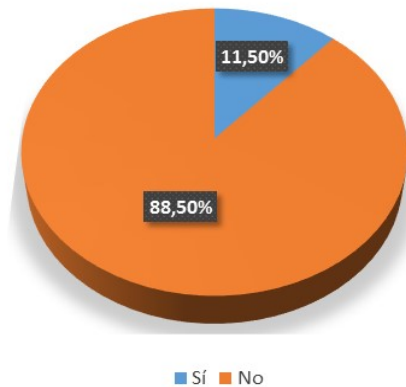
No obstante, se encontró alumnado que manifestaba su pertenencia a alguna minoría étnica y/o cultural. Concretamente, un 11,5% del alumnado encuestado en esta titulación afirmó esta cuestión (véase Gráfico 4).

Gráfico 3. Sexo del alumnado de P.E.P. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 5 del cuestionario.

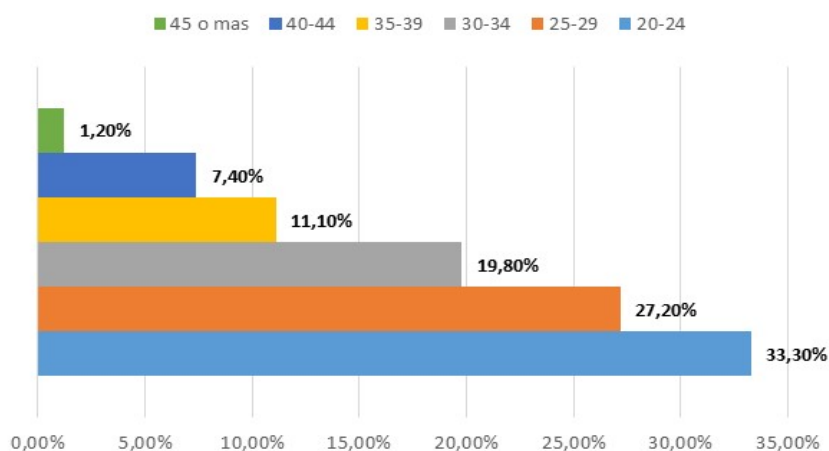
Gráfico 4. Pertenencia a alguna minoría étnica y/o cultural del alumnado de P.E.P. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 6 del cuestionario.

Con respecto a la edad del alumnado, se observó bastante dispersión entre las respuestas, como se muestra en el Gráfico 5. El mayor porcentaje, un 33,3% del alumnado, tenía entre 20 y 24 años; seguido por un 27,2% con edades comprendidas entre 25 y 29 años; y un 19,8% de estudiantes, entre 30 y 34 años. Del resto de alumnado, un 11,1% tenía entre 35 y 39 años; un 7,4% entre 40 y 44 años; y, por último, se encontró un 1,2%, con 45 o más años.

Gráfico 5. Edad del alumnado de P.E.P. (Argentina).

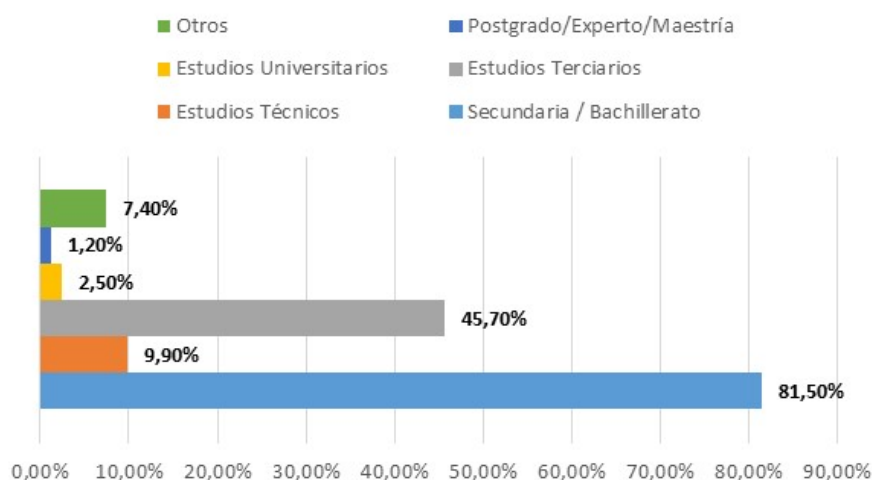


Fuente: Elaboración propia, según ítem 8 del cuestionario.

Por último, destacamos el nivel de estudios que indicaba el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria. La gran mayoría (un 81,5%) señalaba haber cursado estudios de secundaria. Un 45,7% del alumnado manifestó tener estudios terciarios. Es un porcentaje bastante alto, lo que nos lleva a interpretar que, en algunos casos, se marcaba esta opción porque era el nivel de estudios que se estaba cursando, aunque no se tuvieran finalizados.

Con un 9,9% del alumnado, la tercera opción con mayor valor numérico correspondía a los estudios técnicos y, un 7,4%, otro tipo de estudios (tales como cursos, por ejemplos). En último término, un 2,5% del alumnado había cursados estudios universitarios y un 1,2%, alguna titulación de posgrado/experto/maestría (véase Gráfico 6).

Gráfico 6. Nivel de estudios del alumnado de P.E.P. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 9 del cuestionario¹¹.

3.2.3.2. Percepciones del alumnado de la titulación de P.E.P. en Argentina sobre el ámbito de la diversidad

A continuación, presentamos los datos sobre la percepción del alumnado acerca del concepto general de diversidad, así como detallamos los aspectos relativos a las valoraciones sobre cada uno de los tipos de diversidad estudiados (discapacidad, género y diversidad cultural). De esta forma, pretendemos aproximarnos a los posicionamientos que tenía el alumnado en relación al ámbito de la diversidad y, analizar sus posibles implicaciones con la formación en esta materia.

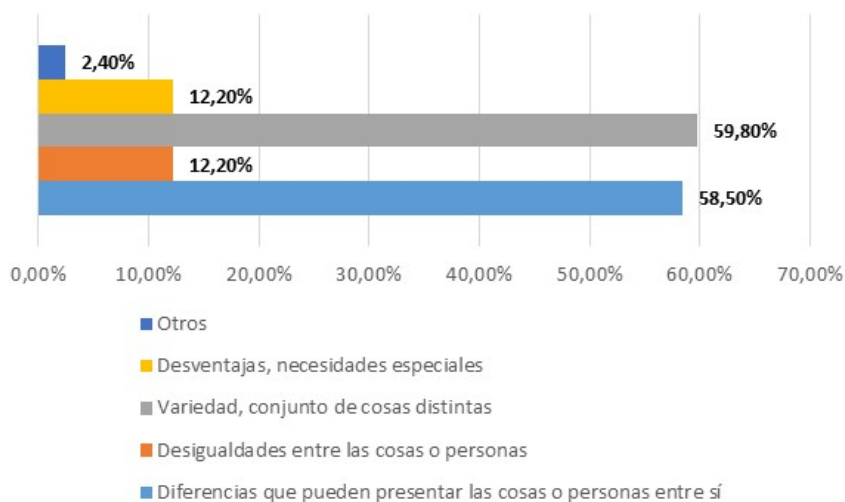
¹¹ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

3.2.3.2.1. *Percepción general del concepto de diversidad*

En primer lugar, se planteó al alumnado diferentes acepciones del concepto de diversidad, entre las que tenían que señalar cuáles se acercaban más a su concepción sobre el concepto de diversidad. Como se puede observar en el Gráfico 7, la mayoría del alumnado de la titulación argentina de profesorado en Educación Primaria percibía la diversidad como a) *variedad, conjunto de cosas distintas* (59,8%) y b) *diferencias que pueden presentar las cosas o personas entre sí* (58,5%).

Las consideraciones del concepto menos señaladas fueron las que relacionaban el concepto de diversidad con a) *desventajas, necesidades especiales* y b) *desigualdades entre las cosas o personas* (12,2% en cada uno de los ítems).

Gráfico 7. Percepción del concepto de diversidad en el alumnado de P.E.P. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 9 del cuestionario¹².

¹² La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

3.2.3.2.2. *Valoración de cuestiones en relación a la discapacidad*

Centrándonos en el ámbito de la discapacidad, se presentaron diferentes afirmaciones acerca de las personas con discapacidad, sobre las que el alumnado debía valorar su grado de acuerdo con cada una de ellas a través de una escala tipo Likert. En la Tabla 21, detallamos los resultados referentes a cada ítem.

Las medias obtenidas en cada ítem de este apartado revelaban que las afirmaciones que recibieron un mayor grado de acuerdo por parte del alumnado eran las referidas a que las personas con discapacidad deben tener a) *igualdad de derechos y deberes* (M=4,49) y las personas con discapacidad pueden b) *tener relaciones personales y amistosas como cualquier otra persona* (M=4,46).

Con valores de media superior a 4 puntos y, por tanto, con un grado de bastante de acuerdo, aparecieron las cuestiones relacionadas con que las personas con discapacidad pueden c) *tener relaciones amorosas como cualquier otra persona* (M=4,2) y deben tener d) *autonomía personal* (M=4,03). Entre los resultados, se observó que la mayoría del alumnado se posicionaba en opciones de acuerdo con las afirmaciones (89,0% y 96,1%, respectivamente).

De estos resultados, se desprende que el alumnado presentaba opiniones favorables hacia la inclusión de las personas con discapacidad, sobre todo en cuestiones relacionadas con la igualdad, tanto a nivel personal como social.

Además, el alumnado también se mostraba de acuerdo (con valores de media en torno a 3 puntos), con afirmaciones tales como: las personas con discapacidad pueden e) *realizar actividades habituales de la vida cotidiana*

(M=3,91), f) *desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje sin dificultades generadas por su discapacidad* (M=3,77), g) *producir en el trabajo como el resto de personas* (M=3,7) y h) *desempeñar cualquier puesto laboral* (M=3,36).

A estos datos, añadimos que el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria estaba bastante en desacuerdo con la afirmación relativa a que las personas con discapacidad deben tener i) *trato diferenciado* (M=1,92).

Por tanto, se refuerza el posicionamiento positivo del alumnado hacia la inclusión social y laboral. No obstante, eran relevantes los porcentajes de alumnado que presentaban reparos ante el papel de las personas con discapacidad en el trabajo. En este sentido, un 16,5% y 17,5% del alumnado, respectivamente, se mostraba en desacuerdo con las afirmaciones g) y h) (relacionadas ambas con el papel de las personas con discapacidad en el ámbito laboral).

En el plano educativo, como se ha apuntado, el alumnado indicaba que las personas con discapacidad podían desarrollarse sin dificultades, así como se encontraba bastante en desacuerdo con que las personas con discapacidad deben tener j) *una educación en escuelas dirigidas exclusivamente para alumnado con discapacidad* (M=2,29). A pesar de ello, indicaban estar bastante de acuerdo con que las personas con discapacidad deben tener k) *intervenciones específicas por parte de los/as profesionales* (M=3,84).

Tabla 21. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. (Argentina) en relación a cuestiones referentes a las personas con discapacidad.

		Grado de acuerdo					M	DT
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		%						
Las personas con discapacidad deben tener:	Trato diferenciado	59,2	11,9	15,8	3,9	9,2	1,92	1,32
	Igualdad de derechos y deberes	2,5	2,5	12,3	8,6	74,1	4,49	0,973
	Autonomía personal	-	3,9	33,8	18,1	44,2	4,03	0,97
	Una educación en escuelas dirigidas exclusivamente para alumnado con discapacidad	42,9	22,0	14,3	5,2	15,6	2,29	1,454
	Intervenciones específicas por parte de los/as profesionales	7,6	5,1	29,1	12,6	45,6	3,84	1,271
Las personas con discapacidad pueden:	Realizar actividades habituales de la vida cotidiana	6,4	1,3	32,0	15,4	44,9	3,91	1,183
	Desempeñar cualquier puesto laboral	3,8	13,7	45,0	17,5	20,0	3,36	1,067
	Tener relaciones personales y amistosas como cualquier otra persona	1,2	2,4	17,1	7,3	72,0	4,46	0,942
	Tener relaciones amorosas como cualquier otra persona	2,4	8,6	18,3	8,5	62,2	4,2	1,156

	Grado de acuerdo					M	DT
	Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
			%				
Desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje sin dificultades generadas por su discapacidad	3,7	4,9	37,0	19,8	34,6	3,77	1,095
Producir en el trabajo como el resto de personas	5,1	11,4	27,8	20,3	35,4	3,7	1,209

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

3.2.3.2.3. Valoración de cuestiones en relación al género

Respecto a las cuestiones planteadas en relación al ámbito del género, se organizaron en dos bloques de ítems (véase Tabla 22): un primer bloque que hacía referencia a las diferencias entre hombres y mujeres (como representación de estereotipos y prejuicios en torno al tema de estudio), y un segundo bloque que estaba conformado por cuestiones relacionadas con la homosexualidad (mostrando, así, las opiniones del alumnado sobre aspectos relativos a la orientación sexual).

De la primera parte de ítems, fue destacable que todas las afirmaciones en relación a las diferencias entre hombres y mujeres recibieron resultados de medias que indicaba que el alumnado estaba en desacuerdo. Así, de mayor a menor grado de desacuerdo, encontramos que mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a a) *derechos y deberes* (M=1,91), b) *tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana* (M=2,35), c) *las intervenciones que los/as*

profesionales deben proporcionarles (M=2,48), d) roles que desempeñan en la sociedad (M=2,62), e) actitudes, habilidades y comportamientos (M=2,89) y f) oportunidades laborales (M=2,95).

Si bien en todas estas cuestiones, la mayoría del alumnado indicó opciones de desacuerdo, cabe resaltar que el porcentaje de alumnado que señaló estar de acuerdo (en sus diferentes grados) con estas afirmaciones fue bastante alto en algunos casos (24,4%, 40,2%, 50,6%, 54,5%, 59,3% y 61,5%, respectivamente).

En cuanto al bloque de preguntas relacionadas con las personas homosexuales, se alcanzaron valores de media superiores a 3 puntos en todos los casos, demostrando que el alumnado, de forma general, estaba de acuerdo con las cuestiones planteadas. Concretamente, la afirmación con un mayor valor de media correspondía a que, en cuanto a las personas homosexuales, se debe aceptar *g) su orientación sexual sin juzgarlas (M=4,18)*, de lo que interpretamos que las respuestas del alumnado se concentraron en valores máximos de acuerdo.

Con algunos puntos menos de media se encontraban las afirmaciones relativas a que respecto a las personas homosexuales, se debe aceptar *h) el matrimonio (M=3,52) e i) la adopción de hijos/as (M=3,05)*. En estos dos últimos casos, si bien la mayoría del alumnado se mostraba de acuerdo, un 25,3% y un 35,4% del alumnado, respectivamente, indicó estar bastante y/o totalmente en desacuerdo con dichos planteamientos.

Tabla 22. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. (Argentina) en relación a cuestiones referentes al género.

		Grado de acuerdo					M	DT
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		%						
Mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a:	Derechos y deberes	57,7	17,9	10,3	3,8	10,3	1,91	1,327
	Tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana	36,6	23,2	19,5	9,7	11,0	2,35	1,351
	Actitudes, habilidades y comportamientos	28,4	12,3	24,7	11,1	23,5	2,89	1,52
	Oportunidades laborales	28,2	10,3	24,3	12,8	24,4	2,95	1,532
	Roles que desempeñan en la sociedad	36,4	9,1	23,3	18,2	13,0	2,62	1,456
	Las intervenciones que los/as profesionales deben proporcionarles	38,7	10,7	28,0	9,3	13,3	2,48	1,422
En cuanto a las personas homosexuales, se debe aceptar:	Su orientación sexual sin juzgarlas	4,9	6,1	19,5	4,9	64,6	4,18	1,225
	La adopción de hijos/as	19,0	16,4	30,4	8,9	25,3	3,05	1,427
	El matrimonio	13,9	11,4	24,1	10,1	40,5	3,52	1,462

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

3.2.3.2.4. Valoración de cuestiones en relación a la diversidad cultural

En la Tabla 23, se muestran los resultados del tercer ámbito de la diversidad analizado, en el que nos centramos en las valoraciones sobre

diferentes afirmaciones agrupadas en dos bloques: ítems con planteamientos más generales sobre la diversidad cultural y, posteriormente, una serie de ítems con referencias a aspectos sobre las personas pertenecientes a culturas minoritarias.

Entre los resultados de la primera agrupación, el ítem que obtuvo un valor de media más alto hacía referencia a que la diversidad cultural a) *enriquece la sociedad* (M=4,27). De esta forma, el grado de acuerdo del alumnado respecto a esta cuestión era bastante alto, concentrándose la mayoría del alumnado (61,5%) en la valoración máxima de la escala, es decir, estaba totalmente de acuerdo.

Además, el alumnado indicó estar de acuerdo con que la diversidad cultural b) *necesita de intervenciones específicas por parte de profesionales* (M=3,01), si bien un 38,5% indicó que estaba en desacuerdo con esta cuestión.

En cuanto a los colectivos a los que hace referencia la diversidad cultural, el alumnado se mostraba bastante en desacuerdo con c) *se refiere a las minorías étnicas* (M=2,71) y d) *se refiere a las personas inmigrantes* (M=2,3). A pesar de ello, los valores porcentuales de cada valoración en la escala, mostraban que el 58,2% y el 36,4% del alumnado, respectivamente, señaló que estaba de acuerdo con estas afirmaciones, en sus diferentes grados.

Tabla 23. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. (Argentina) en relación a cuestiones referentes a la diversidad cultural.

		Grado de acuerdo					M	DT
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		%						
La diversidad cultural:	Se refiere a las personas inmigrantes	39,0	24,6	16,9	6,5	13,0	2,3	1,382
	Se refiere a las minorías étnicas	32,9	8,9	32,9	5,0	20,3	2,71	1,482
	Enriquece la sociedad	2,6	3,8	19,2	12,9	61,5	4,27	1,062
	Necesita de intervenciones específicas por parte de profesionales	21,8	16,7	24,3	12,8	24,4	3,01	1,468
Las personas de culturas minoritarias deben:	Trabajar en los puestos vacantes que dejan las personas de las culturas mayoritarias o, en su caso, sociedad que los acoge	57,0	16,4	16,5	5,0	5,1	1,85	1,174
	Ser respetadas en cuanto a sus creencias religiosas o costumbres culturales	1,2	2,4	15,9	13,4	67,1	4,43	0,927
	Cumplir las normas de nuestro país	2,5	6,1	21,0	14,8	55,6	4,15	1,105
	Tener derecho a manifestar sus creencias religiosas o culturales	2,5	-	32,5	13,8	51,2	4,11	1,028

	Grado de acuerdo					M	DT
	Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
	%						
Tener igualdad de derechos que el resto de personas	3,7	-	19,8	7,4	69,1	4,38	1,04
Aprender la lengua oficial del país donde se encuentran	4,9	5,0	48,1	17,3	24,7	3,52	1,07
Adaptarse a las costumbres sociales y culturales de la sociedad donde viven	13,6	24,7	38,3	11,1	12,3	2,84	1,174
Tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven	2,5	6,1	25,9	13,6	51,9	4,06	1,118
Tener limitación de entrada al país a través de políticas públicas, si son extranjeros	36,3	31,2	21,3	6,2	5,0	2,13	1,126

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

En cuanto a las valoraciones acerca de las personas de culturas minoritarias, se obtuvieron valores superiores a 4 (bastante de acuerdo) en las medias de las afirmaciones referentes a que deben e) *ser respetadas en cuanto a sus creencias religiosas o costumbres culturales* (M=4,43), f) *tener igualdad de derechos que el resto de personas* (M=4,38), g) *cumplir las normas de nuestro*

país (M=4,15), h) tener derecho a manifestar sus creencias religiosas o culturales (M=4,11) e i) tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven (M=4,06). Entre estas cuestiones, destacamos que las relacionadas con la igualdad de derechos y el respeto a sus creencias religiosas o culturales alcanzaron los mayores porcentajes de alumnado que indicaron estar totalmente de acuerdo (69,1% y 67,1%, en cada respectivo caso).

También se recibió un valor de media que reflejaba que el alumnado se mostraba de acuerdo en el ítem referido a que dichas personas deben *j) aprender la lengua oficial del país donde se encuentran (M=3,52)*, aunque con una puntuación algo menor que los anteriores planteamientos.

Por último, entre las afirmaciones con las que el alumnado se mostró en desacuerdo, destacaba, de mayor a menor grado de desacuerdo, las siguientes: *k) trabajar en los puestos vacantes que dejan las personas de las culturas mayoritarias o, en su caso, sociedad que los acoge (M=1,85), l) tener limitación de entrada al país a través de políticas públicas, si son extranjeros (M=2,13) y m) adaptarse a las costumbres sociales y culturales de la sociedad donde viven (M=2,84).* Entre los resultados obtenidos, destacamos que, respecto a la adaptación a las costumbres de la sociedad de residencia, un 61,7% del alumnado marcaba grados de acuerdo entre 3 y 5, por lo que porcentualmente, un alto porcentaje de estudiantes estaban de acuerdo con dicha cuestión.

3.2.3.3. Competencias del alumnado de la titulación de P.E.P. en Argentina para atender contextos de diversidad

Entre las variables de estudio, nos interesaba profundizar en la percepción que presentaba el alumnado en cuanto al grado de adquisición de competencias para la atención a la diversidad. Para ello, presentamos los resultados referentes a este apartado distinguiendo entre las competencias para cada tipo de diversidad (discapacidad, género y diversidad cultural) y, en último lugar, nos centramos en determinadas competencias de carácter general para intervenir en contextos de diversidad, independientemente de la tipología.

3.2.3.3.1. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la discapacidad

El primer ámbito que detallamos es el de la discapacidad, para el que se presentaron diferentes competencias en las que el alumnado debía valorar su grado de adquisición (véase Tabla 24). De forma general, es conveniente subrayar que las competencias planteadas no obtuvieron grados muy altos de adquisición por parte del alumnado.

La competencia que alcanzó el valor de media mayor correspondía a a) *comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos* (M=3,54). Siguen en valor numérico de las medias, las competencias de b) *capacidad para crear contextos de desarrollo de la autonomía personal* (M=3,39), c) *capacidad de detectar necesidades educativas y potencialidades de las personas con discapacidad, sus causas e implicaciones educativas* (M=3,06) y d) *conocimientos sobre diferentes enfoques de atención a la discapacidad*

(M=3,01). En todas ellas, el alumnado consideraba que las tenían algo adquiridas, aunque destacamos el 46,3% de alumnado que indicaba que había adquirido bastante la competencia de *comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos*.

Tabla 24. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la discapacidad, según la valoración del alumnado de P.E.P. (Argentina).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Conocimientos sobre diferentes enfoques de atención a la discapacidad	2,4	20,7	54,9	17,1	4,9	3,01	0,821
Comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos	1,2	4,9	40,2	46,4	7,3	3,54	0,754
Conocimientos sobre el marco legal en relación a la discapacidad	6,2	24,7	49,3	9,9	9,9	2,93	0,994
Capacidad de detectar necesidades educativas y potencialidades de las personas con discapacidad, sus causas e implicaciones educativas	3,7	18,3	48,8	26,8	2,4	3,06	0,834
Capacidad para crear contextos de desarrollo de la autonomía personal	3,7	12,2	39,0	31,7	13,4	3,39	0,988
Capacidad para crear espacios de participación de las familias de las personas con discapacidad	6,1	20,7	40,3	24,4	8,5	2,37	1,021

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

Entre las competencias que consiguieron un valor de la media que reflejaba que estaban poco adquiridas por el alumnado, resaltaban las siguientes: e) *conocimientos sobre el marco legal en relación a la discapacidad* (M=2,93) y, con el valor más bajo, f) *capacidad para crear espacios de participación de las familias de las personas con discapacidad* (M=2,37). A pesar de ello, respecto a ésta última, cabe destacar que un 24,4% del alumnado manifestaba que la tenía bastante adquirida, así como un 8,5%, muy adquirida.

3.2.3.3.2. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito del género

El grado de adquisición que percibía el alumnado respecto a las competencias relacionadas con el género (véase Tabla 25) se situaba en todos los ítems con valores de medias en torno a 2 y 3 puntos (poco y algo adquiridas). La competencia que obtuvo un valor de media mayor correspondía a a) *capacidad de propiciar espacios para trabajar la igualdad entre hombres y mujeres* (M=3,24), seguida muy de cerca por b) *conocimientos sobre el marco legal en relación a la igualdad y el género* (M=3,17), c) *capacidad de detectar situaciones de desigualdad por causas de género, así como sus implicaciones educativas* (M=3,16) y d) *conocimientos sobre conceptos básicos en relación al género* (M=3,0).

En cuanto a la primera de las competencias mencionadas, cabe resaltar que un 23,1% del alumnado consideraba que tenía bastante adquisición y un 15,9% señalaba el valor máximo de adquisición. Resultados similares encontramos en los porcentajes de alumnado que indicaron cada una de estas opciones en el resto de competencias reseñadas: *conocimientos sobre el marco legal en relación a la igualdad y el género* (23,2% y 12,2%, respectivamente),

capacidad de detectar situaciones de desigualdad por causas de género, así como sus implicaciones educativas (27,2% y 11,1%, respectivamente) y conocimientos sobre conceptos básicos en relación al género (29,6% y 8,6%, respectivamente).

En último término, la competencia de e) *conocimientos sobre teorías feministas* (M=2,37) obtuvo el valor de media menor de todas las presentadas, lo que indicaba que gran parte del alumnado señalaba grados bajos de adquisición. Concretamente, un 25,6% del alumnado consideraba que no la tenía adquirida (valor mínimo de la escala), así como ningún/a estudiante marcó el valor máximo de adquisición.

Tabla 25. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito del género, según la valoración del alumnado de P.E.P. (Argentina).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Conocimientos sobre teorías feministas	25,6	26,8	33,0	14,6	-	2,37	1,021
Conocimientos sobre conceptos básicos en relación al género	12,3	22,3	27,2	29,6	8,6	3,0	1,169
Conocimientos sobre el marco legal en relación a la igualdad y el género	6,1	18,3	40,2	23,2	12,2	3,17	1,06
Capacidad de detectar situaciones de desigualdad por causas de género, así como sus implicaciones educativas	6,2	21,0	34,5	27,2	11,1	3,16	1,074
Capacidad de propiciar espacios para trabajar la igualdad entre hombres y mujeres	6,1	18,3	36,6	23,1	15,9	3,24	1,114

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

3.2.3.3.3. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la diversidad cultural

Entre las competencias relacionadas con la diversidad cultural, como se muestra en la Tabla 26, el valor de media más alto fue alcanzado por la competencia de a) *respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias* (M=4,01), que se interpretaba como bastante adquirida por el alumnado. Con valores por encima de 3 puntos (algo adquiridas) también se encontraban las competencias: b) *ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras* (M=3,73), c) *conocimientos de conceptos básicos sobre diversidad cultural* (M=3,56), d) *conocimientos sobre distintos modelos de atención a la diversidad cultural* (M=3,35), e) *capacidad para crear espacios que propicien el desarrollo de la identidad cultural de las personas* (M=3,05) y f) *conocimientos sobre el marco legal en relación a la diversidad cultural* (M=3,0).

Entre dichas competencias, destacamos que en las referentes a *conocimientos de conceptos básicos sobre diversidad cultural* y *ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras*, no se obtuvieron datos de alumnado que señalaran la opción más baja de la escala (competencia nada adquirida). Asimismo, solo un 1,3% y un 1,2% señalaron que no tenían adquisición en las competencias de *conocimientos sobre distintos modelos de atención a la diversidad cultural* y *respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias*, respectivamente.

Por otra parte, la competencia que alcanzó un valor de la media menor y, por tanto, había sido menos adquirida por el alumnado, hacía referencia a g) *capacidad para detectar, mediar y solucionar situaciones de conflictos por causas*

culturales (M=2,83), aunque cabe resaltar que un 17,1% del alumnado consideraba que la tenía bastante adquirida y un 7,3%, muy adquirida.

Tabla 26. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la diversidad cultural, según la valoración del alumnado de P.E.P. (Argentina).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Conocimientos sobre distintos modelos de atención a la diversidad cultural	1,3	15,0	42,5	30,0	11,2	3,35	0,913
Conocimientos de conceptos básicos sobre diversidad cultural	-	13,4	31,7	40,3	14,6	3,56	0,901
Conocimientos sobre el marco legal en relación a la diversidad cultural	4,9	23,5	45,7	18,5	7,4	3,0	0,959
Capacidad para detectar, mediar y solucionar situaciones de conflictos por causas culturales	9,8	29,2	36,6	17,1	7,3	2,83	1,06
Capacidad para crear espacios que propicien el desarrollo de la identidad cultural de las personas	9,8	23,2	32,9	20,7	13,4	3,05	1,171
Respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias	1,2	9,9	13,6	37,0	38,3	4,01	1,015
Ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras	-	13,4	24,4	37,8	24,4	3,73	0,979

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

3.2.3.3.4. Grado de adquisición de competencias generales relacionadas con la diversidad

Para finalizar con las valoraciones sobre el grado de adquisición de las competencias por parte del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria en Argentina, nos centramos en determinadas competencias generales relacionadas con la atención a la diversidad. Los resultados para cada una de las competencias se recogen en la Tabla 27.

Con un grado de adquisición por encima de 4 puntos de media (bastante adquirida), se encontraron las competencias de a) *valoración y aceptación de las personas tal y como son* (M=4,23) y b) *apreciación de la diversidad como una característica valiosa de la sociedad* (M=4,18). En ambos ítems, destacamos que ningún/a estudiante señaló el valor mínimo de la escala, correspondiente a que no las habían adquirido.

El resto de competencias, según las puntuaciones que otorgó el alumnado, habían sido, al menos, algo adquiridas, ya que los valores de las medias arrojaban datos superiores a 3 puntos. De esta forma, de mayor a menor grado de adquisición, observamos las siguientes competencias: c) *actitud de apertura (empatía, saber escuchar...)* (M=3,95), d) *respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar* (M=3,88), e) *adaptación a contextos de diversidad* (M=3,85), f) *capacidad para promover el aprendizaje cooperativo* (M=3,73), g) *capacidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje* (M=3,62), h) *identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos* (M=3,6), i) *cuestionamiento de mis propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos* (M=3,54), j) *capacidad de valorar de forma crítica material sobre diversidad* (M=3,43), k) *capacidad para intervenir en el marco de un modelo educativo inclusivo* (M=3,38), l) *aplicación de*

estrategias de evaluación que permiten valorar las dificultades y oportunidades de las personas (M=3,37) y m) capacidad de tutorización de procesos de aprendizaje (M=3,09).

Tabla 27. Grado de adquisición de competencias generales en relación al ámbito de la diversidad, según la valoración del alumnado de P.E.P. (Argentina).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Aplicación de estrategias de evaluación que permiten valorar las dificultades y oportunidades de las personas	2,5	23,5	24,7	33,3	16,0	3,37	1,086
Capacidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje	2,4	8,6	37,8	26,8	24,4	3,62	1,023
Capacidad de tutorización de procesos de aprendizaje	6,2	17,3	44,4	25,9	6,2	3,09	0,961
Capacidad para promover el aprendizaje cooperativo	2,4	11,0	25,6	33,0	28,0	3,73	1,063
Capacidad de valorar de forma crítica material sobre diversidad	3,7	14,6	35,4	28,0	18,3	3,43	1,063
Capacidad para intervenir en el marco de un modelo educativo inclusivo	2,4	14,6	35,4	37,8	9,8	3,38	0,935
Respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar	-	8,5	25,6	35,4	30,5	3,88	0,945
Actitud de apertura (empatía, saber escuchar...)	2,5	7,4	16,0	40,8	33,3	3,95	1,008
Adaptación a contextos de diversidad	1,2	9,9	17,3	45,7	25,9	3,85	0,96

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Valoración y aceptación de las personas tal y como son	-	9,8	6,1	35,3	48,8	4,23	0,944
Apreciación de la diversidad como una característica valiosa de la sociedad	-	7,3	11,0	37,8	43,9	4,18	0,902
Identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos	7,3	9,8	19,5	42,7	20,7	3,6	1,139
Cuestionamiento de mis propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos	6,2	11,1	24,7	38,2	19,8	3,54	1,115

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

Los resultados de estos ítems, exceptuando el referente a *respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar*, presentaban un determinado porcentaje de alumnado que señalaba que no había adquirido la competencia (valor mínimo de la escala, es decir, nada adquirida), con valores entre el 1,2% (en la competencia correspondiente a *adaptación a contextos de diversidad*) y el 7,3% (en *identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos*).

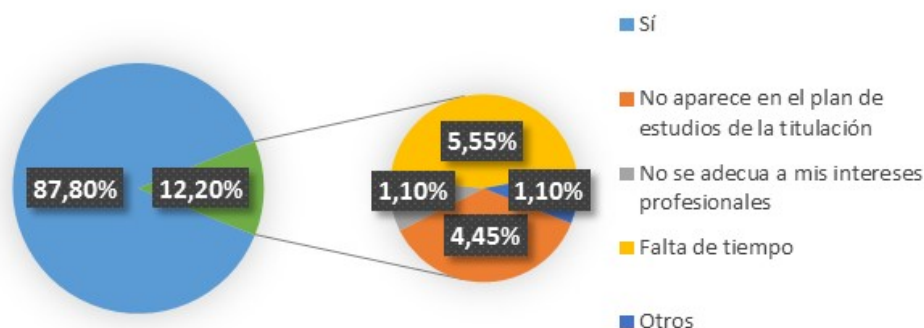
3.2.3.4. Formación del alumnado de la titulación de P.E.P. en Argentina en el ámbito de la diversidad

En este epígrafe, nos adentramos en el análisis de la formación en el ámbito de la diversidad del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina, concretando en la descripción de los resultados

sobre el tipo de formación recibida y la valoración de la formación para la atención a la diversidad en la titulación cursada.

En primer lugar, como se observa en el Gráfico 8, era destacable que un 87,8% del alumnado respondió haber recibido formación en materia de diversidad. Se preguntó al alumnado que indicaba no haber recibido formación, los motivos principales. Del 12,2% de alumnado que consideró que no había recibido formación en este ámbito, un 5,55% indicaba que la causa era la *falta de tiempo* y un 4,45%, porque *no aparece en el plan de estudios de la titulación*. Por último, un 1,1% señalaba la variable *no se adecua a mis intereses profesionales* y un mismo porcentaje de alumnado, una agrupación de otro tipo de motivos.

Gráfico 8. Afirmación del alumnado de P.E.P. (Argentina) de haber recibido formación en el ámbito de la diversidad. En caso negativo, principales motivos.



Fuente: Elaboración propia, según ítems 13 y 14 del cuestionario.

Asimismo, en relación a las vías por las que había accedido a la formación en diversidad, se indicaban, fundamentalmente, tres tipos: formación terciaria inicial, formación universitaria y formación autodidacta.

Como se presenta en la Tabla 28, los porcentajes más destacados se observaban en las opciones relativas a la *formación terciaria*, ya que un 94,9% del alumnado señalaba haber recibido formación en *diversidad cultural* a través de esta vía, un 88,6%, formación en *discapacidad* y un 65,8%, en *género*. Relacionando estos resultados con los obtenidos en el análisis de los planes de estudios de la titulación, el ámbito que recibió el mayor porcentaje de formación terciaria era el de formación en diversidad cultural, coincidiendo con los contenidos más presentes entre las asignaturas de la titulación. Sin embargo, es llamativo que el alumnado señalara en segundo lugar la formación en discapacidad, ya que, en los planes de estudios, era el tipo de diversidad que aparecía en menor medida entre los contenidos de las asignaturas. Si bien, como indicábamos en el apartado 3.2.2.3, dicho ámbito tenía un alto número de asignaturas obligatorias con contenidos específicos sobre esta materia, lo que podía haber influido en la percepción del alumnado sobre este tipo de formación.

Tabla 28. Tipo de formación recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. (Argentina).

		Ámbito de la diversidad		
		Diversidad cultural	Género	Discapacidad
		%		
Tipo de formación	Formación terciaria inicial	94,9	65,8	88,6
	Formación universitaria	1,3	1,3	1,3
	Formación autodidacta	10,1	8,9	7,6
	Otro tipo de formación	5,1	2,5	3,8

Fuente: Elaboración propia, según ítem 15 del cuestionario¹³.

¹³ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

En un menor valor numérico, encontrábamos la *formación autodidacta*, a través de la cual un 10,1% del alumnado había recibido formación en *diversidad cultural*, un 8,9%, en *género* y un 7,6%, en *discapacidad*.

Respecto a la *formación universitaria*, un 1,3% del alumnado puntualizaba que había recibido formación en el área de la *diversidad cultural*, *género* y *discapacidad* (en igual valor porcentual en cada una de ellas).

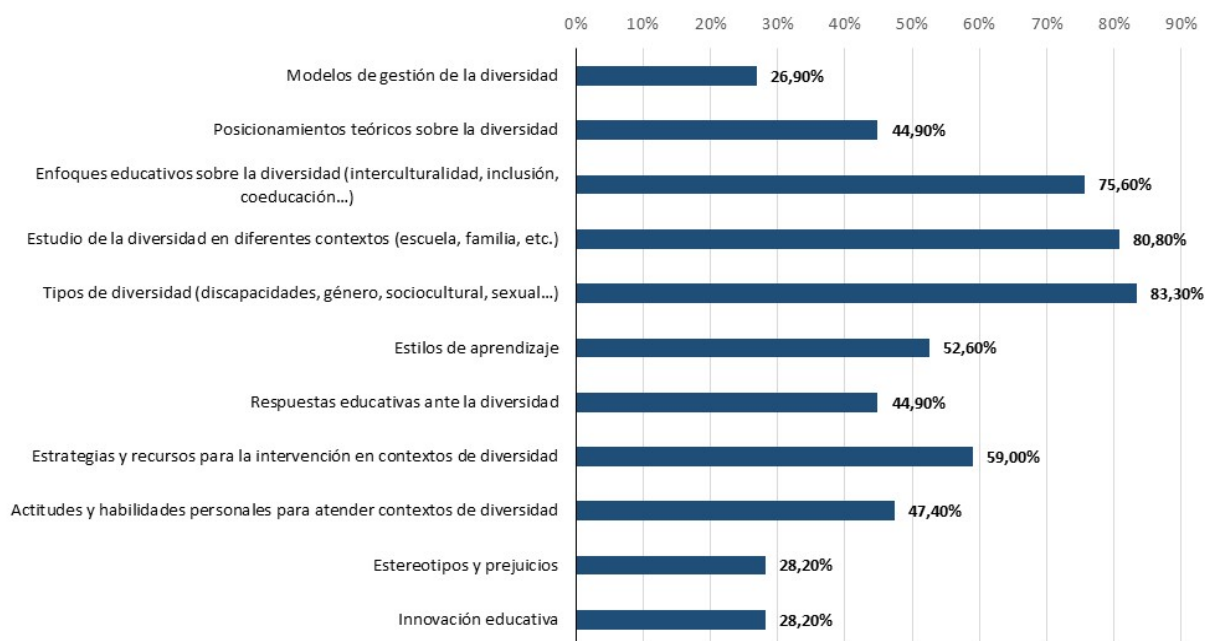
Por último, destacamos el acceso a la formación por *otras vías*, tales como cursos, talleres o jornadas fuera del ámbito de la educación superior, en las que un 5,1% del alumnado decía haber recibido formación en el ámbito de la *diversidad cultural*, un 3,8%, en *discapacidad* y un 2,5%, en *género*.

Además de las vías de acceso a la formación, nos interesaba conocer los contenidos sobre el ámbito de la diversidad en los que el alumnado se había formado. El Gráfico 9 ilustra las respuestas del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria en Argentina. Entre los contenidos presentados, señalados por más del 75% del alumnado, encontramos a) *tipos de diversidad* (83,3%), b) *estudio de la diversidad en diferentes contextos* (80,8%) y c) *enfoques educativos sobre la diversidad* (75,6%).

Asimismo, con resultados comprendidos entre el 40-60% del alumnado, aparecían contenidos relacionados con d) *estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad* (59,0%), e) *estilos de aprendizaje* (52,6%), f) *actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad* (47,4%), g) *posicionamientos teóricos sobre la diversidad* (44,9%) y h) *respuestas educativas ante la diversidad* (44,9%).

Los porcentajes más bajos, indicados por menos del 30% del alumnado, observamos contenidos tales como i) *estereotipos y prejuicios* (28,2%), j) *innovación educativa* (28,2%) y k) *modelos de gestión de la diversidad* (26,9%).

Gráfico 9. Contenidos de la formación en diversidad recibida, según la perspectiva del alumnado de P.E.P. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 16 del cuestionario¹⁴.

A continuación, nos centramos en las valoraciones del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria acerca de la formación inicial en el ámbito de la diversidad, es decir, la formación recibida a través de sus estudios superiores.

En primer lugar, en la Tabla 29, detallamos el nivel profundización de la formación inicial en cada uno de los tipos de diversidad analizados. Partiendo de

¹⁴ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

que esta vía de acceso era la más señalada por el alumnado, los resultados reflejaban valores de media en torno al 2 (escasa profundización) en todos los tipos de diversidad.

Tabla 29. Nivel de profundización de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad, en función de sus tipos, según la valoración del alumnado de P.E.P. (Argentina).

	Nivel de profundización				M	DT
	Nula (1)	Escasa (2)	Suficiente (3)	Destacada o en profundidad (4)		
	%					
Formación en diversidad cultural	-	38,3	48,1	13,6	2,75	0,679
Formación en género	9,5	41,9	43,2	5,4	2,45	0,74
Formación en discapacidad	2,5	45,0	42,5	10,0	2,6	0,702

Fuente: Elaboración propia, según ítem 17 del cuestionario.

En concordancia con los datos obtenidos en el ítem 15 del cuestionario, de mayor a menor profundización se encontró la formación en diversidad cultural, seguida de la formación en discapacidad y, por último, la formación en género. Si bien, como hemos apuntado, se debe tener en cuenta que los valores de media no llegaban a suficiente profundización en ninguno de los tres tipos de formación.

El ítem que recibió un mayor valor de media correspondía a la *formación en diversidad cultural* (M=2,75). En esta línea, destacamos que ningún/a estudiante señaló que la formación había sido nula (valor mínimo de la escala), concentrándose los mayores porcentajes de alumnado en las opciones

suficiente (48,1%) y escasa (38,3%). Asimismo, un 13,6% del alumnado la valoró como destacada o en profundidad.

La *formación en discapacidad* recibió una media de 2,6 puntos, alcanzando los mayores porcentajes de alumnado en la valoración como escasa (45,0%) y suficiente (42,5%). Además, cabe decir que un 10,0% del alumnado consideraba que había sido destacada o en profundidad y solo un 2,5%, nula.

En cuanto a la *formación en género*, obtuvo la menor puntuación de media (M=2,45), siendo un 43,2% del alumnado el que señaló que había sido suficiente, un 41,9%, escasa, un 9,5%, nula y un 5,4%, destacada o en profundidad.

Asimismo, es de nuestro interés analizar las valoraciones sobre distintos aspectos de la formación inicial en el ámbito de la diversidad (véase Tabla 30). Según los valores resultantes de las medias, el aspecto mejor valorado por el alumnado era *su participación en la formación* (M=3,43), donde un 33,8% consideraba que existía bastante participación y un 13,7%, mucha. A continuación, se observaba, en relación a la variable de *su percepción sobre el dominio de los contenidos*, que el alumnado indicaba que tenía algo de dominio (M=3,21), resaltando que un 35,0% del alumnado marcaba que tenía bastante dominio. Por su parte, la *adaptación de la formación a sus intereses y necesidades* obtuvo una media de 3,1 puntos (en torno a algo adaptada). De este ítem, destacamos que un 20,5% del alumnado consideraba que estaba poco adaptada.

En último lugar, con una media de 2,94 puntos encontramos *la adecuación de la formación a sus expectativas*. En cuanto a este aspecto, son relevantes los porcentajes de estudiantes que señalaron que se adecuaba poco, algo y bastante (21,5%, 46,9% y 22,8%, respectivamente).

Para concluir, el alumnado valoraba *su satisfacción general con la formación inicial recibida* con un valor de media de 3,14 puntos (algo satisfecho). De esta forma, podemos mencionar que un 39,7% del alumnado se encontraba algo satisfecho, un 28,2%, bastante satisfecho y un 14,1%, poco satisfecho. En los valores extremos de la escala, un 9% es el valor alcanzado tanto de alumnado que no estaba nada satisfecho, como el que estaba muy satisfecho.

Tabla 30. Valoración del alumnado de P.E.P. (Argentina) sobre los aspectos acerca de la formación inicial en diversidad.

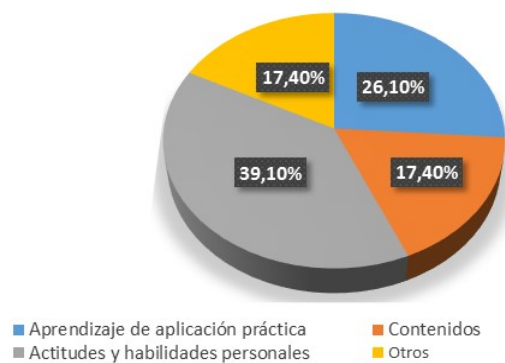
	Valoración					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
La adecuación de la formación a sus expectativas	6,3	21,5	46,9	22,8	2,5	2,94	0,894
Adaptación de la formación a sus intereses y necesidades	2,6	20,5	46,2	25,6	5,1	3,1	0,874
Su percepción sobre el dominio de los contenidos	2,5	16,3	42,5	35,0	3,7	3,21	0,85
Su participación en la formación	2,5	13,8	36,2	33,8	13,7	3,43	0,975
Su satisfacción general con la formación inicial recibida	9,0	14,1	39,7	28,2	9,0	3,14	1,062

Fuente: Elaboración propia, según ítem 18 del cuestionario.

En último lugar, se preguntaba al alumnado sobre los aspectos más y menos valorados de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad. Como se muestra en el Gráfico 10, entre los aspectos más valorados por el alumnado, se encontraron tres grupos de respuestas: la formación en *actitudes* y

habilidades personales (39,1%), que recogían cuestiones como por ejemplo, el respeto, la aceptación del otro, valoración de la diversidad, etc.; el segundo aspecto más señalado hacía referencia a que fuera un *aprendizaje de aplicación práctica* (26,1%); en tercera posición se indicaban los *contenidos* (17,4%), que, entre otro, el alumnado valoraba positivamente la variedad bibliográfica, la conceptualización teórica y los contenidos relacionados con la cultura y la discapacidad; y, finalmente, el alumnado respondió *otros* (17,4%), como podían ser la utilidad de la formación, el aprendizaje de principios básicos sobre el tema, por ejemplo.

Gráfico 10. Aspectos más valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 19 del cuestionario.

Entre los aspectos menos valorados de la formación inicial en el ámbito de la diversidad, como se muestra en el Gráfico 11, se destacaba la *falta de determinados contenidos* (38,2%), mencionando el alumnado la escasa profundización en los temas o que no se abordaban algunos contenidos o materiales para el estudio; y la *escasa formación en general* (26,5%). Entre *otras* respuestas (35,3%), el alumnado apuntaba la falta de valoración de la diversidad

en general, poca presencia de las problemáticas ocasionadas por la diversidad cultural o que se percibía que la diversidad no se consideraba muy necesaria durante la formación.

Gráfico 11. Aspectos menos valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 20 del cuestionario.

3.2.3.5. Necesidades formativas del alumnado de la titulación de P.E.P. en Argentina en el ámbito de la diversidad

En este apartado profundizamos en el análisis de los resultados de las valoraciones del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina, deteniéndonos en sus necesidades formativas en el ámbito de la diversidad. Para ello, se describen los datos obtenidos sobre la importancia que el alumnado otorgaba a este tipo de formación, si consideraban que la formación recibida en su titulación era suficiente para la futura práctica profesional, sus intereses formativos en este ámbito, así como las necesidades formativas que detectaban en cada uno de los tipos de diversidad planteados.

Para comenzar, nos centramos en el nivel de importancia de la formación en el ámbito de la diversidad para la práctica de su profesión, según la opinión del propio alumnado (véase Tabla 31). Así, nos encontramos que, de forma general, se obtuvieron valores de media bastante altos en cada uno de los tipos de diversidad. La media más alta se observaba en la *formación en diversidad cultural* (M=4,32), ítem en el que ningún/a estudiante señalaba el valor mínimo de la escala (nada importante) y la mayoría del alumnado la valoraba como bastante (40,2%) y muy importante (47,6%).

La *formación en discapacidad* era considerada también bastante importante para la práctica profesional (M=4,28), siendo un 50,0% del alumnado el que marcaba que era muy importante. En cuanto a la *formación en género*, recibió un valor de media de 4,1 puntos, donde un 40,7% del alumnado indicaba el valor máximo de la escala.

Tabla 31. Nivel de importancia de la formación en diversidad para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de P.E.P. (Argentina).

	Nivel de importancia					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	-	3,7	8,5	40,2	47,6	4,32	0,781
Formación en género	2,5	4,9	13,6	38,3	40,7	4,1	0,979
Formación en discapacidad	2,4	3,7	7,3	36,6	50,0	4,28	0,93

Fuente: Elaboración propia, según ítem 21 del cuestionario.

Los resultados de la importancia que otorgaba el alumnado de profesorado en Educación Primaria a cada tipo de diversidad podían relacionarse

con los datos obtenidos en los ítems 15 y 17. De esta forma, el orden de mayor a menor importancia de cada tipo de diversidad coincide con el orden de los tipos de diversidad presentes en la formación terciaria inicial que habían recibido, así como el orden de mayor a menor profundización en cada ámbito de la diversidad. Esto nos puede llevar a interpretar que la importancia que se daba a un tipo de formación para la práctica profesional, podía estar influida por una mayor presencia y profundidad de esa materia en la formación inicial.

Otra de las cuestiones en las que se indagó fue la opinión del alumnado acerca de si la formación que habían recibido hasta la actualidad en el ámbito de la diversidad era suficiente para su futura práctica profesional. En este sentido, el alumnado manifestaba, generalmente, que había sido algo suficiente (véase Tabla 32).

De acuerdo con las respuestas que se obtuvieron en el ítem 17 (nivel de profundización de la formación para cada tipo de diversidad), en este caso, los resultados reflejaban que el alumnado consideraba que el ámbito de diversidad en el que la formación había sido más suficiente era el de la diversidad cultural, seguido de la discapacidad y el género. Esta relación entre las respuestas de ambos ítems del cuestionario tenía sentido, dado que, si el alumnado valoraba que habían recibido mayor formación sobre uno de los ámbitos, era lógico que pensarán que esa formación era más suficiente para la futura práctica profesional.

Concretando en los resultados en cada uno de los ámbitos de la diversidad, el tipo de formación que alcanzó un nivel más alto correspondía a la *formación en diversidad cultural* (M=3,34), seguido por la *formación en discapacidad* (M=3,32) que presentaba un valor muy similar. En ambos casos, resaltamos que un 40,5% del alumnado la valoraba como algo suficiente,

mientras que un 36,7% y un 31,7%, indicaba que la formación en diversidad cultural y discapacidad, respectivamente, había sido bastante suficiente.

La *formación en género* alcanzó el valor de media más bajo (M=3,17), obteniéndose los valores porcentuales más altos entre los tres tipos de diversidad, para las opciones de poco (17,1%) y nada (6,6%) suficiente.

Para los tres tipos de diversidad, los porcentajes de alumnado que señalaron que la formación era muy suficiente (valor máximo de la escala) se situaban entre el 7,6% (respecto a la diversidad cultural), el 9,2% (en el género) y el 10,1% (referente a la discapacidad).

Tabla 32. Nivel de suficiencia de la formación en diversidad recibida en su titulación para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de P.E.P. (Argentina).

	Nivel de suficiencia					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	2,5	12,7	40,5	36,7	7,6	3,34	0,887
Formación en género	6,6	17,1	38,2	28,9	9,2	3,17	1,034
Formación en discapacidad	2,5	15,2	40,5	31,7	10,1	3,32	0,938

Fuente: Elaboración propia, según ítem 22 del cuestionario.

En cuanto al grado de interés que presentaba el alumnado en recibir (o seguir recibiendo) formación en el ámbito de la diversidad, se obtuvieron valores bastante altos de medias, por encima de 4 puntos, en todos los tipos de diversidad. Ello indicaba un alto grado de interés por parte del alumnado en

recibir formación en el ámbito de la diversidad. Los resultados detallados de este ítem se presentan en la Tabla 33.

Concretamente, el valor de la media más alto fue alcanzado por la *formación en discapacidad* (M=4,32). Para este tipo de formación, ninguna persona encuestada manifestó que no tenía interés, así como el 84,6% del alumnado marcó las opciones más altas de la escala (4 y 5).

La *formación en diversidad cultural* alcanzó una media de 4,24 puntos y, al igual que en el caso anterior, ningún/a estudiante señaló no estar interesado y los valores de 4 y 5 fueron indicados por el 82,3%.

Tabla 33. Grado de interés del alumnado de P.E.P. (Argentina) en recibir formación en diversidad (o seguir recibéndola), en función de sus tipos.

	Grado de interés					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	-	7,6	10,1	32,9	49,4	4,24	0,92
Formación en género	1,3	5,3	14,7	28,0	50,7	4,21	0,973
Formación en discapacidad	-	6,4	9,0	30,8	53,8	4,32	0,887

Fuente: Elaboración propia, según ítem 23 del cuestionario.

En último lugar, la *formación en género* obtuvo una media de interés de 4,21 puntos. La mayoría del alumnado (78,7%) se posicionó en los valores más altos (4 y 5), aunque un 1,3% del alumnado manifestó no tener ningún interés en recibir formación en este ámbito. Es sorprendente cómo, a pesar de que alumnado había señalado que la formación en el género era la menos presente, que se había dado en menor profundidad y que era la que se valoró como más

insuficiente para su futura labor profesional, era además el tipo de diversidad en el que menos interés mostraba el alumnado (si bien era un interés alto, como para el resto). De ello, se puede vislumbrar la menor conciencia, respecto al resto de ámbitos, que tenía el alumnado sobre la importancia de este tipo de formación para la intervención socioeducativa.

Con respecto a las preferencias en el tipo de vías a través de las cuales al alumnado le gustaría recibir formación en diversidad (véase Tabla 34), los mayores porcentajes se observaban en la *formación terciaria*, tanto para la formación en *diversidad cultural* (84,4%), en *discapacidad* (77,9%) y *género* (74,0%). A continuación, destacaban los porcentajes de alumnado que marcaron opciones relacionadas con la *formación autodidacta*: formación en *diversidad cultural* (18,2%), formación en *género* y *discapacidad* (con un 15,6% en cada caso).

Tabla 34. Preferencias respecto al tipo de formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de P.E.P. (Argentina).

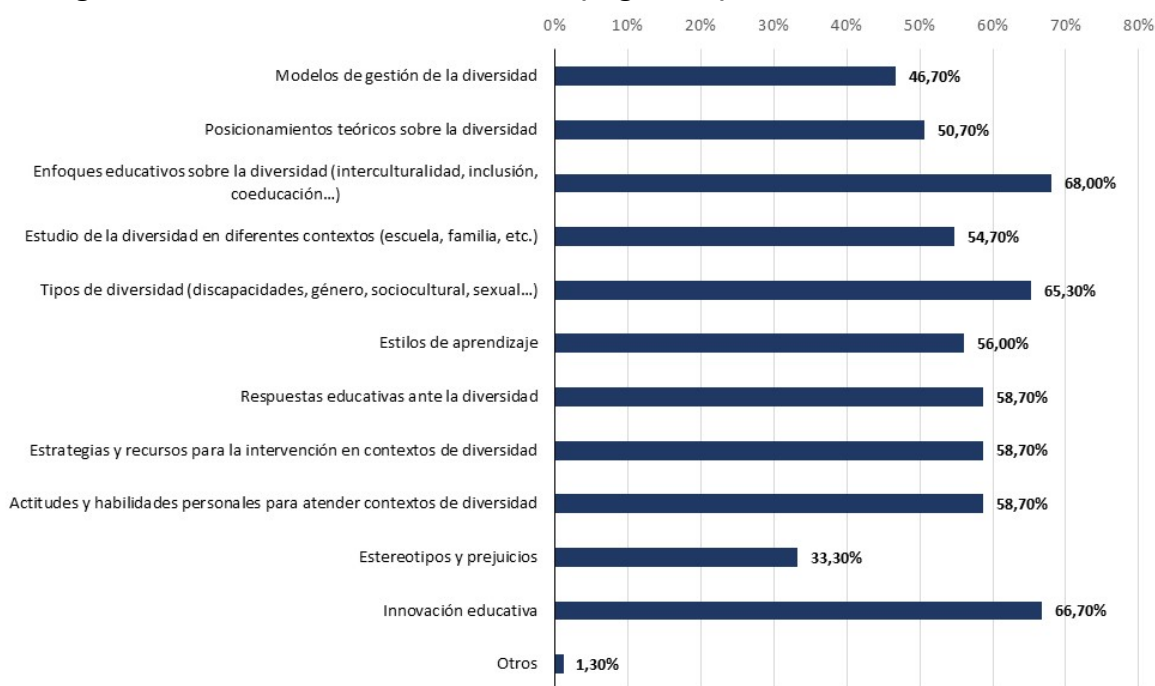
		Ámbito de la diversidad		
		Diversidad cultural	Género	Discapacidad
		%		
Tipo de formación	Formación terciaria inicial	84,4	74,0	77,9
	Formación universitaria	14,3	13,0	13,0
	Formación autodidacta	18,2	15,6	15,6
	Otro tipo de formación	5,2	3,9	2,6

Fuente: Elaboración propia, según ítem 24 del cuestionario¹⁵.

¹⁵ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

Con escasos porcentajes de alumnado, también aparecía la *formación universitaria*, con un mayor valor en el ámbito de la *diversidad cultural* (14,3%), seguido del *género* y *discapacidad* (13,0% en ambos tipos). Por último, se respondieron *otras* vías de formación (no vinculadas al ámbito formal, tales como cursos o talleres), con un 5,2% para la formación en *diversidad cultural*, un 3,9% para el *género* y un 2,6% para la *discapacidad*.

Gráfico 12. Preferencias de contenidos en la formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de P.E.P. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 25 del cuestionario¹⁶.

Profundizando en las características de la formación que interesaba al alumnado, planteamos las preferencias en cuanto a los contenidos que le

¹⁶ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

gustaría recibir. Como se ilustra en el Gráfico 12, los mayores porcentajes de alumnado se encontraron en los contenidos relacionados con: a) *enfoques educativos sobre la diversidad* (68,0%), b) *innovación educativa* (66,7%) y c) *tipos de diversidad* (65,3%). Con valores entre el 50-60% del alumnado observamos que estaban d) *respuestas educativas ante la diversidad* (58,7%), e) *estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad* (58,7%), f) *actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad* (58,7%), g) *estilos de aprendizaje* (56,0%), h) *estudio de la diversidad en diferentes contextos* (54,7%) e i) *posicionamientos teóricos sobre la diversidad* (50,7%). Con menos del 50% del alumnado, se señalaron contenidos tales como j) *modelos de gestión de la diversidad* (46,7%) y k) *estereotipos y prejuicios* (33,3%).

Vinculando estas respuestas con las proporcionadas por el alumnado respecto a los contenidos que habían recibido, en el caso de la *innovación educativa*, ésta se encontraba entre los recibidos en menor medida y los que suscitaban mayor interés entre el alumnado. No obstante, es llamativo que los otros dos tipos de contenidos que menos habían recibido (*modelos de gestión de la diversidad* y *estereotipos y prejuicios*), les generaba también poco interés en recibirlos.

Enfocando nuestra atención en las necesidades formativas del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina, destacamos el grado de necesidad que dicho alumnado percibía en cada uno de los ámbitos de diversidad. En general, como se presenta en la Tabla 35, el alumnado consideraba, según los valores de las medias, que tenían algo de necesidad formativa en cada una de los ámbitos de la diversidad.

Tabla 35. Grado de necesidades formativas en relación a la diversidad del alumnado de P.E.P. (Argentina), en función de sus tipos.

	Grado de necesidades formativas					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	2,7	13,3	33,3	38,7	12,0	3,44	0,959
Formación en género	-	16,7	30,5	43,1	9,7	3,46	0,884
Formación en discapacidad	1,3	14,7	34,7	36,0	13,3	3,45	0,945

Fuente: Elaboración propia, según ítem 26 del cuestionario.

Los valores en cada una de las medias eran bastantes similares: *formación en género* (M=3,46), *formación en discapacidad* (M=3,45) y *formación en diversidad cultural* (M=3,44). Destacamos que el único ámbito de la diversidad que no recibió ningún porcentaje de alumnado en el grado más bajo de necesidades formativas fue la formación en género. Por tanto, no se encontró ningún/a estudiante que valorara que el alumnado de su titulación no tenía ninguna necesidad formativa en género. Este hecho puede explicarse en relación a las respuestas de otros ítems, ya que, respecto a la formación en género, el alumnado había indicado que era el tipo de diversidad menos presente en su formación inicial, que había tenido menor profundidad en su desarrollo y que era la más insuficiente de cara a su futura labor profesional.

Asimismo, resaltamos los altos porcentajes de alumnado que señalaron que tenían bastantes necesidades formativas (4), donde se obtuvo un 43,1%, 38,7% y 36,0% en la formación en género, diversidad cultural y discapacidad, respectivamente.

Para detallar en mayor medida dichas necesidades formativas, presentamos a continuación las opciones ofrecidas por el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria para describir sus necesidades en cada ámbito de diversidad.

En primer lugar, respecto a las necesidades formativas en el ámbito del género, como puede verse en el Gráfico 13, dicho alumnado destacaba diferentes tipos de necesidades en su formación: a) *conocimientos teóricos* (33,9%), sobre identidad, roles, conceptualizaciones, materiales didácticos, derechos, etc.; b) *actitudes y habilidades personales* (28,6%), por ejemplo, en cuanto al respeto, valoración de la diferencias, estereotipos, etc.; c) *estrategias, metodologías de intervención y práctica* (16,1%), tales como recursos, formas de actuar o acompañamiento al alumnado en los centros escolares; y d) *falta de formación en general* (5,3%). Entre *otros* tipos de necesidades formativas (16,1%), resaltamos la interrelación con otros contenidos de la titulación o el tener un aprendizaje significativo, por ejemplo.

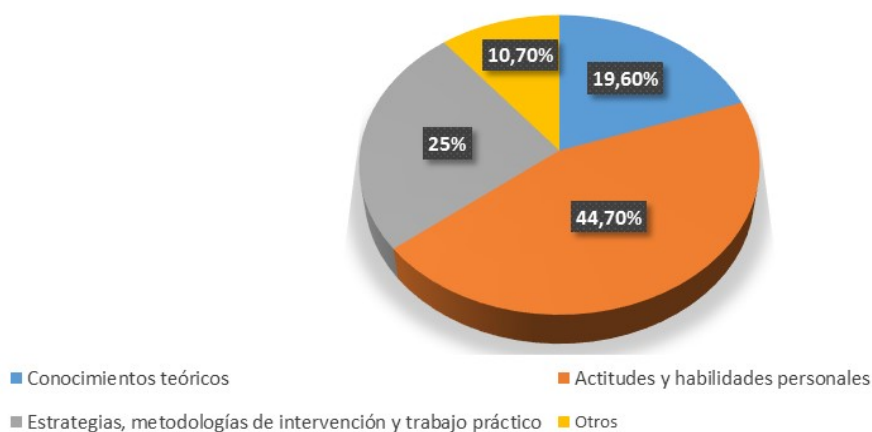
Gráfico 13. Necesidades formativas en género del alumnado de P.E.P. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 27 del cuestionario.

Entre las necesidades formativas en relación a la diversidad cultural (presentadas en el Gráfico 14), el alumnado señalaba, de mayor a menor valor porcentual: a) *actitudes y habilidades personales* (44,7%), referentes a estereotipos, prejuicios, respeto, etc.; b) *estrategias, metodologías de intervención y trabajo práctico* (25,0%); c) *conocimientos teóricos* (19,6%), relativos a cuestiones como los modelos de inclusión, material didáctico, educación bilingüe, conceptualización, causas de problemáticas, entre otros; y, en último lugar, una agrupación de *otras* opciones (10,7%).

Gráfico 14. Necesidades formativas en diversidad cultural del alumnado de P.E.P. (Argentina).

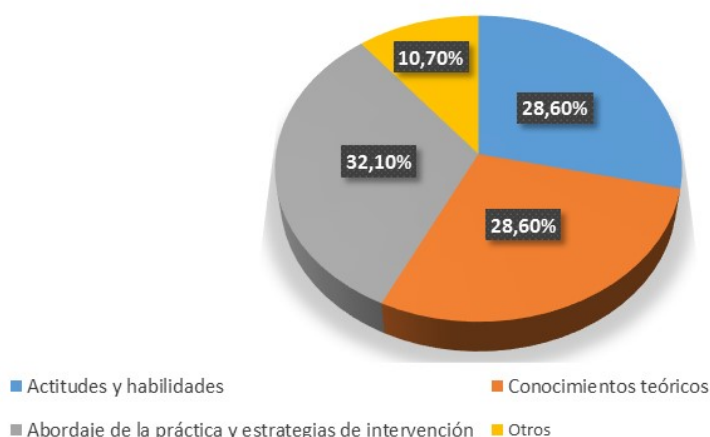


Fuente: Elaboración propia, según ítem 28 del cuestionario.

En último término, detallamos las necesidades formativas que resaltó el alumnado en cuanto al ámbito de la discapacidad (véase Gráfico 15). Así, se obtuvieron, entre sus principales respuestas: a) *abordaje de la práctica y estrategias de intervención* (32,1%); b) *actitudes y habilidades* (28,6%), como las habilidades sociales, aceptación, valoración y respeto por el alumnado con discapacidad, entre otros; c) *conocimientos teóricos* (28,6%), tales como modelos

de inclusión, características de la discapacidad, tipologías, materiales didácticos, derechos, métodos de aprendizaje, etc.; y d) *otros* (10,7%), por ejemplo, la interrelación entre contenidos o la falta de espacio curricular.

Gráfico 15. Necesidades formativas en discapacidad del alumnado de P.E.P. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 29 del cuestionario.

3.2.3.6. Propuestas formativas del alumnado de la titulación de P.E.P. en Argentina en el ámbito de la diversidad

En este último apartado, abordamos las propuestas formativas indicadas por el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina, en función de los ámbitos de la diversidad de este estudio. Para comenzar, nos centramos en la formación en materia de género, presentando las propuestas de mejora de la formación que realizó el alumnado (véase Gráfico 16). Las opciones, ordenadas de mayor a menor porcentaje obtenido, eran: a) *talleres, cursos sobre género* (17,6%), b) *trabajar actitudes y valores* (17,6%), c) *más información y material de estudio* (17,5%), d) *trabajar estrategias para la*

intervención (14,0%), e) más materias específicas y mayor carga horaria (10,5%), f) conocer marco legal (8,8%), g) tener espacios de debate e intercambio de opiniones (3,5%) y otros (10,5%).

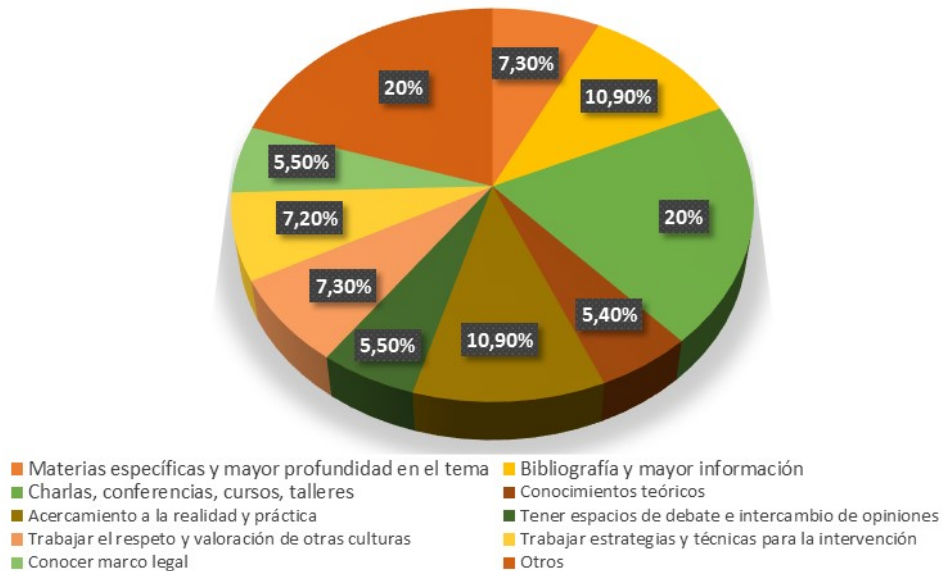
Gráfico 16. Propuestas formativas en género del alumnado de P.E.P. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 30 del cuestionario.

Para el caso del área de la diversidad cultural, dicho alumnado propuso diferentes cuestiones que podrían incorporarse para la mejora de la formación, entre las que se destacaban, tal y como se muestra en el Gráfico 17: a) *charlas, conferencias, cursos, talleres (20,0%), b) bibliografía y mayor información (10,9%), c) acercamiento a la realidad y práctica (10,9%), d) materias específicas y mayor profundización en el tema (7,3%), e) trabajar el respeto y valoración de otras culturas (7,3%), f) trabajar estrategias y técnicas para la intervención (7,2%), g) tener espacios de debate e intercambio de opiniones (5,5%), h) conocer marco legal (5,5%) e i) conocimientos teóricos (5,4%).*

Gráfico 17. Propuestas formativas en diversidad cultural del alumnado de P.E.P. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 31 del cuestionario.

Gráfico 18. Propuestas formativas en discapacidad del alumnado de P.E.P. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 32 del cuestionario.

Por último, en relación al ámbito de la discapacidad, el alumnado señalaba, entre sus propuestas formativas de mejora (véase Gráfico 18), las siguientes: a) *conocimientos teóricos* (35,1%), b) *acercamiento a la realidad y la práctica* (15,8%), c) *más materias específicas y mayor carga horaria* (10,5%), d) *capacitación, talleres* (10,5%) y e) *trabajar estrategias y metodologías para la intervención* (8,8%).

3.3. LA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL EN ARGENTINA: LA FORMACIÓN EN DIVERSIDAD

3.3.1. La formación en Educación Social en Argentina

A continuación, procedemos a describir los resultados obtenidos en esta investigación respecto a la formación inicial en Educación Social en Argentina. Para ello, en este apartado presentamos los aspectos que caracterizan dicha formación, exponiendo las cuestiones referentes a los datos básicos del título, las instituciones encargadas de la formación inicial y la organización curricular de la titulación.

En primer lugar, es necesario tener en cuenta que en la oferta de estudios superiores en Argentina podemos encontrar algunas titulaciones tales como Diplomaturas u otros postítulos, que constituyen especializaciones formativas en el ámbito de Educación Social. Tal es el caso, por ejemplo, de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social, ofertada desde 2015 por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza) o la Diplomatura Postítulo en Pedagogía y Educación Social, impartida de forma virtual o semipresencial en la provincia del Chaco.

No obstante, este tipo de formaciones constituyen experiencias aisladas, siendo la Tecnicatura superior en Pedagogía y Educación Social la titulación reconocida y acreditada a nivel nacional para estos estudios. Es por ello, que nuestro foco de atención se centra en esta formación superior no universitaria.

La titulación en Pedagogía y Educación Social¹⁷, es de reciente incorporación al campo de la formación superior y, en sus inicios a partir de 2005, apareció vinculada a la demanda de intervenciones socioeducativas que la escuela no podía abarcar.

En momentos en que la escuela pública se hallaba desbordada por las escenas de hambre y exclusión que cruzaban la vida escolar de los niños adolescentes y jóvenes, la educación no contaba con otros perfiles educativos formados desde el campo específicamente pedagógico. Lo social era reconocido exclusivamente como parte del trabajo de profesionales de otras disciplinas, por ejemplo, los trabajadores sociales, lo pedagógico se diluía y se circunscribía exclusivamente al ámbito de lo escolar y a la enseñanza. La escuela sola no podía (Redondo, 2014, p. 72).

Para determinar las características de esta titulación, debemos referenciar la documentación oficial que conforma la base para el desarrollo de estos estudios superiores.

El Acuerdo Marco Serie A N°23, para la Educación Superior no Universitaria- en las áreas humanística, social y técnico- profesional (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005a) establece que el desarrollo curricular

¹⁷ A efectos de este trabajo, en ocasiones, acordamos su denominación a titulación en Educación Social.

de los estudios en estas áreas se regulará por los “Documentos Base” aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación del Ministerio de Educación correspondiente. Estos “Documentos Base” constituyen el marco de referencia de la estructuración de dichas formaciones y establecerán la oferta formativa, el área ocupacional, el perfil profesional y la base curricular.

Para el caso de los estudios en Pedagogía y Educación Social, en 2005 se aprueba el Documento Base para la organización curricular de la Tecnicatura superior en Pedagogía y Educación Social (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b). Este documento, que consolida la creación de estos estudios en Argentina, fundamenta la necesidad de esta titulación, entre otras cuestiones, por la regularización a nivel formativo de prácticas de Educación Social que se habían llevado a cabo en el país hasta el momento, pero no eran acompañadas de un espacio de formación que profesionalice estas experiencias. Así, también se había diagnosticado la existencia de un importante número de personas cursando titulaciones de formación docente y, por tanto, se esperaba que la apertura de carreras de Pedagogía y Educación Social tendría una gran demanda entre aquellas personas interesadas en el ámbito educativo y a los que se les podía brindar, de esta forma, posibilidades de elegir otros espacios y modos de desarrollo profesional.

Una vez que hemos apuntado estos planteamientos que ayudan a contextualizar la formación inicial de esta titulación en Argentina, nos centramos en las diferentes características que definen las cuestiones básicas de estos estudios.

3.3.1.1. Identificación del título, duración y carga lectiva

Como hemos comentado, la denominación del título se establece en el Documento Base (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b) como Tecnicatura superior en Pedagogía y Educación Social. Esta misma normativa plantea una titulación de tres cursos académicos de duración.

Por otra parte, se determina una carga lectiva mínima de 1600 horas/reloj (2400 horas/cátedras), siguiendo el Acuerdo Marco Serie A N°23, para la Educación Superior no Universitaria- en las áreas humanística, social y técnico- profesional (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005a).

Además de estos datos de identificación de la titulación, creemos conveniente resaltar los objetivos y competencias del título, así como los ámbitos de la intervención que se establecen en el Documento Base de la Tecnicatura mencionado.

Por un lado, se propone que estos estudios superiores tengan los siguientes objetivos:

- 1) Brindar conocimientos educativos, con la intención de generar mecanismos de promoción social a sujetos y colectivos, generalmente marginados de los circuitos sociales y educativos. Dicha acción tiene la intención de aportar a la construcción de articulaciones y redes entre los distintos ámbitos socio-educativos.
- 2) Desarrollar proyectos, programas y acciones educativas y pedagógicas que contribuyan a la promoción inclusiva de colectivos y sujetos. Para ello, se contempla la adquisición de competencias de diseño, gestión y evaluación de proyectos y programas; así como, el

conocimiento de normativa y de políticas socio-educativas locales, jurisdiccionales y nacionales.

- 3) Promover el desarrollo de instancias de capacitación y reflexión de las diferentes prácticas en educación social. A tal efecto, resulta fundamental la disposición de competencias comunicativas y expresivas, para: la gestión de ámbitos de formación; el diseño de contenidos y soportes pedagógicos; el desarrollo de procesos de mediación entre los diferentes actores y la dinamización de grupos. Acciones que, desde una potente lógica de trabajo interinstitucional e intersectorial, faciliten la vinculación de los diferentes actores de la sociedad civil con las instituciones socio-educativas.
- 4) Contribuir a la profesionalización de la educación social, haciendo hincapié en el carácter distintivo de su objeto profesional, dando cuenta de las articulaciones con otras disciplinas del campo socio-humanístico. Para tal propósito, es necesario una comprensión amplia de “lo educativo”, en el cual se conjuguen perspectivas pedagógico- educativas, sociales, culturales e históricas. Asimismo, implica: pleno conocimiento de los componentes del fenómeno educativo y de los problemas socio-educativos contemporáneos; el lugar del sujeto, de las metodologías y de los marcos institucionales en la educación social; el fenómeno comunicacional; del hecho estético y el papel del arte y la cultura.

Con respecto a las competencias de la titulación, se identifican las siguientes:

- 1) Desarrollar programas, proyectos y actividades educativas y pedagógicas, en contextos diversos, enmarcados en acciones y

políticas sociales pertenecientes a los ámbitos públicos, privado y de la sociedad civil.

- 2) Desarrollar dispositivos y estrategias de difusión, para el reconocimiento, apropiación y puesta en valor de las diversas manifestaciones de lo educativo -artísticas, culturales, científicas tecnológicas, etc.-, garantizando el acceso pleno, por parte de los sujetos, al patrimonio cultural.
- 3) Desarrollar instancias de capacitación y reflexión de las diferentes prácticas en educación social, desde una lógica interdisciplinaria e intersectorial, enfocada en el desarrollo comunitario.

En último término, se plantea que el/la educador/a social tendrá capacidad para desempeñar su labor profesional en espacios sociales y educativos públicos, privados y de la sociedad civil, destacándose tres ámbitos de intervención:

- A. Inclusión y promoción plena de sujetos y colectivos en situación de exclusión y marginación social;
- B. Prácticas educativas ligadas al desarrollo comunitario.
- C. Participación desde su especificidad pedagógica en equipos interdisciplinarios de atención de problemáticas sociales.

3.3.1.2. Responsabilidad de la formación

Las instituciones encargadas de la formación inicial en Educación Social en Argentina son las instituciones de educación no universitarias o terciarias. En la actualidad, la búsqueda de centros públicos que ofertan esta Tecnicatura

Superior ha dado como resultado un total de cinco centros en el país, repartidos en cuatro provincias.

En la Tabla 36 se presenta la relación de estos centros, según la jurisdicción donde se ubican. Así, encontramos dos centros en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y un centro en el resto de provincias: Santa Cruz, Tucumán y Corrientes.

Tabla 36. Instituciones de carácter público, según jurisdicción, que ofertan la titulación de Pedagogía y Educación Social en Argentina.

JURISDICCIÓN	NOMBRE DEL CENTRO
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación
	Centro de Educación Terciaria de la Unión de Trabajadores de la Educación – I.F.T.S. Nº 28
Santa Cruz	Instituto Provincial de Educación Superior- Sede Río Gallegos
Tucumán	Instituto de Perfeccionamiento Docente
Corrientes	I.F.D “José Manuel Estrada”

Fuente: Elaboración propia.

3.3.1.3. Organización curricular

El Documento Base para la organización curricular de la Tecnicatura superior en Pedagogía y Educación Social (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b) organiza la formación inicial de dicha titulación en torno a cuatro campos de conocimiento. En la Tabla 37, se detallan estos campos, que, de forma general, se conforman de la siguiente manera:

- A. Formación general. Compuesto por tres bloques de contenido: Problemas socioculturales; Procesos políticos económicos y el mundo del trabajo actual; y Relación entre Estado-Sociedad.
- B. Formación de fundamento. Conformado por los bloques de: Sujetos, instituciones, organizaciones y movimientos sociales; Pedagogía; Políticas educativas y desarrollo local; y Comunicación y lenguajes contemporáneos.
- C. Formación específica. Enmarca el desarrollo de cuatro bloques: Pedagogía Social; La educación y los problemas sociales contemporáneos; Prácticas en Educación Social: sujetos, comunidades e instituciones; y Arte, estética y sociedad.
- D. Práctica profesionalizante. Se constituye como una formación unida a la experiencia práctica, estableciendo tres bloques de contenido: Desarrollo de los ejes estratégicos del campo; Criterios y orientaciones para el desarrollo de las prácticas; e Itinerarios de la práctica profesionalizante.

Tabla 37. Campos de conocimiento de la titulación de Educación Social (Argentina).

TIPO DE FORMACIÓN	BLOQUES	CONTENIDOS
FORMACIÓN GENERAL	Problemáticas socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Globalización, transnacionalización, regionalización ▪ Medios masivos de comunicación, discursos y representaciones sociales ▪ El conocimiento en la "sociedad de la información" ▪ "Cultura" y culturas: modos de vida plurales y formas de discriminación o reconocimiento de las diferencias ▪ La estratificación socioeconómica y el problema de la exclusión
	Procesos políticos económicos y el mundo del trabajo actual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La economía como dimensión de la vida social ▪ Las formas de organización del trabajo ▪ Mundo del trabajo, subjetividad e identidades colectivas
	Relación entre Estado-Sociedad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transformaciones del Estado Moderno ▪ El poder como dimensión constitutiva de la política ▪ Ciudadanía y espacio público ▪ Ética y responsabilidad
FORMACIÓN DE FUNDAMENTO	Sujetos, instituciones, organizaciones y movimientos sociales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las concepciones del sujeto y sus críticas ▪ La producción de la subjetividad ▪ Sujeto y socialización: estrategias de normalización ▪ La cultura institucional ▪ Organizaciones comunitarias y movimientos sociales
	Pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Status epistemológico de la pedagogía ▪ Enfoques teóricos e históricos de la relación entre educación y sociedad ▪ La concepción moderna de educación y su erosión ▪ El derecho a la educación y la cultura
	Políticas educativas y desarrollo local	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Política educativa ▪ Desarrollo local y educación ▪ Planificación estratégica ▪ Metodología de investigación social
	Comunicación y lenguajes contemporáneos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teoría de la comunicación ▪ Comunicación de masas ▪ Nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC's) ▪ Comunicación y educación ▪ Modos de comunicación

TIPO DE FORMACIÓN	BLOQUES	CONTENIDOS
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Pedagogía Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definición de la Pedagogía Social ▪ Análisis de casos nacionales y extranjeros ▪ Debates actuales en la pedagogía social ▪ La educación Social y su relación con otras prácticas educativas y sociales
	La educación y los problemas sociales contemporáneos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La autoridad pedagógica y la transmisión de la cultura ▪ Los nuevos mapas etéreos y sus implicaciones educativas ▪ La historicidad de los lazos familiares y sus implicancias educativas ▪ Debates actuales sobre género y etnicidad en educación ▪ Educación, exclusión social y derechos humanos
	Prácticas en Educación Social: sujetos, comunidades e instituciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de los componentes del fenómeno educativo ▪ El sujeto de la educación social ▪ “Lo grupal” y lo individual ▪ Diseño de acciones de educación social ▪ Rol del profesional
	Arte, estética y sociedad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El hecho estético ▪ Estética y ética, arte y sociedad ▪ Lenguajes artísticos ▪ Problemática de la interpretación
PRÁCTICA PROFESIONALIZANTE	Desarrollo de los ejes estratégicos del campo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vinculación con el área socio-ocupacional de pertenencia de la tecnicatura ▪ Participación, promoción y problematización del desarrollo comunitario donde se inscriben los institutos ▪ Promoción y construcción de “lo ciudadano”, en tanto deberes y derechos del sujeto como parte de la organización educativa y la comunidad
	Criterios y orientaciones para el desarrollo de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Progresivo acercamiento, a lo largo de toda la formación, al campo ocupacional y las diferentes situaciones problemáticas socio-culturales ▪ Materialización de espacios propios ▪ Planificación y puesta en práctica de los saberes pertenecientes a los campos de formación general, fundamento y específica ▪ Desarrollo de momentos específicos de formación que viabilicen el despliegue de niveles de interrogación y conceptualización cada vez más complejos, en función de la práctica ▪ Identificación del objeto y del conjunto de procesos científicos y tecnológicos que se involucran en la diversidad de situaciones socio-productivas y culturales que se abordan ▪ Presencia continua y concreta de la institución

TIPO DE FORMACIÓN	BLOQUES	CONTENIDOS
		formativa <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disponibilidad de humanos recursos, recursos materiales y simbólicos
	Itinerarios de la práctica profesionalizante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ofrecer un acercamiento al campo de actuación profesional ▪ Desarrollar acciones de servicio donde se generen instancias socio-productivas y socio-culturales en el ámbito local ▪ Implementar instancias de reflexión, en clave de una evaluación entendida como momento y como noción que atraviesa todo el proceso de la práctica

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída del Documento Base para la organización curricular de la Tecnicatura superior en Pedagogía y Educación Social (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b).

3.3.2. La formación en diversidad de educadores/as sociales en Argentina: Análisis de planes de estudios

En esta parte del capítulo, presentamos la descripción de resultados acerca de la formación en el ámbito de la diversidad en la titulación de Educación Social en Argentina a través del análisis de los planes de estudios. Estos resultados se han obtenido de un total de 3 planes de estudios (como se explica en el procedimiento de muestreo correspondiente al análisis documental). Éstos corresponden a las titulaciones impartidas centros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santa Cruz y Tucumán.

Al igual que para los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria, para facilitar la exposición de los datos, se realizó una codificación de dichos planes de estudios, según la provincia y centro al que pertenecían, detallada en la Tabla 38.

Tabla 38. Códigos por provincia e institución de E.S. (Argentina)¹⁸.

CÓDIGO	PROVINCIA / NOMBRE DEL CENTRO
A-ES-1	Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación
A-ES-2	Santa Cruz / Instituto Provincial de Educación Superior- Sede Río Gallegos
A-ES-3	Tucumán / Instituto de Perfeccionamiento Docente

Fuente: Elaboración propia.

En los siguientes apartados, se muestran las cuestiones preliminares a tener en cuenta en relación a los planes de estudios de la titulación de Educación Social (denominación del título, año, carga lectiva e itinerarios), la inclusión de la diversidad en sus objetivos y competencias y, en último lugar, los contenidos relacionados con la diversidad en las asignaturas.

3.3.2.1. Cuestiones preliminares

Cabe destacar que los planes de estudios analizados pertenecían a instituciones de carácter público o estatal y se denominaban, en todos los casos, como “Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social”

Siguiendo las indicaciones del Documento Base (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b), esta titulación tenía una duración de tres cursos académicos.

Como aparece en la Tabla 39, con respecto a la aprobación de dichos planes de estudios, se realizó entre 2006 y 2015. Por otro lado, no constaban especializaciones u orientaciones en el título, por lo que se trataban de estudios de carácter general para todo el alumnado.

¹⁸ En adelante, se utilizará la abreviatura E.S. (Argentina) para hacer referencia a la titulación correspondiente a la Tecnicatura en Pedagogía y Educación Social en Argentina.

Tabla 39. Datos generales de los planes de estudios de E.S. (Argentina).

	Año del plan	Denominación del título	Nº total horas cátedra	Itinerarios/Orientaciones
A-ES-1	2007	Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social	2425	n/e
A-ES-2	2006	Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social	2688	n/e
A-ES-3	2015	Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social	2400	n/e

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

En cuanto a la carga lectiva del título, el mínimo establecido por el Acuerdo Marco Serie A N°23 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005a) era de 2400 horas/cátedra. En los planes de estudios analizados, esta carga lectiva oscilaba entre 2400 y 2688 horas/cátedra.

Por último, es conveniente resaltar, además, que la lengua utilizada en los estudios era el castellano y el tipo de enseñanza ofrecida en dichos centros era de carácter presencial.

3.3.2.2. Objetivos y competencias en relación al ámbito de la diversidad

La inclusión del ámbito de la diversidad en los objetivos y competencias del título puede reflejar el interés por desarrollar contenidos formativos en esta materia. Para ello, procedemos a analizar la presencia de este ámbito entre los objetivos y competencias de los planes de estudios de la titulación de Educación Social en Argentina.

Por una parte, cabe destacar que se encontraron referencias al ámbito de la diversidad en los planes de estudios de esta titulación. Concretamente, hacían referencia a la cultura. Como muestra de ello, presentamos los siguientes ejemplos:

Los planes de estudios de la titulación de Educación Social contemplaban entre sus objetivos aspectos relacionados con el ámbito de la diversidad, concretamente, con la cultura:

- “Una formación integral que promueva en los estudiantes la construcción de las herramientas intelectuales y prácticas necesarias para desempeñarse en distintas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a través de la participación en experiencias orientadas al desarrollo socioeducativo en las distintas comunidades y a la democratización de la participación ciudadana en la cultura”
- “El objetivo estratégico de la carrera es que el sistema formador participe activamente en los procesos de dinamización de los diferentes ámbitos socio-educativos. Acciones que se orientan al desarrollo local y a la democratización de la participación ciudadana en la cultura”
- “La formación de Técnicos en Pedagogía y Educación Social se sostiene en una doble dimensión formativa, que implica la adquisición de una perspectiva teórico-crítica entramada con metodologías de trabajo orientadas a la indagación de la realidad social y la transmisión de contenidos culturales que promuevan social y culturalmente a los sujetos de la acción educativa”

Con respecto a las competencias, hemos distinguido dos formas de incluir la atención a la diversidad: referencias explícitas e indirectas. En el Anexo VII se recogen las competencias observadas en las titulaciones de Educación Social, según el tipo de inclusión de la diversidad.

Al igual que ocurría en el caso de los objetivos, las referencias explícitas a la diversidad en las competencias, se vinculaban al ámbito cultural. De esta forma, como ejemplo, podemos mencionar las siguientes competencias:

- “Promover, comunicar y difundir planes, programas, proyectos y acciones educativas, artísticas y culturales para favorecer el acceso pleno al patrimonio cultural”
- “Diseñar y coordinar acciones educativas y pedagógicas que, en función del contexto y los territorios, promuevan el desarrollo social y educativo, así como el acceso pleno a todas las manifestaciones de la cultura”
- “Articular lo educativo con las realidades sociales e institucionales, a fin de promover cultural y socialmente, a los sujetos de la acción educativa”

Sin embargo, en las referencias indirectas, encontrábamos aspectos relacionados con la intervención socioeducativa con colectivos en situaciones de vulnerabilidad social, los cuales podrían relacionarse con colectivos presentes en los diferentes ámbitos de atención a la diversidad. Así, por ejemplo, se destacaba la siguiente competencia:

- “Diseñar, desarrollar y establecer estrategias para la inclusión y promoción de ciudadanía plena en los sujetos y colectivos que atraviesan situaciones de vulnerabilidad social”

En definitiva, cabe resaltar las referencias, casi de forma exclusiva, al campo de la diversidad cultural entre los objetivos y competencias de la titulación de Educación Social en Argentina.

A continuación, procedemos a analizar los contenidos relacionados con el ámbito de la diversidad en el desarrollo curricular, deteniéndonos en los diferentes tipos de diversidad y las características de las asignaturas donde estos contenidos se incluían.

3.3.2.3. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad en asignaturas

Para profundizar en la formación en el ámbito de la diversidad que aparecía en la formación inicial de la titulación correspondiente a Educación Social en Argentina, describimos las características de dichos contenidos en los planes de estudios analizados.

En primer lugar, es conveniente resaltar que el Documento Base para la organización curricular de la Tecnicatura superior en Pedagogía y Educación Social (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b), establece cuatro campos de formación en dicha titulación: formación general, formación de fundamento, formación específica y práctica profesionalizante.

Centrándonos en las asignaturas¹⁹ correspondientes a las tres primeras áreas, se encontraron contenidos relacionados con el campo de la diversidad (al menos, en alguno sus tipos: diversidad cultural, género y/o discapacidad), en

¹⁹ En los planes de estudios de la titulación de Pedagogía y Educación Social, las unidades curriculares podían aparecer en diferentes formatos: materias, talleres, seminarios, etc. Para una homogeneización de los términos utilizados en este estudio, se ha optado por agrupar las diferentes unidades curriculares bajo el término “asignatura”.

todos los campos de formación²⁰. Igualmente, las asignaturas que se vinculaban de alguna forma a la formación en diversidad, se distribuían, en todos los planes de estudios, en los tres cursos académicos de la titulación.

Respecto a las características de esta formación, como se observa en la Tabla 40, se obtuvo un total de 32 asignaturas entre todos los planes de estudios analizados, resultando una media de 10,7 asignaturas por plan de estudios. El plan de estudios con mayor número de asignaturas era el relativo a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (12), mientras los otros dos planes (Santa Cruz y Tucumán) tenían diez asignaturas cada uno.

En relación a los tipos de diversidad, el mayor número de asignaturas hacía referencia al campo de la diversidad cultural (29 asignaturas), área que estaba presente en un promedio de 9,7 asignaturas por plan de estudios. Este hecho puede relacionarse con la inclusión relevante de dicho ámbito en los objetivos y competencias de la titulación.

Destacamos los casos de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Santa Cruz, donde todas las asignaturas que trataban la diversidad, tenían contenidos, al menos, sobre diversidad cultural. De los datos presentados en la Tabla 40, se desprende que, junto con referencias hacia la diversidad cultural también podía aparecer el ámbito de género en algunas de estas asignaturas.

En segundo lugar, se situaban los contenidos acerca del ámbito del género, que aparecía en un total de 8 asignaturas, lo que suponía una media de 2,7 asignaturas. Dicho ámbito de formación también se encontraba en todos los

²⁰ Es necesario aclarar que, en el caso del plan de estudios perteneciente a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se subdividían los campos generales y específicos de la formación. Concretamente, los campos donde aparecían contenidos sobre diversidad pertenecían a: Área de formación en análisis y comprensión del contexto social; Área de formación en Pedagogía y educación social; Área de formación en Gestión de proyectos socioeducativos.

planes de estudios analizados, aunque en menor medida que la diversidad cultural.

Por último, es relevante para esta investigación que el ámbito de la discapacidad no estaba presente en los contenidos recogidos en los planes de estudios, de manera que oficialmente, no se tenía en cuenta como contenido mínimo de la formación de educadores/as sociales en Argentina.

Tabla 40. Asignaturas con contenidos relacionado con la diversidad en los planes de estudios de E.S. (Argentina).

	Nº asignaturas	Tipo de diversidad		
		DC	G	D
A-ES-1	12	12	2	-
A-ES-2	10	10	2	-
A-ES-3	10	7	4	-
Total	32	29	8	-
Media	10,7	9,7	2,7	-

DC=Diversidad Cultural; G=Género; D=Discapacidad

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Como forma de profundizar en la formación de los planes de estudios de la titulación de Pedagogía y Educación Social en Argentina, hacemos una distinción entre los diferentes tipos de diversidad objeto de nuestro estudio.

A. Diversidad cultural.

Tal y como hemos apuntado previamente, los contenidos sobre el ámbito de la diversidad cultural eran los que más aparecían entre las asignaturas de la titulación de Educación Social en Argentina. Cabe destacar que, en todos

los casos (véase Tabla 41), las asignaturas que contenían alguna referencia a la diversidad cultural eran obligatorias, no ofertándose ninguna de forma optativa. En cuestión de duración, la mayoría (72,4%) eran cuatrimestrales o semestrales.

Tabla 41. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de E.S. (Argentina).

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración		Especificidad: Nº por tipo		
		B	OB	OP	C	A	B	OB	OP
A-ES-1	12	-	12	-	12	-	-	2	-
A-ES-2	10	-	10	-	9	1	-	1	-
A-ES-3	7	-	7	-	-	7	-	1	-
Total	29	0	29	0	21	8	0	4	0
							Total específicas 4		

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimstral o Semestral; A=Anual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Con respecto a la especificidad de los contenidos, se observó un total de cuatro asignaturas en las que los contenidos centrales giraban en torno a la diversidad cultural (13,8%), siendo en todos los casos obligatorias para todo el alumnado y encontrándose al menos una asignatura específica en cada plan de estudios analizado. Estas asignaturas eran: “Sociedad y cultura” y “Seminario de estudios urbanos y experiencias socioculturales” en el plan de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; y “Problemáticas socio-culturales contemporáneas”, tanto en la titulación perteneciente a Santa Cruz como a Tucumán.

Concretando en la obligatoriedad de la formación inicial en diversidad cultural (con contenidos transversales y/o específicos) en los planes de estudios de Educación Social en Argentina, como puede observarse en la Tabla 42, la carga lectiva de las asignaturas de tipo obligatorio conformaba porcentajes entre

el 26,25% en el caso de Tucumán hasta el 34,52% del total de horas del plan de estudios de Santa Cruz.

Tabla 42. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de E.S. (Argentina).

	Carga lectiva total de la titulación	Carga lectiva en relación al ámbito	
		Materias obligatorias	
	Horas/Cátedra	Horas/Cátedra	%
A-ES-1	2425	720	29,69
A-ES-2	2688	928	34,52
A-ES-3	2400	630	26,25

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

B. Género.

En referencia al género, del análisis se concluye que un total de 8 asignaturas incluían contenidos relacionados con dicho ámbito, destacando el caso del plan de estudios de Tucumán, que establecía el mayor número de asignaturas (4), frente a las dos asignaturas que contenía los planes de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Santa Cruz. Como se detalla en la Tabla 43, respecto al ámbito del género, también todas las asignaturas eran de carácter obligatorio y, mayoritariamente, cuatrimestrales (62,5%). Solo en el caso de Tucumán, se encontraron tres asignaturas (de un total de cuatro) que tenían una duración anual.

Por otra parte, se obtuvo una asignatura en cada plan de estudios que tenía contenidos centrados de forma exclusiva en el género (37,5% sobre el total de asignaturas que trataban este tipo de diversidad), las cuales eran, en todos los casos, obligatorias.

Tabla 43. Asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de E.S. (Argentina).

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración		Especificidad: Nº por tipo		
		B	OB	OP	C	A	B	OB	OP
A-ES-1	2	-	2	-	2	-	-	1	-
A-ES-2	2	-	2	-	2	-	-	1	-
A-ES-3	4	-	4	-	1	3	-	1	-
Total	8	0	8	0	5	3	0	3	0
Total específicas							3		

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimstral o Semestral; A=Anual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

En dichas asignaturas específicas sobre la temática de género, aparecían distintos contenidos. Estas asignaturas eran: “Seminario de perspectiva de género, identidad y derechos” (plan de estudios de Ciudad Autónoma de Buenos Aires), “Familia y género” (en Santa Cruz) y “Género e inclusión social” (en Tucumán).

Cabe destacar que, al igual que ocurría en el caso de la titulación de profesorado en Educación Primaria en Argentina, en la titulación de Educación Social se contemplaban asignaturas relativas a la “Educación Sexual Integral”, donde un componente importante de los contenidos se destinaba a temas relacionados con la perspectiva de género. Sin embargo, al tratarse, además, contenidos sobre otros ámbitos (sexualidad, educación sexual, educación para la salud, etc.), no se ha considerado conveniente considerarlas como asignaturas específicas sobre materia de género.

Por otro lado, la carga lectiva de las asignaturas obligatorias cuyos contenidos se vinculaban al ámbito del género, en relación a la carga lectiva total del título, tal y como se puede observar en la Tabla 44, era inferior que la

situación dada respecto a la diversidad cultural. Así, la mayoría de planes de estudios se situaban en torno al 6% del total de horas lectivas (es el caso de la provincia de Santa Cruz, un 5,95% y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, un 5,94%). Sin embargo, dobla este valor el plan de estudios de la provincia de Tucumán, que alcanzaba el 11,25% de la carga lectiva total de la titulación.

Tabla 44. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de E.S. (Argentina).

	Carga lectiva total de la titulación	Carga lectiva en relación al ámbito	
		Materias obligatorias	
	Horas/Cátedra	Horas/Cátedra	%
A-ES-1	2425	144	5,94
A-ES-2	2688	160	5,95
A-ES-3	2400	270	11,25

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

C. Discapacidad.

Como se mencionaba anteriormente, no se encontraron contenidos relacionados con el ámbito de la discapacidad en las asignaturas de los planes de estudios de la titulación de Educación Social en Argentina.

3.3.3. La formación en diversidad de educadores/as sociales en Argentina: Valoraciones desde la perspectiva del alumnado

En este último apartado del capítulo, presentamos los resultados de las valoraciones sobre la formación en el ámbito de la diversidad, desde la perspectiva del alumnado de la titulación de Educación Social en Argentina.

Para ello, se exponen los datos que permiten definir al alumnado participante, así como sus percepciones en relación al ámbito de la diversidad y las competencias para intervenir en este contexto. Por último, se detallan los resultados acerca de sus valoraciones sobre su formación en diversidad y las necesidades y propuestas formativas.

3.3.3.1. Características del alumnado de la titulación de Educación Social (E.S) en Argentina

En primer lugar, procedemos a presentar las características obtenidas en relación al alumnado de la titulación de Educación Social en Argentina que ha participado en este estudio.

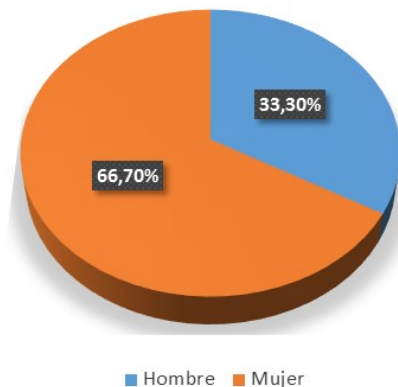
Debemos apuntar que todo el alumnado encuestado se encontraba matriculado en el último curso (3º) de la Tecnicatura superior en Pedagogía y Educación Social. De acuerdo con los resultados del análisis de los planes de estudios, este alumnado cursaba estudios generales, sin especificar ningún itinerario curricular.

Tal y como aparecía en el cuestionario implementado, se preguntó al alumnado acerca de su pertenencia a alguna minoría étnica y/o cultural, así

como si consideraba que tenía algún tipo de discapacidad. En ambos casos, al igual que se observó en el caso de la situación de discapacidad en alumnado de profesorado en Educación Primaria, no se obtuvieron datos que confirmaran la existencia de alguna de estas circunstancias en el estudiantado participante de la titulación de Educación Social.

Con respecto al sexo, la mayoría de dicho alumnado eran mujeres, las cuales constituían un 66,7%, frente a un 33,3% de hombres (véase Gráfico 19). Estos datos eran similares a los porcentajes encontrados en las titulaciones técnico-profesional argentinas, que alcanzaba el 62,1% de mujeres, según los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación y Deportes (2015).

Gráfico 19. Sexo del alumnado de E.S. (Argentina).

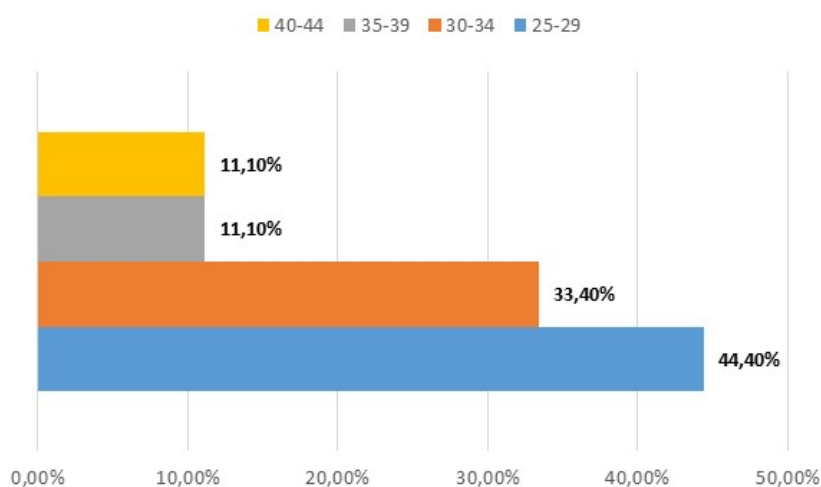


Fuente: Elaboración propia, según ítem 5 del cuestionario.

En referencia a las edades, como se observa en el Gráfico 20, la mayoría del alumnado tenía edades comprendidas entre 25 y 29 años (44,4%), seguido de las edades entre 30 y 34 años (33,4%). Con porcentajes más bajos (11,1% en cada caso), encontramos alumnado con edades entre 35 y 39 años y 40 y 44 años.

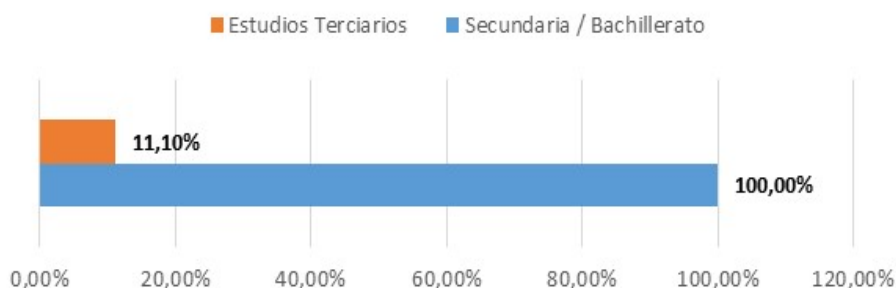
Por último, en cuanto al nivel de estudios que había cursado anteriormente el alumnado de Educación Social en Argentina, cabe destacar que el 100,0% de estudiantes indicaba tener estudios de secundaria, así como un 11,1%, había cursado otros estudios terciarios.

Gráfico 20. Edad del alumnado de E.S. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 8 del cuestionario.

Gráfico 21. Nivel de estudios del alumnado de E.S. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 9 del cuestionario²¹.

²¹ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

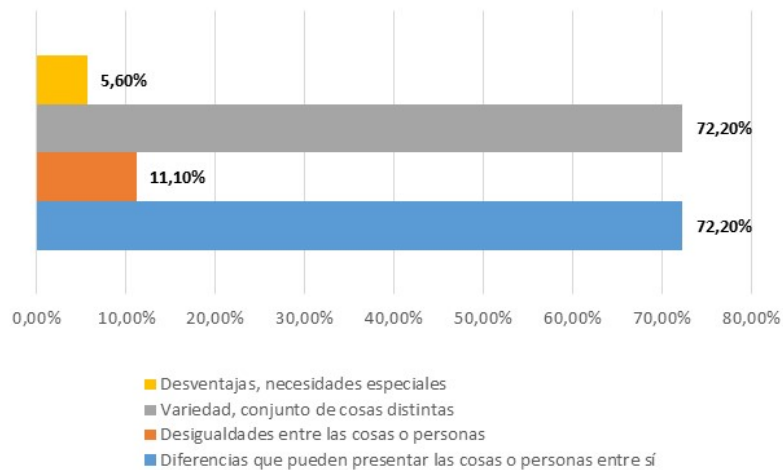
3.3.3.2. Percepciones del alumnado de la titulación de E.S. en Argentina sobre el ámbito de la diversidad

Este apartado recoge los resultados obtenidos acerca de la percepción del alumnado de la titulación de Educación en el contexto argentino sobre el concepto de diversidad y sus implicaciones en los diferentes ámbitos: discapacidad, género y diversidad cultural. Para ello, analizamos la percepción del alumnado sobre el concepto de diversidad de forma genérica, para centrarnos, posteriormente, en cada uno de los tipos de diversidad.

3.3.3.2.1. Percepción general del concepto de diversidad

Para conocer la percepción del alumnado sobre el concepto de diversidad, se presentaron diferentes opciones de respuesta que se ajustaban a distintas formas de definir la diversidad. En el caso del alumnado de la titulación de Educación Social, los resultados se concentraron en dos posiciones, como se ilustra en el Gráfico 22, recibiendo un 72,2% en cada una de ellas: a) *diferencias que pueden presentar las cosas o personas entre sí* y b) *variedad, conjunto de cosas distintas*. La tercera opción más señalada correspondía a c) *desigualdades entre las cosas o personas* (11,1%) y, en último lugar, aparecía d) *desventajas, necesidades especiales* (5,6%).

Gráfico 22. Percepción del concepto de diversidad en el alumnado de E.S. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 9 del cuestionario²².

3.3.3.2.2. *Valoración de cuestiones en relación a la discapacidad*

Enfocando nuestra atención en las valoraciones del alumnado sobre el ámbito de la discapacidad, se planteaban diferentes cuestiones en relación a las personas con discapacidad en las que el alumnado debía determinar su grado de acuerdo. La Tabla 45 muestra los datos resultantes en cada ítem de este apartado.

Destacamos que el ítem que alcanzó mayor valor de la media y, por tanto, el alumnado se mostraba en mayor de acuerdo, hacía referencia a que las personas con discapacidad pueden a) *realizar actividades habituales de la vida cotidiana* (M=4,78). Seguidamente, se situaban otras afirmaciones con las que el alumnado estaba bastante de acuerdo, tales como que las personas con

²² La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

discapacidad pueden b) *tener relaciones personales y amistosas como cualquier otra persona* (M=4,67), deben tener c) *igualdad de derechos y deberes* (M=4,61), pueden d) *tener relaciones amorosas como cualquier otra persona* (M=4,44) y deben tener e) *autonomía personal* (M=4,39).

Entre los resultados relativos a estas afirmaciones, cabe decir que todo el alumnado indicó estar de acuerdo con ellas, en diferentes grados. Estos datos demostraban actitudes positivas del alumnado de Educación Social hacia la igualdad y la inclusión de las personas con discapacidad en el plano personal y social.

Adentrándonos en las percepciones del alumnado sobre la situación laboral de las personas con discapacidad, también observamos otras cuestiones con las que dicho alumnado, según la media obtenida, se manifestaba de acuerdo, alcanzando valores en torno a 3 puntos. Entre éstas, se encontraron que las personas con discapacidad pueden f) *producir en el trabajo como el resto de personas* (M=3,89) y g) *desempeñar cualquier puesto laboral* (M=3,61). En estas afirmaciones, todo el alumnado indicó valores de la escala entre 3 y 5 (de acuerdo).

En relación a las cuestiones relativas al ámbito educativo, el alumnado señalaba estar de acuerdo con que las personas con discapacidad pueden h) *desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje sin dificultades generadas por su discapacidad* (M=3,5). No obstante, es destacable que un 27,7% del alumnado indicó estar bastante en desacuerdo con esta afirmación y un 5,6%, totalmente en desacuerdo.

Asimismo, en este sentido, el alumnado, según la media obtenida, se encontraba en desacuerdo con i) *una educación en escuelas dirigidas exclusivamente para alumnado con discapacidad* (M=1,83). Incluso, ningún/a

estudiante indicó estar totalmente de acuerdo con éstas, aunque podíamos encontrar porcentajes relevantes de alumnado que estaba de acuerdo con este ítem, en distintos grados (33,3%).

A pesar de ello, se obtuvo que el alumnado sí estaba de acuerdo con que dichas personas deben tener j) *intervenciones específicas por parte de los/as profesionales* (M=3,72).

Por último, destacamos que el alumnado se mostraba en desacuerdo con que las personas con discapacidad deben tener k) *trato diferenciado* (M=2,78), no encontrándose alumnado que señalara estar totalmente de acuerdo, mientras un 66,7% indicaba que estaba de acuerdo, en distintos grados.

Tabla 45. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. (Argentina) en relación a cuestiones referentes a las personas con discapacidad.

		Grado de acuerdo					M	DT
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		%						
Las personas con discapacidad deben tener:	Trato diferenciado	-	33,3	55,6	11,1	-	2,78	0,647
	Igualdad de derechos y deberes	-	-	5,6	27,7	66,7	4,61	0,608
	Autonomía personal	-	-	5,6	50,0	44,4	4,39	0,608
	Una educación en escuelas dirigidas exclusivamente para alumnado con discapacidad	55,6	11,1	27,7	5,6	-	1,83	1,043

		Grado de acuerdo					M	DT
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		%						
Las personas con discapacidad pueden:	Intervenciones específicas por parte de los/as profesionales	-	-	38,9	50,0	11,1	3,72	0,669
	Realizar actividades habituales de la vida cotidiana	-	-	5,6	11,1	83,3	4,78	0,548
	Desempeñar cualquier puesto laboral	-	-	50,0	38,9	11,1	3,61	0,698
	Tener relaciones personales y amistosas como cualquier otra persona	-	-	5,6	22,2	72,2	4,67	0,594
	Tener relaciones amorosas como cualquier otra persona	-	-	11,1	33,3	55,6	4,44	0,705
	Desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje sin dificultades generadas por su discapacidad	5,6	27,7	5,6	33,3	27,8	3,5	1,339
	Producir en el trabajo como el resto de personas	-	-	44,4	22,3	33,3	3,89	0,9

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

3.3.3.2.3. *Valoración de cuestiones en relación al género*

Para conocer la valoración del alumnado acerca de las cuestiones relacionadas con el género, como ya hemos explicado anteriormente, distinguimos entre las consideraciones sobre las diferencias entre mujeres y hombres y las opiniones hacia situaciones relacionadas con las personas homosexuales (véase Tabla 46).

Respecto al primer grupo de ítems, que hacían referencia a estereotipos sobre género, es destacable que la afirmación con la que el alumnado estaba de acuerdo en mayor medida es la relativa a que mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a a) *roles que desempeñan en la sociedad* (M=3,39). Además, también se mostraba de acuerdo (con valores de media superiores a 3 puntos), con la existencia de diferencias entre mujeres y hombres respecto a b) *oportunidades laborales* (M=3,28) y c) *las intervenciones que los/as profesionales deben proporcionarles* (M=3,06).

En los tres ítems mencionados, el alumnado indicaba, en su mayoría, que estaba de acuerdo con dichas afirmaciones, si bien se observaban porcentajes relativamente altos de alumnado que señaló algún nivel de desacuerdo con las diferencias en este sentido (33,4%, 33,4% y 33,3%, respectivamente).

Por otra parte, encontramos tres afirmaciones en las que las medias reflejaron que el alumnado estaba, generalmente, bastante en desacuerdo con ellas: mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a d) *actitudes, habilidades y comportamientos* (M=2,78), e) *derechos y deberes* (M=2,39) y f) *tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana* (M=2,39). Es necesario destacar que, respecto a estas afirmaciones, ningún/a estudiante indicó estar totalmente de

acuerdo, aunque el resto de valores que mostraban algún grado de acuerdo si recibieron un porcentaje importante de alumnado (66,7%, 44,4% y 33,3%, respectivamente).

Tabla 46. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. (Argentina) en relación a cuestiones referentes al género.

		Grado de acuerdo					M	DT
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		%						
Mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a:	Derechos y deberes	16,7	38,9	33,3	11,1	-	2,39	0,916
	Tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana	33,3	27,8	11,1	22,2	5,6	2,39	1,335
	Actitudes, habilidades y comportamientos	16,7	16,6	38,9	27,8	-	2,78	1,06
	Oportunidades laborales	27,8	5,5	5,6	33,3	27,8	3,28	1,638
	Roles que desempeñan en la sociedad	16,7	16,6	5,6	33,3	27,8	3,39	1,501
	Las intervenciones que los/as profesionales deben proporcionarles	16,7	16,7	22,2	33,3	11,1	3,06	1,305
En cuanto a las personas homosexuales se debe aceptar:	Su orientación sexual sin juzgarlas	-	-	16,7	33,3	50,0	4,33	0,767
	La adopción de hijos/as	-	-	11,1	22,2	66,7	4,56	0,705
	El matrimonio	-	-	11,1	22,2	66,7	4,56	0,705

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

En las cuestiones referentes al segundo bloque de preguntas, el alumnado mostró un alto grado de acuerdo en cada uno de los ítems, reflejando aceptación hacia las distintas circunstancias relacionadas con personas de diversa orientación sexual. Concretamente, de mayor a menor puntuación de media, se observaron los siguientes resultados: en cuanto a las personas homosexuales, se debe aceptar g) *la adopción de hijos/as* (M=4,56), h) *el matrimonio* (M=4,56) e i) *su orientación sexual sin juzgarlas* (M=4,33). Resaltamos que todo el alumnado indicó que estaba de acuerdo, en diferentes grados, con dichas afirmaciones.

3.3.3.2.4. Valoración de cuestiones en relación a la diversidad cultural

Como último ámbito de análisis de este apartado, nos centramos en las valoraciones del alumnado de Educación Social en relación a cuestiones sobre la diversidad cultural. Los resultados a este respecto, aparecen en la Tabla 47. En primer lugar, el alumnado se mostraba bastante de acuerdo con que la diversidad cultural a) *enriquece la sociedad* (M=4,33). De hecho, todo el alumnado señaló estar de acuerdo, en sus diferentes grados.

También se obtuvo un valor de media superior a 3 puntos y, por tanto, el alumnado indicaba su acuerdo con la afirmación relativa a que la diversidad cultural b) *necesita de intervenciones específicas por parte de profesionales* (M=3,5), donde, al igual que en el ítem anterior, todo el alumnado situó sus respuestas en los valores de escala entre 3 y 5.

Sin embargo, en las otras dos afirmaciones de este bloque de preguntas, los resultados reflejaban que el alumnado se encontraba, generalmente, en

desacuerdo con la vinculación de la diversidad cultural con grupos minoritario. Así se demostró con las medias obtenidas tanto en el ítem referido a que la diversidad cultural c) *se refiere a las minorías étnicas* (M=2,33), como d) *se refiere a las personas inmigrantes* (M=1,61). En ambos, el 50% del alumnado indicó estar totalmente en desacuerdo. Es destacable que, en el último ítem mencionada, no fueron señalados los valores de 4 y 5 (bastante y totalmente de acuerdo) por ningún/a estudiante.

Tabla 47. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. (Argentina) en relación a cuestiones referentes a la diversidad cultural.

		Grado de acuerdo					M	DT
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		%						
La diversidad cultural:	Se refiere a las personas inmigrantes	50,0	38,9	11,1	-	-	1,61	0,698
	Se refiere a las minorías étnicas	50,0	16,7	-	16,6	16,7	2,33	1,645
	Enriquece la sociedad	-	-	11,1	44,5	44,4	4,33	0,686
	Necesita de intervenciones específicas por parte de profesionales	-	-	61,1	27,8	11,1	3,5	0,707
Las personas de culturas minoritarias deben:	Trabajar en los puestos vacantes que dejan las personas de las culturas mayoritarias o, en su caso, sociedad que los acoge	38,9	27,8	22,2	5,5	5,6	2,11	1,183

	Grado de acuerdo					M	DT
	Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
	%						
Ser respetadas en cuanto a sus creencias religiosas o costumbres culturales	-	-	11,1	38,9	50,0	4,39	0,698
Cumplir las normas de nuestro país	-	-	11,1	44,5	44,4	4,33	0,686
Tener derecho a manifestar sus creencias religiosas o culturales	-	5,6	5,5	50,0	38,9	4,22	0,808
Tener igualdad de derechos que el resto de personas	-	-	16,7	2,2	61,1	4,44	0,784
Aprender la lengua oficial del país donde se encuentran	-	11,1	38,9	38,9	11,1	3,5	0,857
Adaptarse a las costumbres sociales y culturales de la sociedad donde viven	11,1	27,8	16,7	33,3	11,1	3,06	1,259
Tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven	27,8	5,6	-	22,2	44,4	3,5	1,757

	Grado de acuerdo					M	DT
	Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
	%						
Tener limitación de entrada al país a través de políticas públicas, si son extranjeros	66,7	22,2	5,5	5,6	-	1,5	0,857

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

En un segundo bloque de ítems, recogíamos afirmaciones centradas en distintas cuestiones relacionadas con las personas de culturas minoritarias. En este sentido, resaltamos que el alumnado indicaba estar de acuerdo con la mayoría de éstas. Concretamente, los valores más altos de medias se obtuvieron en las cuestiones relacionadas con que dichas personas deben e) *tener igualdad de derechos que el resto de personas* (M=4,44), f) *ser respetadas en cuanto a sus creencias religiosas o costumbres culturales* (M=4,39), g) *cumplir las normas de nuestro país* (M=4,33) y h) *tener derecho a manifestar sus creencias religiosas o culturales* (M=4,22).

De forma general, por tanto, se mostraban actitudes favorables hacia la igualdad y el respeto por la diversidad cultural, entre el alumnado de la titulación de Educación Social en Argentina. En todas estas afirmaciones, todo el alumnado puntuó su valoración entre 3 y 5 (indicando estar de acuerdo). A este hecho se añade que también manifestó estar de acuerdo con que dichas personas deben i) *tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven* (M=3,5).

Asimismo, en este sentido, el alumnado señaló estar, generalmente, en desacuerdo que las personas de culturas minoritarias deben j) *trabajar en los puestos vacantes que dejan las personas de las culturas mayoritarias o, en su caso, sociedad que los acoge* (M=2,11) y k) *tener limitación de entrada al país a través de políticas públicas, si son extranjeros* (M=1,5). Si bien destacamos que, en la primera de las afirmaciones mencionadas, un 33,3% del alumnado marcó algún grado de acuerdo.

No obstante, estas valoraciones tendentes hacia actitudes de inclusión, contrastaba con los resultados que detallamos a continuación. El alumnado de Educación Social se encontraba de acuerdo con los ítems que hacían referencia a que las personas de culturas minoritarias deben j) *aprender la lengua oficial del país donde se encuentran* (M=3,5) y k) *adaptarse a las costumbres sociales y culturales de la sociedad donde viven* (M=3,06). Destacamos que, en relación a la afirmación sobre el aprendizaje de la lengua oficial, ningún/a estudiantes manifestó estar totalmente en desacuerdo.

3.3.3.3. Competencias del alumnado de la titulación de E.S. en Argentina para atender contextos de diversidad

A continuación, se muestran los resultados acerca de la perspectiva del alumnado de la titulación de Educación Social sobre el grado de adquisición de competencias relativas al ámbito de la atención a la diversidad. Así, se analizan las competencias relevantes en cada uno de los ámbitos de la diversidad (discapacidad, género y diversidad cultural) y, por último, se describe el grado de adquisición de competencias genéricas que se consideran importantes para intervenir en contextos de diversidad, independientemente de su tipología.

3.3.3.3.1. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la discapacidad

En la Tabla 48, recogemos los resultados sobre el grado de adquisición de competencias que el alumnado de Educación Social en Argentina, señalaba para el ámbito de la atención a la discapacidad. Cabe subrayar que la competencia que recibió un mayor grado de adquisición, según el alumnado, era a) *comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos* (M=4,06), opción donde, además, ningún/a estudiante indicó no tenerla adquirida.

Las competencias que obtuvieron un grado de adquisición superior a 3 puntos (algo adquirida) fueron: b) *capacidad para crear contextos de desarrollo de la autonomía personal* (M=3,72), c) *capacidad de detectar necesidades educativas y potencialidades de las personas con discapacidad, sus causas e implicaciones educativas* (M=3,22) y d) *capacidad para crear espacios de participación de las familias de las personas con discapacidad* (M=3,0). Resaltamos que, en relación a la primera de estas competencias planteadas, al igual que en el caso anterior, no se obtuvieron datos sobre algún/a estudiantes que indicara no haber adquirido dicha competencia.

Por último, las competencias que hacían referencia a conocimientos alcanzaron las medias más bajas de adquisición en el alumnado de Educación Social, tales como e) *conocimientos sobre diferentes enfoques de atención a la discapacidad* (M=2,22) y f) *conocimientos sobre el marco legal en relación a la discapacidad* (M=2,11). De esta forma, el alumnado consideraba que, en general, las tenían poco adquiridas.

Tabla 48. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la discapacidad, según la valoración del alumnado de E.S. (Argentina).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Conocimientos sobre diferentes enfoques de atención a la discapacidad	44,4	16,7	22,2	5,6	11,1	2,22	1,396
Comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos	-	5,6	5,5	66,7	22,2	4,06	0,725
Conocimientos sobre el marco legal en relación a la discapacidad	44,4	22,2	16,7	11,1	5,6	2,11	1,278
Capacidad de detectar necesidades educativas y potencialidades de las personas con discapacidad, sus causas e implicaciones educativas	22,2	11,1	16,7	22,2	27,8	3,22	1,555
Capacidad para crear contextos de desarrollo de la autonomía personal	-	5,6	33,3	44,4	16,7	3,72	0,826
Capacidad para crear espacios de participación de las familias de las personas con discapacidad	16,7	22,2	22,2	22,2	16,7	3,0	1,372

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

3.3.3.3.2. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito del género

Con respecto al ámbito del género, como se observa en la Tabla 49, la mayoría de las competencias fueron valoradas con medias superiores a 3 puntos

(en torno a algo adquiridas). Destacaba la competencia relativa a a) *capacidad de detectar situaciones de desigualdad por causas de género, así como sus implicaciones educativas* (M=3,89), reflejando, así, que era la que se consideraba más adquirida por el alumnado de Educación Social. En este caso, todo el alumnado indicaba que, al menos, la tenía algo adquirida, así como un 44,5% la valoraba como bastante adquirida y un 22,2%, muy adquirida.

Dos de las competencias relacionadas con conocimientos sobre la materia recibieron valores de media igual o superior a 3,5 puntos: b) *conocimientos sobre el marco legal en relación a la igualdad y el género* (M=3,61) y c) *conocimientos sobre conceptos básicos en relación al género* (M=3,5). Asimismo, ningún/a estudiante consideraba que no las tenían adquiridas.

La d) *capacidad de propiciar espacios para trabajar la igualdad entre hombres y mujeres* también se valoraba como algo adquirida, alcanzando una media de 3,5 puntos y, además, no se dieron datos en el valor más bajo de adquisición.

Finalmente, con el valor más bajo de media, se encontró que el alumnado consideraba que tenía poco adquirida la competencia de e) *conocimientos sobre teorías feministas* (M=2,5). Cabe decir que, de todas las competencias del ámbito del género, fue la única en la que se obtuvieron porcentajes de estudiantes que habían marcado que no la tenía adquirida (27,8%).

Tabla 49. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito del género, según la valoración del alumnado de E.S. (Argentina).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Conocimientos sobre teorías feministas	27,8	33,3	11,1	16,7	11,1	2,5	1,383
Conocimientos sobre conceptos básicos en relación al género	-	11,1	38,9	38,9	11,1	3,5	0,857
Conocimientos sobre el marco legal en relación a la igualdad y el género	-	5,6	33,3	55,5	5,6	3,61	0,698
Capacidad de detectar situaciones de desigualdad por causas de género, así como sus implicaciones educativas	-	-	33,3	44,5	22,2	3,89	0,758
Capacidad de propiciar espacios para trabajar la igualdad entre hombres y mujeres	-	11,1	38,9	38,9	11,1	3,5	0,857

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

3.3.3.3.3. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la diversidad cultural

Como último espacio específico de la diversidad, en la Tabla 50 se presentan los datos sobre el grado de adquisición de competencias en el ámbito de la diversidad cultural, según las valoraciones del propio alumnado de la titulación de Educación Social.

Tabla 50. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la diversidad cultural, según la valoración del alumnado de E.S. (Argentina).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Conocimientos sobre distintos modelos de atención a la diversidad cultural	-	16,7	33,3	33,3	16,7	3,5	0,985
Conocimientos de conceptos básicos sobre diversidad cultural	16,7	16,7	11,1	33,3	22,2	3,28	1,447
Conocimientos sobre el marco legal en relación a la diversidad cultural	27,8	38,9	11,1	16,6	5,6	2,33	1,237
Capacidad para detectar, mediar y solucionar situaciones de conflictos por causas culturales	-	16,7	38,9	33,3	11,1	3,39	0,916
Capacidad para crear espacios que propicien el desarrollo de la identidad cultural de las personas	-	-	22,2	55,6	22,2	4,0	0,686
Respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias	-	5,6	5,5	33,3	55,6	4,39	0,85
Ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras	-	-	11,1	50,0	38,9	4,28	0,669

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

Se encontraron tres competencias que alcanzaron valores de media iguales o superiores a 4 puntos y, por tanto, el alumnado señalaba que las tenían bastante adquiridas: a) *respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias* (M=4,39), b) *ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras* (M=4,28) y c) *capacidad para crear espacios que propicien el desarrollo de la identidad cultural de las personas* (M=4,0). Todo el alumnado indicó tenerlas, al menos,

algo adquiridas, excepto en el caso de la competencia de *respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias*, que, a pesar de obtener el valor más alto de media, un 5,6% del alumnado manifestó tenerla poco adquirida.

A continuación, se observaron competencias que obtuvieron valores de medias superiores a 3 puntos (algo adquiridas): d) *conocimientos sobre distintos modelos de atención a la diversidad cultural* (M=3,5), e) *capacidad para detectar, mediar y solucionar situaciones de conflictos por causas culturales* (M=3,39) y f) *conocimientos de conceptos básicos sobre diversidad cultural* (M=3,28). Cabe destacar que en la competencia de *conocimientos de conceptos básicos sobre diversidad cultural*, un 16,7% del alumnado consideraba que no la tenía adquirida.

Por último, la competencia relacionada con g) *conocimientos sobre el marco legal en relación a la diversidad cultural* recibió un valor de media de 2,33 puntos, situándose como la menos adquirida por el alumnado de Educación en este ámbito. Así, un 27,8% del alumnado indicaba que no la tenía adquirida y un 38,9%, poco adquirida.

3.3.3.3.4. Grado de adquisición de competencias generales relacionadas con la diversidad

Entre los resultados obtenidos acerca de las competencias de tipo genérico para actuar en contextos de diversidad, como se recoge en la Tabla 51, la media más alta de adquisición se alcanzó en la competencia a) *actitud de apertura (empatía, saber escuchar...)* (M=4,5). En este sentido, todo el alumnado manifestó que, al menos, la tenía algo adquirida, siendo un 55,6% del alumnado el que marcó el valor máximo de adquisición.

Con valores iguales o superiores a 4 puntos de media (bastante adquiridas por el alumnado de Educación Social), teníamos diferentes competencias: b) *valoración y aceptación de las personas tal y como son* (M=4,39), c) *respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar* (M=4,39), d) *capacidad para intervenir en el marco de un modelo educativo inclusivo* (M=4,22), e) *apreciación de la diversidad como una característica valiosa de la sociedad* (M=4,11) y f) *capacidad de valorar de forma crítica material sobre diversidad* (M=4,0). En todos los casos, ningún/a estudiante señaló no tener adquirida estas competencias.

Las competencias que obtuvieron medias superiores a 3 puntos (algo adquiridas) eran: g) *cuestionamiento de mis propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos* (M=3,94), h) *capacidad de tutorización de procesos de aprendizaje* (M=3,94), i) *capacidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje* (M=3,83), j) *identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos* (M=3,67), k) *adaptación a contextos de diversidad* (M=3,5) y l) *capacidad para promover el aprendizaje cooperativo* (M=3,33). Esta última competencia fue la única de éstas en la que un porcentaje de alumnado indicó no tenerla adquirida (11,1%).

Tabla 51. Grado de adquisición de competencias generales en relación al ámbito de la diversidad, según la valoración del alumnado de E.S. (Argentina).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Aplicación de estrategias de evaluación que permiten valorar las dificultades y oportunidades de las personas	-	27,8	50,0	22,2	-	2,94	0,725
Capacidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje	-	16,7	16,7	33,3	33,3	3,83	1,098
Capacidad de tutorización de procesos de aprendizaje	-	-	27,8	50,0	22,2	3,94	0,725
Capacidad para promover el aprendizaje cooperativo	11,1	16,7	22,2	27,8	22,2	3,33	1,328
Capacidad de valorar de forma crítica material sobre diversidad	-	11,1	16,7	33,3	38,9	4,0	1,029
Capacidad para intervenir en el marco de un modelo educativo inclusivo	-	-	16,7	44,4	38,9	4,22	0,732
Respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar	-	5,6	5,5	33,3	55,6	4,39	0,850
Actitud de apertura (empatía, saber escuchar...)	-	-	5,6	38,8	55,6	4,5	0,618
Adaptación a contextos de diversidad	-	16,7	33,3	33,3	16,7	3,5	0,985
Valoración y aceptación de las personas tal y como son	-	-	16,7	27,7	55,6	4,39	0,778

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Apreciación de la diversidad como una característica valiosa de la sociedad	-	5,6	16,6	38,9	38,9	4,11	0,9
Identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos	-	11,1	27,8	44,4	16,7	3,67	0,907
Cuestionamiento de mis propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos	-	-	27,8	50,0	22,2	3,94	0,725

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

Para finalizar, destacamos que la competencia que obtuvo un valor de media más bajo en su adquisición correspondía a m) *aplicación de estrategias de evaluación que permiten valorar las dificultades y oportunidades de las personas* (M=2,94). En este ítem se concentraron las respuestas del alumnado entre los valores de escala 2 y 4, siendo la única competencia de este apartado que no fue marcada por el alumnado como muy adquirida.

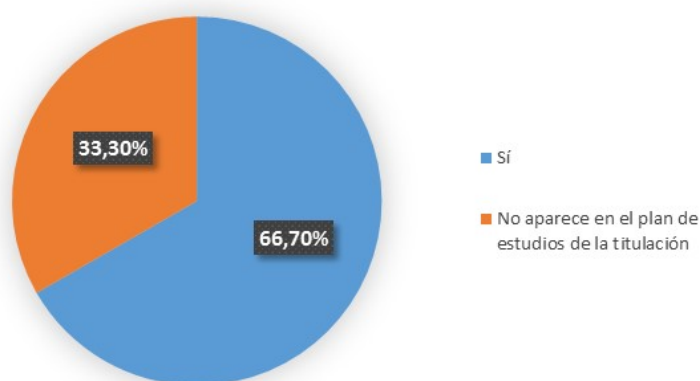
3.3.3.4. Formación del alumnado de la titulación de E.S. en Argentina en el ámbito de la diversidad

Abordando las percepciones del alumnado de Educación Social de Argentina acerca de su formación en el ámbito de la diversidad, pretendemos analizar en este epígrafe si habían recibido dicha formación, sus tipos y características y, centrándonos en la formación recibida en su titulación, el grado

de profundización y las valoraciones positivas y negativas que se realizan sobre ésta.

En primer lugar, tal y como se refleja en el Gráfico 23, debemos destacar que un 66,7% del alumnado indicaba haber recibido formación en el ámbito de la diversidad. El resto de alumnado (33,3%), señaló que el motivo principal por el que no había recibido este tipo de formación era que no aparecía en el plan de estudios de su titulación.

Gráfico 23. Afirmación del alumnado de E.S. (Argentina) de haber recibido formación en el ámbito de la diversidad. En caso negativo, principales motivos.



Fuente: Elaboración propia, según ítems 13 y 14 del cuestionario.

Si nos centramos en el alumnado que había recibido formación en el ámbito de la diversidad, encontrábamos dos vías de acceso a ésta (véase Tabla 52): la formación terciaria inicial y la formación autodidacta.

De la misma forma que ocurría en el caso de la titulación de Educación Primaria en Argentina, la mayoría del alumnado de Educación Social accedía a la formación en diversidad a través de la *formación terciaria inicial*, donde un

88,9% manifestaba haber recibido formación en *género*, un 83,9%, en *diversidad cultural* y un 44,4%, en *discapacidad*.

Estos resultados difieren, en cierta manera, con los obtenidos en el análisis de los planes de estudios de la titulación de Educación Social. El alumnado percibía que la formación en género desde su titulación había sido la mayor recibida, mientras que los planes de estudios revelaban una mayor presencia del ámbito de la diversidad cultural. Este hecho puede explicarse por una mayor existencia de formación en género entre las asignaturas de la que quedaba recogida entre los contenidos del plan de estudios oficial.

Asimismo, en concordancia con los datos extraídos de los planes de estudios, el ámbito de la discapacidad era el menos presente en la formación terciaria, según el alumnado. No obstante, resultaba llamativo que, a pesar de que, oficialmente, en los planes de estudios de la titulación de Educación Social de Argentina no aparecían contenidos relacionados con la discapacidad, el alumnado valoraba que la formación terciaria sí contenía este tipo de formación, aunque en menor medida que el resto de áreas.

Tabla 52. Tipo de formación recibida en diversidad por el alumnado de E.S. (Argentina).

		Ámbito de la diversidad		
		Diversidad cultural	Género	Discapacidad
		%		
Tipo de formación	Formación terciaria inicial	83,3	88,9	44,4
	Formación autodidacta	50,0	44,4	50,0

Fuente: Elaboración propia, según ítem 15 del cuestionario²³.

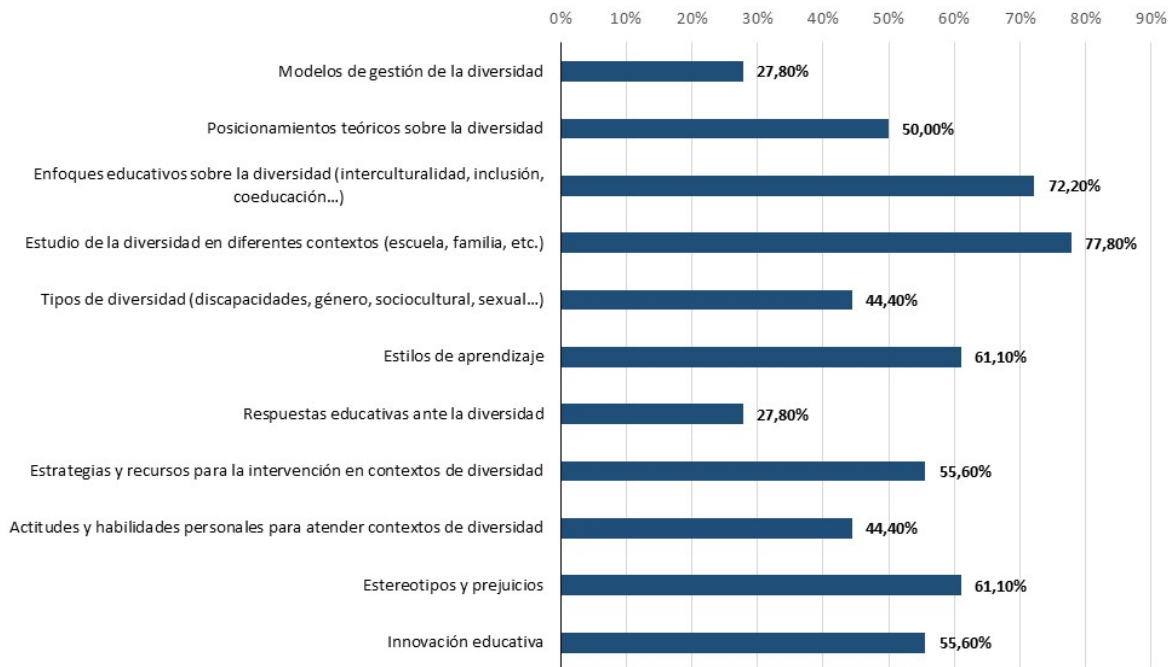
²³ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

La segunda vía de acceso a la formación en el campo de la diversidad era la *formación autodidacta*, en la que el alumnado apuntó haber recibido formación en *diversidad cultural y discapacidad* (un 50% en cada uno de los casos) y, en menor medida, en *género* (44,4%). Este resultado concuerda con los anteriores, ya que el alumnado se formaba de manera autónoma en aquellas temáticas que habían recibido menos formación a través de la formación terciaria.

Profundizando en esta formación recibida, se planteaba el alumnado diferentes contenidos en el ámbito de la diversidad. Entre dichos contenidos, como se ilustra en el Gráfico 24, destacaban los relativos al a) *estudio de la diversidad en diferentes contextos* (77,8%) y b) *enfoques educativos sobre la diversidad* (72,2%). Con valores porcentuales de alumnado entre el 50-70%, se indicaron los contenidos conformados por c) *estilos de aprendizaje* (61,1%), d) *estereotipos y prejuicios* (61,1%), e) *estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad* (55,6%), f) *innovación educativa* (55,6%) y g) *posicionamientos teóricos sobre la diversidad* (50,0%). A continuación, marcados por un 44,4% del alumnado en ambas ocasiones, se situaban los contenidos sobre h) *tipos de diversidad* e i) *actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad*.

Los contenidos menos presentes en esta formación, con porcentajes más bajos de alumnado, correspondían a j) *respuestas educativas ante la diversidad* y k) *modelos de gestión de la diversidad*, ambas opciones señaladas por un 27,8% del alumnado.

Gráfico 24. Contenidos de la formación en diversidad recibida, según la perspectiva del alumnado de E.S. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 16 del cuestionario²⁴.

Una vez valorada la formación general del alumnado de Educación Social en Argentina, nos interesa centrarnos en la perspectiva de éste acerca de la formación inicial en el ámbito de la diversidad. En este sentido, como se muestra en la Tabla 53, procedemos a exponer sus valoraciones sobre el nivel de profundización de la formación en cada tipo de diversidad.

La *formación en diversidad cultural* era la que obtuvo un valor de media en su profundización ($M=3,0$), situándolo como suficiente y no encontrándose ningún dato de estudiantes que marcaran el valor mínimo de la escala (nula).

²⁴ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

El siguiente valor de media más alto fue observado para la *formación en género* (M=2,5), valorándose como escasa, a pesar de que, como hemos comentado previamente, era el tipo de diversidad que habían señalado como más recibida a través de la formación terciaria.

En último lugar, observamos la *formación en discapacidad* (M=1,78). En este último tipo de formación, se alcanzaron los mayores porcentajes de alumnado que señalaron que la formación en la titulación de Educación Social había sido nula (38,9%) o escasa (44,4%). Este hecho reforzaba los resultados del análisis de los planes de estudios, en los que los contenidos sobre discapacidad eran inexistentes.

Tabla 53. Nivel de profundización de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad, en función de sus tipos, según la valoración del alumnado de E.S. (Argentina).

	Nivel de profundización				M	DT
	Nula (1)	Escasa (2)	Suficiente (3)	Destacada o en profundidad (4)		
	%					
Formación en diversidad cultural	-	27,8	44,4	27,8	3,0	0,767
Formación en género	11,1	38,9	38,9	11,1	2,5	0,857
Formación en discapacidad	38,9	44,4	16,7	-	1,78	0,732

Fuente: Elaboración propia, según ítem 17 del cuestionario.

Por otra parte, las valoraciones de los aspectos relacionados con la formación en diversidad recibida en el nivel de enseñanza superior, presentamos las respuestas del alumnado en la Tabla 54. El ítem que alcanzó un valor de media mayor fue a) *su percepción sobre el dominio de los contenidos* (M=3,39).

Por tanto, el alumnado de la titulación en Educación Social de Argentina, percibía que tenía algo de dominio de los contenidos de la formación inicial sobre el ámbito de la diversidad.

Por encima de 3 puntos (logrados en alguna medida), también se observaban las medias de b) *adaptación de la formación a sus intereses y necesidades* (M=3,33) y c) *su participación en la formación* (M=3,28). Sin embargo, el ítem relativo a d) *la adecuación de la formación a sus expectativas*, recibió valoraciones más bajas (M=2,94, lo que indicaba poca adecuación a las expectativas del alumnado. Concretamente, un 5,6% del alumnado manifestó que dicha formación no estaba nada adaptada a sus expectativas, así como un 33,3%, poco adaptada.

Tabla 54. Valoración del alumnado de E.S. (Argentina) sobre los aspectos acerca de la formación inicial en diversidad.

	Valoración					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
La adecuación de la formación a sus expectativas	5,6	33,3	33,3	16,7	11,1	2,94	1,11
Adaptación de la formación a sus intereses y necesidades	-	11,1	50,0	33,3	5,6	3,33	0,767
Su percepción sobre el dominio de los contenidos	-	16,7	38,9	33,3	11,1	3,39	0,916
Su participación en la formación	-	16,7	44,4	33,3	5,6	3,28	0,826
Su satisfacción general con la formación inicial recibida	-	-	33,3	55,6	11,1	3,78	0,647

Fuente: Elaboración propia, según ítem 18 del cuestionario.

Cabe destacar que *su satisfacción general con la formación inicial recibida* obtuvo una media de 3,78 puntos, bastante alta. Asimismo, todo el alumnado señaló que estaba, al menos, algo satisfecho con la formación inicial recibida en diversidad.

Para finalizar este apartado, presentamos los resultados acerca de los aspectos más y menos valorados por dicho alumnado en la formación en diversidad recibida a través de sus estudios iniciales.

Entre los aspectos más valorados (véase Gráfico 25), el alumnado de la titulación de Educación Social señalaba que era un a) *aprendizaje de aplicación práctica* (75,0%), así como manifestó como positivos sus b) *contenidos* (25,0%). En cuanto a éstos últimos, cabe añadir que valoraban favorablemente los contenidos relacionados con el ámbito del género.

Gráfico 25. Aspectos más valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de E.S. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 19 del cuestionario.

Respecto a los aspectos menos valorados de la formación inicial en diversidad, como mostramos en el Gráfico 26, el alumnado de Educación Social

mencionaba la a) *falta de determinados contenidos* (33,3%), tales como la aplicación pedagógica de los contenidos en género; y la b) *escasa formación en general* (16,7%), en la que resaltaban la relativa al ámbito de la discapacidad, coincidiendo con la poca profundización que señalaban en este sentido en las respuestas al ítem 17.

Conviene indicar que, entre c) *otros* aspectos que se valoraban negativamente (50,0%), se incidía en el papel del profesorado, que, por ejemplo, impedía los procesos de aprendizaje adecuados del alumnado, así como la poca importancia que se otorgaba al ámbito de la diversidad en los estudios.

Gráfico 26. Aspectos menos valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de E.S. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 20 del cuestionario.

3.3.3.5. Necesidades formativas del alumnado de la titulación de E.S. en Argentina en el ámbito de la diversidad

A continuación, analizamos las variables relacionadas con las necesidades de formación en el campo de diversidad que el alumnado de la titulación de Educación Social expresaba.

Comenzamos presentando los resultados acerca de la importancia que dicho alumnado consideraba que tenía este tipo de formación para su práctica profesional. Como aparece en la Tabla 55, en general, se obtuvieron puntuaciones bastante altas de medias para cada uno de los ámbitos de la diversidad estudiados, por lo que se deducía que el alumnado otorgaba bastante importancia a la formación en diversidad.

Las medias más altas correspondían a la *formación en diversidad cultural* (M=4,33) y *formación en discapacidad* (M=4,33). En ambos ítems, un 50% del alumnado indicó el valor máximo de la escala (muy importante). Es interesante observar que, pese a que el alumnado había indicado en anteriores ocasiones una menor presencia y profundidad de la formación en discapacidad en su titulación, valoraban positivamente su importancia.

En cuanto a la *formación en género*, recibió una media de valoraciones de 4,28. Cabe destacar que, en los tres ámbitos de la diversidad, ningún/a estudiante señaló que dicha formación era nada o poco importante.

Tabla 55. Nivel de importancia de la formación en diversidad para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de E.S. (Argentina).

	Nivel de importancia					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	-	-	16,7	33,3	50,0	4,33	0,767
Formación en género	-	-	11,1	50,0	38,9	4,28	0,669
Formación en discapacidad	-	-	16,7	33,3	50,0	4,33	0,767

Fuente: Elaboración propia, según ítem 21 del cuestionario.

Junto con la importancia de este tipo de formación, se planteaba si el alumnado de Educación Social de Argentina consideraba que la formación en diversidad recibida en su titulación era suficiente para la práctica de la profesión (véase Tabla 56). El valor más alto de media se alcanzó en la *formación en diversidad cultural* (M=3,33), lo que mostraba que era algo suficiente. En este ítem, la mayoría del alumnado marcó los valores de escala entre 2 y 4, no valorándola como nada suficiente por ningún/a participante.

La *formación en género* se consideraba poco suficiente, obteniéndose la segunda valoración más alta de media (M=2,89), concentrando todas las respuestas de los/as estudiantes entre los valores 2 y 4.

En cuanto a la *formación en discapacidad*, alcanzó la media más baja (M=2,17), más cercana, por tanto, a considerarse como poco suficiente. Destacamos que, además de haberse valorado anteriormente como escasa, en este ítem, un 22,2% del alumnado señaló que había sido insuficiente (valor más bajo de la escala).

Tabla 56. Nivel de suficiencia de la formación en diversidad recibida en su titulación para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de E.S. (Argentina).

	Nivel de suficiencia					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	-	22,2	38,9	22,2	16,7	3,33	1,029
Formación en género	-	33,3	44,5	22,2	-	2,89	0,758
Formación en discapacidad	22,2	44,4	27,8	5,6	-	2,17	0,857

Fuente: Elaboración propia, según ítem 22 del cuestionario.

En relación al grado de interés del alumnado de la titulación de Educación Social en recibir (o seguir recibiendo) formación en el ámbito de la diversidad, resaltamos que, de forma general, el alumnado manifestó un alto grado de interés en los tres tipos de formación analizados. En la Tabla 57, mostramos los resultados relativos a este ítem.

Se obtuvo una media de 4,33 puntos tanto en la *formación en diversidad cultural* como en la *formación en género*. En estos ítems, no se recibió por parte de ningún/a estudiante los valores más bajos de la escala (ningún o poco interés), marcando un 50,0% del alumnado la opción de mucho interés.

En el caso de la *formación en discapacidad*, la media también es superior a 4 puntos (M=4,28), reflejando que el alumnado tenía bastante interés en recibir formación en esta materia. Los porcentajes de alumnado se concentraban en las opciones más altas de la escala, y solo un 5,6% indicó que tenía poco interés, lo cual era lógico, teniendo en cuenta que la consideraban insuficiente (según respuestas del ítem 22 del cuestionario).

Tabla 57. Grado de interés del alumnado de E.S. (Argentina) en recibir formación en diversidad (o seguir recibéndola), en función de sus tipos.

	Grado de interés					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	-	-	16,7	33,3	50,0	4,33	0,767
Formación en género	-	5,6	5,5	38,9	50,0	4,33	0,84
Formación en discapacidad	-	-	22,2	27,8	50,0	4,28	0,826

Fuente: Elaboración propia, según ítem 23 del cuestionario.

Profundizando en los intereses formativos de dicho alumnado, las preferencias respecto al tipo de formación que le gustaría recibir, tal y como se observa en la Tabla 58, destacamos que el 100,0% del alumnado señalaba la *formación terciaria inicial* en los tres ámbitos de la diversidad analizados (*diversidad cultural, género y discapacidad*). Asimismo, la *formación autodidacta* también recibió altos porcentajes para cada tipo de diversidad: un 61,1% en *género*, un 55,6% en *diversidad cultural* y un 50% en *discapacidad*. Si bien se encontraron porcentajes menores, la *formación universitaria* se situaba como tercera vía deseada para acceder a la formación, obteniéndose un 38,9% en el caso de la formación en *diversidad cultural*, un 33,3%, en *género* y un 22,2%, en *discapacidad*.

Tabla 58. Preferencias respecto al tipo de formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de E.S. (Argentina).

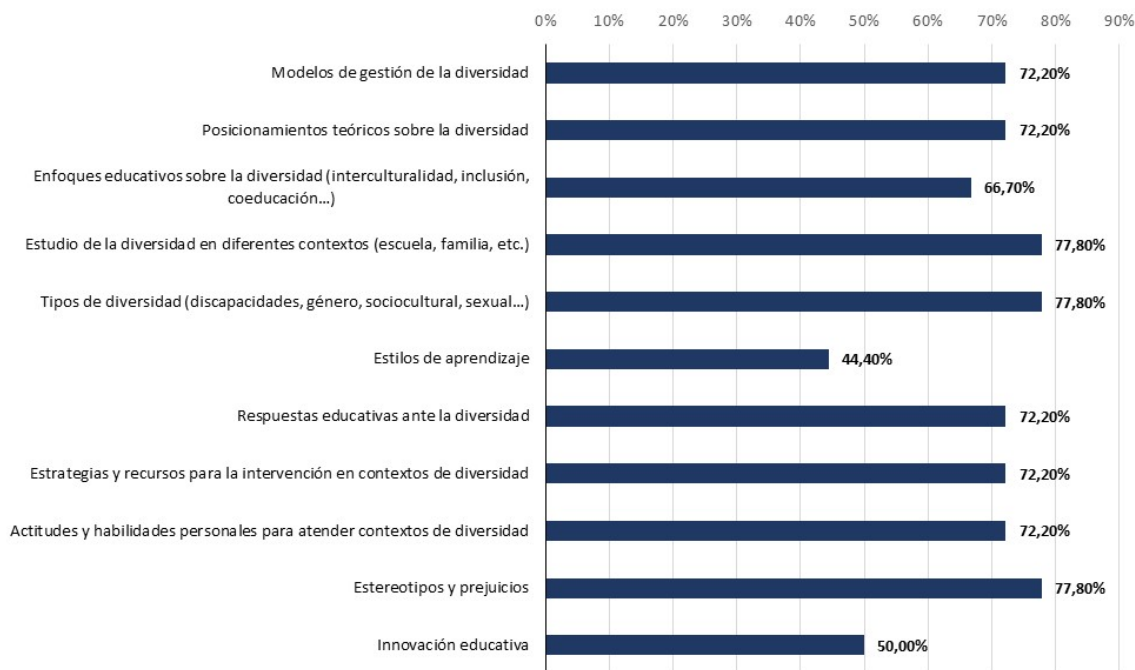
		Ámbito de la diversidad		
		Diversidad cultural	Género	Discapacidad
		%		
Tipo de formación	Formación terciaria inicial	100,0	100,0	100,0
	Formación universitaria	38,9	33,3	22,2
	Formación autodidacta	55,6	61,1	50,0

Fuente: Elaboración propia, según ítem 24 del cuestionario²⁵.

Por otra parte, se preguntaba al alumnado sobre sus intereses en contenidos de la formación en el ámbito de la diversidad (véase Gráfico 27). Los contenidos que recibieron un mayor porcentaje fueron a) *estudio de la diversidad en diferentes contextos*, b) *tipos de diversidad* y c) *estereotipos y prejuicios*, los cuales obtuvieron un 77,8% en cada caso. Señalados por un 72,2% del alumnado estaban los contenidos relativos a d) *modelos de gestión de la diversidad*, e) *posicionamientos teóricos sobre la diversidad*, f) *estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad*, g) *respuestas educativas ante la diversidad* y h) *actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad*. Seguidamente, se observaron los contenidos acerca de i) *enfoques educativos sobre la diversidad* (66,7%), j) *innovación educativa* (50,0%) y k) *estilos de aprendizaje* (44,4%).

²⁵ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

Gráfico 27. Preferencias de contenidos en la formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de E.S. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 25 del cuestionario²⁶.

En otro término, nos interesaba conocer el grado de necesidades formativas que el alumnado de Educación Social detectaba para cada uno de los ámbitos de la diversidad.

Tal y como se observa en la Tabla 59, el ítem que alcanzó un valor mayor de media fue el relativo a la *formación en discapacidad* ($M=4,0$). De esta forma, se reforzaba la idea, que previamente se señaló, de que la formación en esta materia era poco profunda (ítem 17) e insuficiente (ítem 22), ya que, además, el alumnado consideraba que tenía bastantes necesidades formativas en el ámbito de la discapacidad.

²⁶ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

Seguidamente, aparecían, con valores similares, las necesidades en *formación en género* (M=3,72) y *formación en diversidad cultural* (M=3,67). En general, en cuanto a las necesidades formativas, se manifestaba un grado bastante alto en todos los ámbitos, así como en ninguno de los tipos de diversidad se indicaba ninguna necesidad formativa por parte del alumnado.

Tabla 59. Grado de necesidades formativas en relación a la diversidad del alumnado de E.S. (Argentina), en función de sus tipos.

	Grado de necesidades formativas					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	-	5,6	38,8	38,9	16,7	3,67	0,84
Formación en género	-	22,2	11,1	38,9	27,8	3,72	1,127
Formación en discapacidad	-	5,6	33,3	16,7	44,4	4,0	1,029

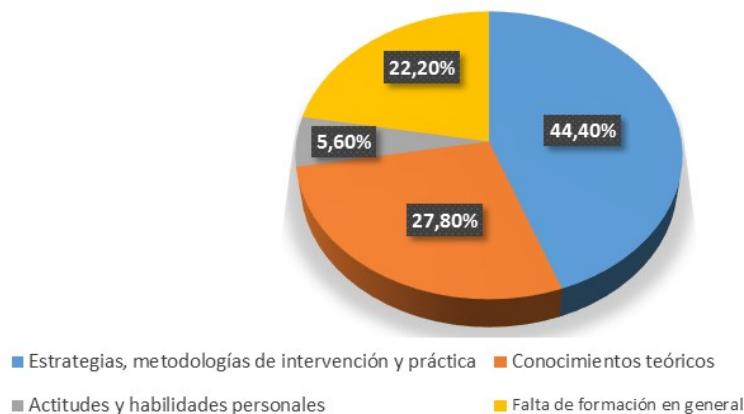
Fuente: Elaboración propia, según ítem 26 del cuestionario.

Enfocando nuestra atención en describir estas necesidades formativas, exponemos los resultados aportados por el alumnado de la titulación de Educación Social en Argentina para cada uno de los ámbitos de la diversidad analizados.

En relación a las necesidades formativas en género (véase Gráfico 28), el alumnado resaltaba cuestiones relativas a a) *estrategias, metodologías de intervención y práctica* (44,4%), considerando que, en ocasiones, el aprendizaje se centraba en la teoría con poca aplicación práctica, así como la falta de herramientas o técnicas de intervención en problemáticas de género; b) *conocimientos teóricos* (27,8%), tales como teorías, modelos, legislación, etc. en

torno al género; c) *falta de formación en general* (22,2%), tal y como la escasa formación integral que respondiera a las demandas sociales; y d) *actitudes y habilidades personales* (5,6%), como, por ejemplo, la incidencia en valores de respeto, empatía, etc.

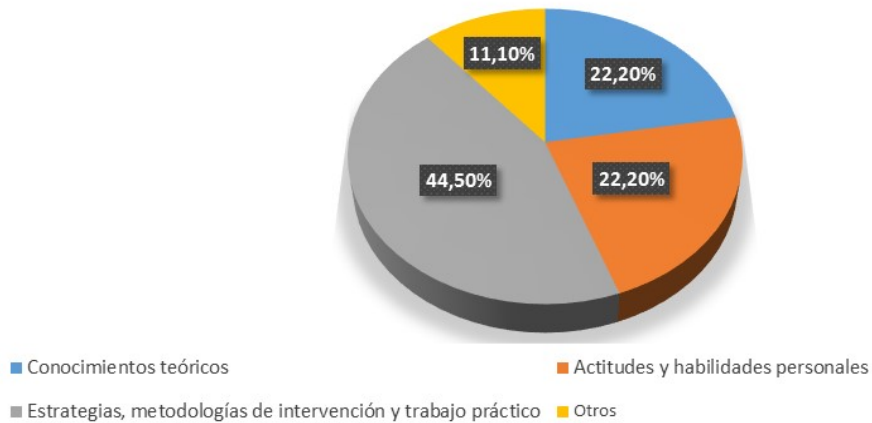
Gráfico 28. Necesidades formativas en género del alumnado de E.S. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 27 del cuestionario.

En el ámbito de la diversidad cultural, el alumnado destacaba que, como se muestra en el Gráfico 29, sus necesidades formativas se relacionaban con a) *estrategias, metodologías de intervención y trabajo práctico* (44,5%), por ejemplo, técnicas de intervención educativa, abordaje de las problemáticas o aplicación de teoría en la práctica.; b) *conocimientos teóricos* (22,2%), relativos al conocimiento de culturas, sus características, su construcción, etc.; c) *actitudes y habilidades personales* (22,2%), tales como estereotipos o prejuicios, y d) *otros* (11,1%), de lo que resaltamos la falta de una formación más comprometida con la realidad.

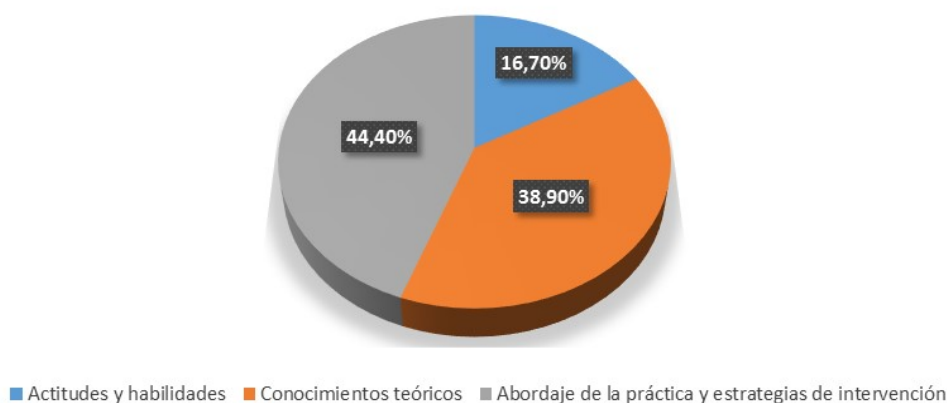
Gráfico 29. Necesidades formativas en diversidad cultural del alumnado de E.S. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 28 del cuestionario.

En último lugar, observamos que, entre las necesidades formativas en el ámbito de la discapacidad (véase Gráfico 30), el alumnado nombraba aspectos tales como el a) *abordaje de la práctica y estrategias de intervención* (44,4%), como, por ejemplo, herramientas y técnicas de intervención, trabajo multidisciplinar, etc.; b) *conocimientos teóricos* (38,9%), características y tipos de discapacidad, teorías y paradigmas, por ejemplo; y c) *actitudes y habilidades* (16,7%), como pueden ser la empatía, respeto, valoración de la diversidad, inclusión, etc.

Gráfico 30. Necesidades formativas en discapacidad del alumnado de E.S. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 29 del cuestionario.

3.3.3.6. Propuestas formativas del alumnado de la titulación de E.S. en Argentina en el ámbito de la diversidad

En el apartado final de la descripción de los resultados respecto a la formación en diversidad de educadores/as sociales en Argentina, exponemos las propuestas de mejora de la formación en el ámbito de la diversidad desde la perspectiva del alumnado.

En primer lugar, se observaba que, entre las propuestas formativas en el ámbito del género, como se ilustra en el Gráfico 31, el alumnado señalaba, de mayor a menor valor porcentual: a) *más información y material de estudio* (33,3%), b) *trabajar estrategias para la intervención* (33,3%), c) *más materias específicas y mayor carga horaria* (16,7%), d) *conocer marco legal* (11,1%) y e) *talleres, cursos sobre género* (5,6%).

Gráfico 31. Propuestas formativas en género del alumnado de E.S. (Argentina).

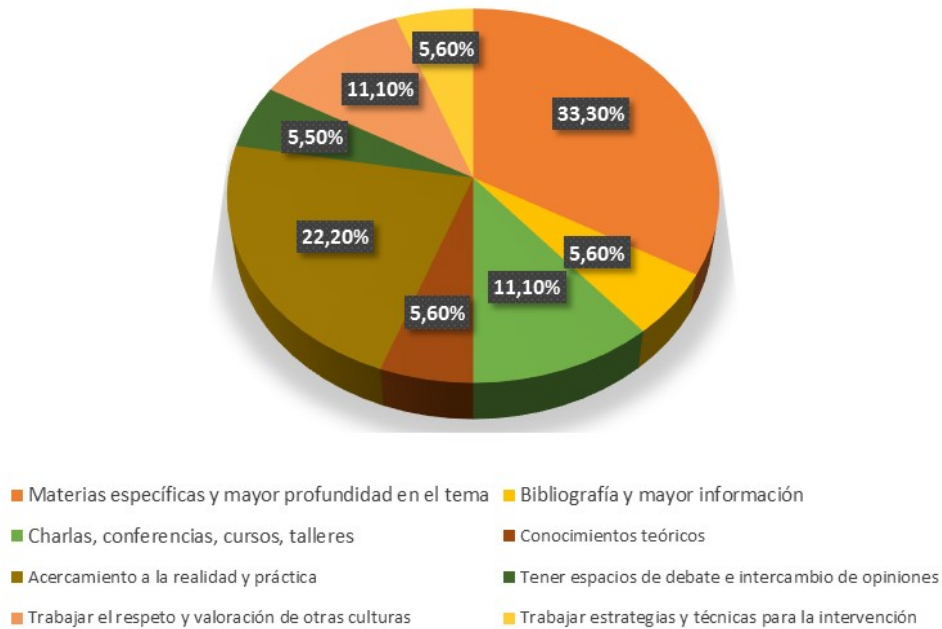


Fuente: Elaboración propia, según ítem 30 del cuestionario.

Con respecto a la formación en el ámbito de la diversidad cultural, el Gráfico 32 muestra las propuestas que realizaba dicho alumnado, las cuales apuntaban a a) *materias específicas y mayor profundidad en el tema* (33,3%), b) *acercamiento a la realidad y práctica* (22,2%), c) *charlas, conferencias, cursos, talleres* (11,1%), d) *trabajar el respeto y valoración de otras culturas* (11,1%), e) *bibliografía y mayor información* (5,6%), f) *conocimientos teóricos* (5,6%), g) *trabajar estrategias y técnicas para la intervención* (5,6%) y h) *tener espacios de debate e intercambio de opiniones* (5,5%).

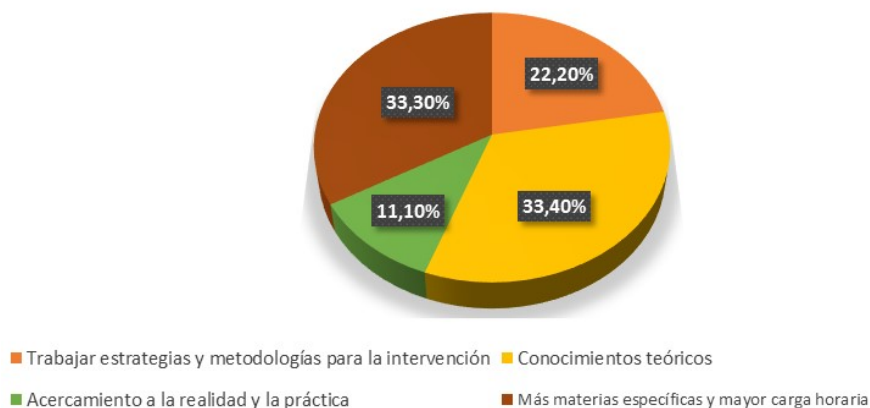
Para finalizar, las propuestas del alumnado de la titulación de Educación Social para la mejora de su formación en el ámbito de la discapacidad (véase Gráfico 33) se encaminaron a a) *conocimientos teóricos* (33,4%), b) *más materias específicas y mayor carga horaria* (33,3%), c) *trabajar estrategias y metodologías para la intervención* (22,2%) y d) *acercamiento a la realidad y la práctica* (11,1%).

Gráfico 32. Propuestas formativas en diversidad cultural del alumnado de E.S. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 31 del cuestionario.

Gráfico 33. Propuestas formativas en discapacidad del alumnado de E.S. (Argentina).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 32 del cuestionario.

Capítulo IV. El sistema de
educación superior en España.
La formación en el ámbito de la
diversidad del profesorado en
Educación Primaria y
educadores/as sociales

La formación en el ámbito de la diversidad en las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social de España se conforma como el eje central del cuarto capítulo de esta Tesis Doctoral.

Para describir los resultados obtenidos en este sentido, primeramente, exponemos las características del sistema de educación superior de España, así como las cuestiones fundamentales que describen la formación docente en Educación Primaria y en Educación Social.

Posteriormente, en cada una de estas titulaciones, presentamos los datos obtenidos del análisis de sus planes de estudios, en los que se muestra la inclusión de la formación en el ámbito de la diversidad en los títulos de Educación Social y profesorado en Educación Primaria de las instituciones españolas.

En último lugar, desarrollamos los resultados acerca de las valoraciones del alumnado de último curso de ambas titulaciones en relación a su formación en el ámbito de la diversidad.

4.1. LA FORMACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA: CARACTERÍSTICAS Y ESTRUCTURA

La Educación Superior en España se conforma como un nivel de enseñanza no obligatorio, que, según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se encuentra integrada por dos tipos de formación: universitaria y no universitaria. En el Gráfico 34 se detalla la estructura del sistema de educación superior de España, si bien a modo de presentación, se pueden describir de la siguiente forma:

A. Enseñanza no universitaria: se subdivide a su vez en:

- Formación Profesional de grado superior. Compuesta por diferentes ciclos formativos en función de las áreas de estudio.
- Enseñanzas de Régimen Especial. Incluye las enseñanzas artísticas superiores, enseñanzas profesionales de Artes Plásticas y Diseño y enseñanzas deportivas superiores.

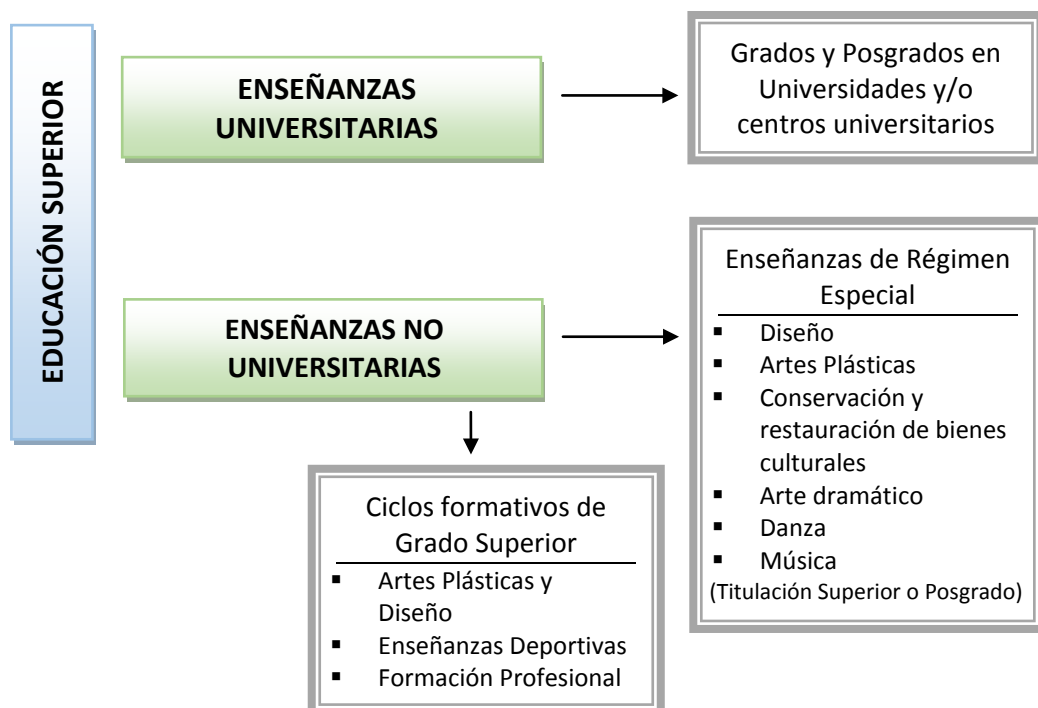
B. Enseñanza universitaria: se imparte en las Universidades y centros universitarios.

En esta investigación, nos centraremos en las enseñanzas de carácter universitario, que presentan, además, una serie de rasgos propios que las definen.

El sistema universitario español se regula por la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril). Esta normativa establece que la educación universitaria tiene, entre sus objetivos principales, la mejora de la calidad del sistema en su conjunto, lo cual es básico para formar profesionales necesarios para la sociedad, desarrollar la

investigación, conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con la aportación creadora de cada generación y, por ende, constituir una instancia crítica y científica, basada en el mérito y el rigor.

Gráfico 34. Estructura del sistema de educación superior español.



Fuente: Elaboración propia.

Con dichos planteamientos, se sientan las bases para el desarrollo y funcionamiento de las Universidades, entidades responsables de la formación universitaria y que pueden ser de gestión pública o privada. En cualquier caso, las funciones de la Universidad (Artículo 1 de la citada Ley) son las siguientes:

1. La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio.

2. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

- a. La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b. La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- c. La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico.
- d. La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

Asimismo, para el comprender el desarrollo actual de este nivel educativo, cabe destacar que, en el artículo 87 de la Ley Orgánica de Universidades, se dispone que, en el ámbito de sus respectivas competencias, el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades adoptarán las medidas necesarias para la integración plena del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior.

En este sentido, desde la firma de la Declaración de Bolonia en junio de 1999 y, con posterioridad, la Declaración de Berlín en 2003, se implantó en Europa el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este sistema europeo ha tenido, entre sus implicaciones más relevantes, la adaptación de las titulaciones universitarias a las características siguientes (Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias

oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado):

- A. Tienen como finalidad la obtención de una formación general en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades profesionales.
- B. Tendrán una duración de cuatro años.
- C. Deberán conformarse por un mínimo de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) entre 180 y 240.

Concretando en las cuestiones relativas a los planes de estudios, según se determina en el Real Decreto 43/2015, las Universidades deben seguir una serie de indicaciones en el diseño de los estudios de Grado:

- A. Los planes de estudios deberán contener al menos un 25% de créditos de formación básica, de los que, al menos, un 60% estarán vinculados a algunas de las materias adscritas para cada rama de conocimiento (Artes y Humanidades; Ciencias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Jurídicas; o Ingeniería y Arquitectura). Estas materias deberán concretarse en asignaturas con un mínimo de 6 créditos cada una y serán ofertadas en la primera mitad del plan de estudios.
- B. Los créditos restantes, en su caso, deberán estar configurados por materias básicas de la misma u otras ramas de conocimiento, o por otras materias siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del estudiante o su carácter transversal.

- C. Si se programan prácticas externas, éstas tendrán una extensión máxima del 25% del total de créditos del título y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios.
- D. El trabajo de fin de Grado tendrá un mínimo de 6 créditos y un máximo del 12,5% del total de créditos y deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.
- E. Existe la posibilidad de que el alumnado pueda obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación correspondiente a un mínimo de 6 créditos.

Pese a que deben tener en cuenta estas directrices, las Universidades tienen reconocida su autonomía para la elaboración y aprobación del currículum de las enseñanzas y títulos que ofertan (Artículo 2 de la Ley Orgánica de Universidades). Posteriormente, éstos han de ser verificados por el Consejo de Universidades y autorizados por la Comunidad Autónoma correspondiente.

Por último, apuntamos en relación a la forma de acceso a los estudios universitarios que éste se realiza a través de las pruebas de selectividad (PAU-Prueba de Acceso a la Universidad), que se constituyen como evaluaciones de conocimientos generales y específicos por rama de conocimiento. El principal requisito para acceder a las titulaciones es obtener, al menos, la nota media establecida para la ésta, siguiendo los criterios de cupo de plazas establecidos.

Con la entrada en vigor de la LOMCE en 2013, se prevé que a partir del curso 2017/2018, se suprimirán de forma definitiva estas pruebas generales. Así,

la calificación final de las evaluaciones externas aplicadas a nivel estatal para la titulación de educación secundaria superior (Bachillerato) dará acceso a los estudios universitarios. Aunque la LOMCE plantea la posibilidad de que las Universidades puedan utilizar criterios complementarios para el ingreso, que en todo caso deberá respetar los principios de igualdad, no discriminación, mérito y capacidad. Estos procedimientos complementarios podrán basarse en alguno o algunos de los siguientes criterios de valoración:

- A. Modalidad y materias cursadas en el Bachillerato, en relación con la titulación elegida.
- B. Calificaciones obtenidas en materias concretas de los cursos de Bachillerato, o de la evaluación final de dicha etapa.
- C. Formación académica o profesional complementaria.
- D. Estudios superiores cursados con anterioridad.

De forma excepcional, podrán establecer evaluaciones específicas de conocimientos y/o de competencias. Todo ello considerando que la ponderación de la calificación final obtenida en el Bachillerato deberá tener un valor, como mínimo, del 60% del resultado final del procedimiento de admisión.

Además de esta forma de acceso general (Título de Bachiller o equivalente y pruebas de acceso), también pueden acceder a estudios universitarios de Grado los/as estudiantes que posean titulaciones de educación superior no universitaria (Técnico Superior de Formación Profesional, de Artes Plásticas y Diseño o Deportivo Superior), otras titulaciones universitarias o personas mayores de 25, 40 o 45 años que no cumplan ninguno de estos requisitos y que deberán realizar pruebas de evaluación específicas para cada vía.

Partiendo de estas premisas, en los siguientes apartados vamos a centrarnos en las dos titulaciones universitarias de España que constituyen el objeto de estudio de esta investigación, es decir, profesorado en Educación Primaria y Educación Social.

4.2. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA: LA FORMACIÓN EN DIVERSIDAD

4.2.1. La formación del profesorado en Educación Primaria en España

La formación inicial docente en Educación Primaria en España se conforma como una enseñanza de nivel universitario, como venimos apuntando. Concretamente, dichos estudios se ubican en las Facultades competentes, generalmente, vinculadas a Ciencias de la Educación o similares.

Para contextualizar dicha formación, es conveniente señalar que la LOMCE establece que, para impartir docencia en el nivel de enseñanza de Primaria, será necesario que se posea la titulación de Maestro/a de educación primaria o titulación equivalente. Se plantean, asimismo determinadas excepciones, para situaciones en las que se habiliten otras titulaciones universitarias en algún área aprobada por el Gobierno, previa consulta de las Comunidades Autónomas.

Además, en el caso de enseñanzas de música, educación física, idiomas extranjeros u otro tipo de enseñanzas específicas, la LOMCE, en su artículo 93, determina que serán impartidas por profesorado con la especialización o

cualificación correspondiente. Como posteriormente se expondrá, para esta circunstancia, se posibilita la oferta de la titulación con diferentes itinerarios curriculares.

En el artículo 100 de dicha normativa, se establece que el contenido de la formación inicial del profesorado garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

Entre los cambios acontecidos en los últimos años, se ha destacado las implicaciones que ha tenido la adaptación de estas enseñanzas a las características del Espacio Europeo de Educación Superior. De acuerdo con Imbernón y Colén (2015, p. 63),

La implantación de los grados para la formación inicial de los (as) maestros (as) se realiza en el marco de la convergencia europea, y se organiza en base a competencias, denominadas específicas y genéricas o transversales, en función de la fuente consultada, planteadas tanto por la Comisión Europea (2004-2006), como por el proceso de armonización de las universidades en un Espacio Europeo de Educación Superior.

Teniendo presente estas cuestiones, a continuación, nos detenemos en describir los aspectos característicos de la formación inicial docente en Educación Primaria en España. Para ello, se presentan los datos de identificación carga lectiva y duración del título, las instituciones responsables de dicha formación y, para finalizar, su organización curricular.

4.2.1.1. Identificación del título, duración y carga lectiva

Las adaptaciones al Espacio Europeo de Educación Superior propiciaron cambios en algunos aspectos básicos del título de profesorado en Educación Primaria. Específicamente, la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria, determinó que la titulación pasaba a denominarse, de forma general, como Graduado/a en Educación Primaria.

Asimismo, en cuanto a la duración de los estudios, desde ese momento, se amplía de tres a cuatro cursos académicos. Además, la Resolución mencionada, dispone que los planes de estudios de la formación docente en Educación Primaria tengan una carga lectiva total de 240 créditos ECTS.

Por último, resulta interesante apuntar las competencias generales que se establecen en los títulos de profesorado en Educación Primaria, que deberían tenerse en cuenta en el desarrollo de los planes de estudios de cada universidad que imparta esta formación. Así, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, expone, en su tercer apartado, que los/as estudiantes deben adquirir las siguientes competencias durante el desarrollo de los estudios:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de

- conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros/as docentes y profesionales del centro.
 3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
 4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
 5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los/as estudiantes.
 6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con el alumnado y sus familias, atendiendo sus singulares necesidades educativas. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
 7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función

docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre el alumnado.
11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

4.2.1.2. Responsabilidad de la formación

En España, como hemos comentado previamente, las instituciones encargadas de la formación docente en Educación Primaria son las universidades.

Considerando las universidades de carácter público (exceptuando los centros adscritos a éstas), encontramos un total de 39 instituciones que ofertan

la titulación de Graduado/a en Educación Primaria. En la Tabla 60, presentamos la relación de universidades públicas que imparten dicha titulación en España, según la comunidad autónoma donde se sitúan.

Tabla 60. Instituciones de carácter público, según comunidad autónoma, que ofertan la titulación de profesorado en Educación Primaria en España.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD
Andalucía	Universidad de Almería
	Universidad de Cádiz
	Universidad de Córdoba
	Universidad de Granada
	Universidad de Huelva
	Universidad de Jaén
	Universidad de Málaga
	Universidad de Sevilla
Aragón	Universidad de Zaragoza
Asturias	Universidad de Oviedo
Cantabria	Universidad de Cantabria
Castilla y León	Universidad de Burgos
	Universidad de León
	Universidad de Salamanca
	Universidad de Valladolid
Castilla-La Mancha	Universidad de Castilla-La Mancha
Cataluña	Universidad Autónoma de Barcelona
	Universidad de Barcelona
	Universidad de Girona
	Universidad de Lleida
	Universidad Rovira i Virgili
Comunidad Valenciana	Universidad de Alicante
	Universidad Jaume I de Castellón
	Universidad de Valencia
Extremadura	Universidad de Extremadura
Galicia	Universidad de A Coruña
	Universidad de Santiago de Compostela
	Universidad de Vigo
Islas Baleares	Universidad de Islas Baleares
Islas Canarias	Universidad de La Laguna
	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

COMUNIDAD AUTÓNOMA	NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD
La Rioja	Universidad de La Rioja
Madrid	Universidad de Alcalá
	Universidad Autónoma de Madrid
	Universidad Complutense de Madrid
	Universidad Rey Juan Carlos
Navarra	Universidad Pública de Navarra
País Vasco	Universidad del País Vasco
Región de Murcia	Universidad de Murcia

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.3. Organización curricular

En España, la formación inicial docente en Educación Primaria sigue un modelo simultáneo, donde la disciplina científica del ámbito de la docencia, así como la formación didáctica, se encuentran incluidas en un único plan de estudio.

De forma general, la titulación de profesorado en Educación Primaria plantea la posibilidad de especializaciones curriculares. En este sentido, la normativa de creación del título (Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención) determina su carácter diversificador y establece posibles orientaciones hacia distintas especialidades (actualmente, denominadas menciones):

- A. Lengua Extranjera;
- B. Educación Física;
- C. Educación Musical;

D. Educación Especial;

E. Audición y Lenguaje.

Finalmente, con respecto a los contenidos del plan de estudios, nos basamos en los aspectos recogidos en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. En dicha normativa, se establece que la Universidad adaptará los contenidos, según crea conveniente y necesario. No obstante, existe un marco común básico para el curriculum de la titulación, conformado por tres campos de formación: Formación básica; Formación didáctico y disciplinar; y Practicum. La descripción de cada uno de estos módulos, así como las competencias que persiguen, se muestra en la Tabla 61.

Tabla 61. Contenidos mínimos de la formación inicial docente en Educación Primaria (España).

MÓDULOS Y CRÉDITOS ECTS	MATERIAS	COMPETENCIAS
FORMACIÓN BÁSICA: 60 ECTS	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	<p>Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar. Conocer las características del alumnado, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos/as estudiantes e identificar disfunciones.</p> <p>Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento. Conocer las propuestas y desarrollos actuales basado en el aprendizaje de competencias. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.</p>
	Procesos y contextos educativos	<p>Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12. Conocer los fundamentos de la educación primaria. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan. Conocer la evolución histórica del sistema educativo español y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. Abordar y resolver problemas de disciplina. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria. Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.</p>
	Sociedad, familia y escuela	<p>Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12. Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.</p>

MÓDULOS Y CRÉDITOS ECTS	MATERIAS	COMPETENCIAS
DIDÁCTICO Y DISCIPLINAR: 100 ECTS	Enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales	Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología). Conocer el currículo escolar de estas ciencias. Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana. Valorar las ciencias como un hecho cultural. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en el alumnado.
	Enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales	Comprender los principios básicos de las ciencias sociales. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos. Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en el alumnado.
	Enseñanza y aprendizaje de Matemáticas	Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, cálculo, geométricas, representaciones espaciales, estimación y medida, organización e interpretación de la información, etc.). Conocer el currículo escolar de matemáticas. Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas. Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana. Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en el alumnado.
	Enseñanza y aprendizaje de Lenguas	Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación. Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil. Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza. Fomentar la lectura y animar a escribir. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en el alumnado.
	Enseñanza y aprendizaje de Educación musical, plástica y	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y

MÓDULOS Y CRÉDITOS ECTS	MATERIAS	COMPETENCIAS
	visual	plásticas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en el alumnado.
	Enseñanza y aprendizaje de Educación física	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física. Conocer el currículo escolar de la educación física. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en el alumnado.
PRACTICUM: 50 ECTS	Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado	Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Centrándonos en el Practicum, debemos destacar que se incluye, generalmente, durante los últimos cursos. En esta fase, el alumnado es tutelado por profesorado universitario, que evalúa la consecución de los objetivos; y a su vez, por un/a tutor/a profesional en el centro de Educación Primaria donde desarrolla la actividad, que también evalúa su proceso de aprendizaje (Orden ECI/3857/2007).

Por otro lado, es importante tener en cuenta que con la adaptación al EEES, para obtener la titulación de Grado, el alumnado debe poseer el nivel B1 (de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) en alguna lengua extranjera.

Para concluir, podemos destacar las palabras de Hernández (2011), en las que apela a que la formación del profesorado de Educación Primaria en España tiene una clara orientación hacia un modelo de integración de contenidos científicos, didácticos y profesionales, aunque con evidentes lagunas en la interacción entre ciencia y práctica. La práctica se encuentra acotada a una disciplina específica sin conexión con el resto y con escasas respuestas a las propuestas de mejora realizadas por el alumnado que se encuentra desarrollándola en las escuelas.

Para concluir, en aras de mejorar la calidad de la formación del profesorado, en España y el resto de Europa, la Comisión de las Comunidades Europeas (2007) plantea algunas líneas de actuación política, entre las que se encuentran:

- Desarrollo de programas de formación del profesorado en ciclos superiores de máster y doctorado, con el objetivo de garantizar una adecuada capacitación para impartir, en cantidad y calidad, la formación docente necesaria, así como promover la profesionalización de la docencia.
- Refuerzo de los vínculos entre formadores de profesorado, profesorado en activo, el mundo del trabajo y otros organismos implicados. En estas acciones, los centros de educación superior desarrollan un papel fundamental como creadores de asociaciones con centros de enseñanzas, con el fin de garantizar que la

formación del profesorado se basa en actuaciones sólidas y buenas prácticas en las aulas.

- Un componente altamente práctico en la formación, por lo que los responsables de ésta deben tener experiencia docente en el aula y haber alcanzado niveles altos en las capacidades, actitudes y competencias que se exige a los futuros profesionales.

4.2.2. La formación en diversidad del profesorado en Educación Primaria en España: Análisis de planes de estudios

Una vez presentadas las características de la formación inicial docente en Educación Primaria en España, procedemos a exponer los resultados de la formación en el ámbito de la diversidad en dicha titulación. Para ello, en primer lugar, nos centramos en el análisis de los planes de estudios.

Previamente al desarrollo de los datos obtenidos, es necesario recordar que, en España, se han analizado 17 planes de estudios de la titulación de Grado en Educación Primaria. Para facilitar la presentación de resultados, en la Tabla 62 se muestra una codificación de cada institución analizada y su comunidad autónoma de procedencia.

Tabla 62. Códigos por comunidad autónoma e institución de P.E.P. (España)²⁷.

CÓDIGO	COMUNIDAD AUTÓNOMA / NOMBRE DEL CENTRO
E-EP-1	Andalucía / Universidad de Almería
E-EP-2	Aragón / Universidad de Zaragoza
E-EP-3	Asturias / Universidad de Oviedo
E-EP-4	Cantabria / Universidad de Cantabria
E-EP-5	Castilla y León / Universidad de Salamanca
E-EP-6	Castilla-La Mancha / Universidad de Castilla-La Mancha
E-EP-7	Cataluña / Universidad Autónoma de Barcelona
E-EP-8	Comunidad Valenciana / Universidad Jaume I de Castellón
E-EP-9	Extremadura / Universidad de Extremadura
E-EP-10	Galicia / Universidad de A Coruña
E-EP-11	Islas Baleares / Universidad de Islas Baleares
E-EP-12	Islas Canarias / Universidad de La Laguna
E-EP-13	La Rioja / Universidad de La Rioja
E-EP-14	Madrid / Universidad Autónoma de Madrid
E-EP-15	Navarra / Universidad Pública de Navarra
E-EP-16	País Vasco / Universidad del País Vasco
E-EP-17	Región de Murcia / Universidad de Murcia

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, presentamos el análisis realizado, exponiendo, en primer lugar, las cuestiones relativas a la denominación de los títulos, año de aprobación, carga lectiva e itinerarios curriculares. Seguidamente, se muestran los resultados acerca de la inclusión del ámbito de la atención a la diversidad en los objetivos y competencias establecidas en las titulaciones. Y, en último lugar, detallamos la presencia de contenidos relacionados con el ámbito de la diversidad en las asignaturas de estos planes de estudios.

²⁷ En adelante, se utilizará la abreviatura P.E.P. (España) para hacer referencia a la titulación correspondiente a profesorado en Educación Primaria en España.

4.2.2.1. Cuestiones preliminares

Para comenzar, cabe decir que las titulaciones analizadas en este apartado pertenecían a instituciones de carácter público. Entre los datos más relevantes para su identificación (véase Tabla 63), podemos destacar que todas las titulaciones de profesorado en Educación Primaria tenían una duración total de cuatro cursos académicos y su carga lectiva era de 240 créditos ECTS, tal y como se dicta en la Resolución de 17 de diciembre de 2007.

La denominación del título, generalmente, era Graduado/a en Educación Primaria, aunque se conservaban algunas variantes como Graduado/a en Magisterio en Educación Primaria (en el plan de estudios de Aragón y Cantabria) y Graduado/a en Maestro/a en Educación Primaria (en Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Islas Canarias y Navarra).

Los planes de estudios revisados se habían aprobado en el periodo comprendido entre 2009-2010 y en todos los casos se incluían menciones o itinerarios curriculares en diferentes ámbitos, siendo los más habituales, los siguientes: Lenguas Extranjeras, Educación Musical, Educación Física, Educación Especial (incluyendo Pedagogía Terapéutica o Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) y Audición y Lenguaje.

Tabla 63. Datos generales de los planes de estudio de P.E.P. (España).

	Año del plan	Denominación del título	Nº total Créditos ECTS	Itinerarios/ Menciones
E-EP-1	2010	Graduado o Graduada en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Física. - Lengua Extranjera: inglés. - Música. - Pedagogía Terapéutica. - Lengua Extranjera: francés. - Educación, Ciudadanía e Interculturalidad. - TIC y Comunicación en el Aula.
E-EP-2	2010	Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Audición y Lenguaje. - Educación Física. - Educación Musical. - Lengua Francesa. - Lengua Inglesa. - Pedagogía Terapéutica.
E-EP-3	2010	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Especial. - Educación Física. - Educación Musical. - Lengua Extranjera: francés. - Lengua Extranjera: inglés. - Lengua Asturiana.
E-EP-4	2010	Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la Creatividad Artística. - Lengua Extranjera: inglés. - Lengua Extranjera: francés. - Educación Física. - Audición y Lenguaje. - Alfabetizaciones Múltiples. - Modelos de Atención a la Diversidad. - Escuelas Democráticas y Experiencias de Educación Inclusiva. - Educación para la Convivencia. - Las TIC en el Contexto del Centro Escolar: Integración, Organización e Interactividad. - Comprensión Lectora en Educación Primaria. - Ciencias Experimentales. - Música.

	Año del plan	Denominación del título	Nº total Créditos ECTS	Itinerarios/ Menciones
E-EP-5	2010	Grado de Maestro en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Religiosa Escolar. - Lengua extranjera: Inglés, Francés y Alemán. - Educación Física. - Educación Musical. - Audición y Lenguaje.
E-EP-6	2009	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Física. - Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación (TICE). - Lenguas, Lectura y Multiculturalidad (LLM). - Lengua Extranjera: Inglés. - Pedagogía Terapéutica. - Música. - Historia, Cultura y Patrimonio. - Ciencias de la Naturaleza. - Lengua Extranjera: Francés. - Audición y Lenguaje. - Orientación, tutoría y gestión en centros educativos.
E-EP-7	2009	Graduado/Graduada en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Física. - Educación Visual y Plástica. - Lenguas Extranjeras: Inglés. - Lenguas Extranjeras: Francés. - Necesidades Educativas Específicas. - Lenguas. - Ciencias Sociales. - Ciencias Experimentales. - Matemáticas. - Educación Musical.
E-EP-8	2010	Graduado o Graduada en Maestro o Maestra de Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Música. - Educación Física.
E-EP-9	2009	Graduado o Graduada en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguas Extranjeras. - Educación Física. - Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. - Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje. - Educación Musical. - Teología Católica y su Pedagogía.

	Año del plan	Denominación del título	Nº total Créditos ECTS	Itinerarios/ Menciones
E-EP-10	2009	Graduado en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Educación física. - Educación especial. - Especialización curricular.
E-EP-11	2009	Graduado o Graduada en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación y acción tutorial. - Apoyo educativo. - Audición y lenguaje. - Tecnología educativa. - Lengua extranjera (inglés). - Educación Física. - Educación Musical y Artística.
E-EP-12	2010	Grado de Maestro en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Atención a la Diversidad. - Lengua Extranjera Inglés en Educación Infantil y Primaria. - Lengua Extranjera Francés en Educación Primaria. - Educación Física. - Educación Musical. - Innovación e investigación curricular.
E-EP-13	2009	Graduado o Graduada en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Física. - Lengua Extranjera (Inglés).
E-EP-14	2009	Grado en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua Extranjera. - Educación Musical. - Educación Física. - Arte, Cultura Plástica y Visual. - Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. - Lengua Castellana y Literatura. - Tecnologías de la Información y la Comunicación. - Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia. - Dificultades Específicas del Lenguaje. - Lengua de Signos y apoyo a la comunicación oral. - Matemáticas. - Apoyo a la Inclusión Educativa.
E-EP-15	2009	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua Extranjera: Inglés. - Lengua Extranjera: Francés. - Música. - Educación Física. - Pedagogía Terapéutica.

	Año del plan	Denominación del título	Nº total Créditos ECTS	Itinerarios/ Menciones
E-EP-16	2010	Graduado o Graduada en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - La Innovación en la Escuela de Educación Primaria. - Lengua Extranjera. - Educación Musical. - El Currículum y los Recursos. - La Diversidad Lingüística en la Escuela. - Proyectos de Innovación Educativa para la Educación Primaria. - Educación Especial. - Lengua Extranjera. - El Euskera, Instrumento de Educación. - Educación Física. - Animación a la Lectura y Biblioteca. - Educación Intercultural. - Tratamiento Integrado de Lenguas.
E-EP-17	2009	Graduado o Graduada en Educación Primaria	240	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Musical. - Educación Física. - Lengua Extranjera-Francés. - lengua Extranjera-Inglés. - Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. - Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje. - Apoyo Educativo en Dificultades de Audición y Lenguaje. - Recursos Educativos Para la Escuela y el Tiempo Libre.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Para finalizar, es necesario subrayar que la única modalidad de enseñanza recogida en todos los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria era la modalidad de tipo presencial.

Asimismo, en cuanto a las lenguas utilizadas en el desarrollo de los estudios, aparecía, en todos los casos, el castellano, aunque se incluían otras

lenguas como: una o varias lenguas extranjeras (en Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, islas Canarias y Región de Murcia), una lengua co-oficial (en País Vasco), o una lengua co-oficial y una o varias lenguas extranjeras (en Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares y Navarra).

4.2.2.2. Objetivos y competencias en relación al ámbito de la diversidad

Para centrarnos en el análisis de la formación en el ámbito de la diversidad en los planes de estudios de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria de España, en primer lugar, vamos a detallar la existencia de referencias a dicha temática entre los objetivos y las competencias establecidas en las titulaciones.

Los objetivos planteados en las titulaciones pueden reflejar el interés por la formación en determinadas cuestiones de la intervención educativas. Para el caso del ámbito de la diversidad, no solía aparecer referencias en este sentido como parte de los objetivos de los títulos. Si bien, se podían encontrar distintos tipos de menciones, que presentamos en la siguiente clasificación:

A. *Diversidad como rasgo del alumnado sujeto de la intervención, como, por ejemplo:*

- “Capacitar a los futuros maestros para desarrollar una acción educativa que integre las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adapte a los ritmos de trabajo, diversidad y personalidad de los escolares”

- “Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Primaria y desarrollar estrategias didácticas tanto para promover y facilitar los aprendizajes, como para diseñar y regular espacios y situaciones de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos”

B. *Diversidad cultural como característica presente en los contextos de intervención.* Así, por ejemplo, se encontraron los siguientes objetivos:

- “Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües”
- “Formar a maestros en Educación Primaria capaces de desenvolverse en diferentes contextos (rural y urbano, multicultural y monocultural, regional, nacional e internacional, etc.); capaces de adaptarse a los cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos y educativos; que dominen las distintas materias y su relación interdisciplinar; críticos; con iniciativa; capaces de reflexionar sobre su práctica; comprometidos con su profesión”

Por otra parte, nos interesaba conocer la forma en la que se recogían referencias al ámbito de la diversidad en las competencias de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria en España. Para ello, se había optado por distinguir entre las referencias explícitas a cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad y menciones indirectas, donde se podía observar la

inclusión de aspectos relacionados con esta área, aunque no se utilizara la terminología exacta.

En el Anexo VIII de esta Tesis Doctoral, se recoge el listado de competencias resultantes del análisis del primer grupo, es decir, las competencias con referencias explícitas al campo de la diversidad.

Para una mejor comprensión del análisis de este tipo de competencias, se ha realizado una clasificación en función de la forma en que se expresaba la diversidad, distinguiendo cinco tipos:

A. *Diversidad como característica de los contextos de intervención educativa del profesorado en Educación Primaria.* Entre este tipo de competencias, podíamos encontrar, por ejemplo:

- “Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües”
- “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana”
- “Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible”

- “Saber diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural”
- “Expresarse oralmente y por escrito con corrección, y dominar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos de diversidad”

B. *Diversidad como característica de los sujetos de la intervención, generalmente, el alumnado de las escuelas.* Por ejemplo, podemos citar las siguientes:

- “Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje”
- “Comprender que la diversidad cultural no proviene, en exclusiva, de la convivencia con otros grupos culturales y con ello entender que todo grupo humano es culturalmente diverso”
- “Conocer y valorar diferentes actuaciones educativas institucionales dirigidas a la inclusión del alumnado inmigrante en un contexto intercultural (Por ejemplo, el Plan de Interculturalidad de la Consejería de Educación de la Comunidad de Cantabria)”
- “Capacidad de desarrollar estrategias para la comunicación con personas de otras lenguas y culturas en el contexto escolar que permitan ver el papel del profesor de español como L2 como mediador interlingüístico”
- “Conocer programas y elaborar materiales para la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con dificultades

de aprendizaje, diferentes capacidades y/o distintos ritmos de aprendizaje”

- “Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa”
- “Comprender los fundamentos teórico-prácticos: conocimiento científico y didáctico de las materias escolares, de la diversidad individual y cultural de los alumnos, de la compleja interacción entre procesos y contextos de aprendizaje y de los principios y estructuras de los sistemas educativos”

C. *Diversidad como aspecto entre los valores o actitudes que el profesorado de Educación Primaria debe tener presente en sus actuaciones educativas.* Entre las competencias de este grupo, por ejemplo, se observaban las siguientes:

- “Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético de respeto a los derechos fundamentales, garantizando la igualdad efectiva de hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, así como los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos”
- “Se apropien, racionalmente, desarrollen un compromiso ético y promuevan los Derechos Humanos, los principios de justicia, igualdad de género, igualdad de oportunidades y no discriminación, así como los valores propios de una cultura cívica preocupada por la profundización en la democracia, la solidaridad, la inclusión social, la interculturalidad, la resolución pacífica de los conflictos, la cooperación y el desarrollo global

sostenible, tanto en el espacio público como en su futuro ámbito profesional”

- “Incorporar valores didácticos transversales, de interculturalidad, intermediación, interactividad, polivalencia y multisensorialidad”
- “Promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres”
- “Promover el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final decima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad”
- “Respetar la diversidad y pluralidad de ideas, personas y situaciones”
- “Mantener una actitud de respeto al medio (natural, social y cultural) para fomentar valores, comportamientos y prácticas sostenibles, que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos”
- “Reflexionar de forma crítica y lógica sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad”
- “Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad del alumnado, cualesquiera que fueran las condiciones o

características de este, y promover esa misma actitud entre aquellos con quienes trabaje más directamente”

- “Género, cambios en las relaciones de género: principios de igualdad entre mujeres y hombres”
- “Reconocimiento y valoración de la diversidad personal, social y multicultural y respeto por estas diferencias”
- “Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad”

D. *Diversidad vinculada a diferentes ámbitos de la intervención.* Así, por ejemplo, se encontraron las siguientes competencias:

- “Conocer y ser capaz de desempeñar el rol de especialista en Atención a la Diversidad en un centro educativo”
- “Conocer, analizar y valorar experiencias, planes y programas de educación intercultural en Educación Primaria a nivel regional, nacional e internacional, estableciendo, a partir del análisis comparativo, las ventajas e inconvenientes de cada uno de los modelos que subyacen a las propuestas analizadas”
- “Buscar, valorar y elaborar materiales educativos variados para la educación intercultural en la etapa de primaria que respeten las singularidades de la población inmigrante con la que vamos a trabajar y que propongan una reflexión adecuada y relevante sobre la convivencia y el necesario entendimiento entre diferentes grupos culturales”
- “Valorar y analizar los recursos de la comunidad en la que se inserta el centro para la educación intercultural, así como establecer una relación de complementariedad con los recursos que existen dentro del centro”

E. *Atención a la diversidad desde el campo de la Educación Física, como especialización de la titulación.* Por ejemplo, en los siguientes casos:

- “Reconocer las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que puedan afectar a la actividad física con el fin de intervenir en su integración de manera efectiva”
- “Dar respuestas a la diversidad en las prácticas de Educación Física”

En último lugar, exponemos las referencias indirectas al campo de la diversidad que aparecían en las competencias de la titulación de profesorado en Educación Primaria. En el Anexo IX de este trabajo se puede encontrar la relación de competencias halladas que cumplen este criterio. De forma general, se observaron tres formas de inclusión de cuestiones que, de forma no explícita, se vinculaban al ámbito de la diversidad.

A. *Cuestiones relacionadas con valores a tener en cuenta por el alumnado y que se vinculaban con derechos de las personas con las que se podría intervenir.* Por ejemplo, podemos citar las siguientes:

- “Competencia social y ciudadanía global”
- “Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática”
- “Comprometerse a motivar y a potenciar el progreso escolar del alumnado en el marco de una educación integral, y promover su aprendizaje autónomo partiendo de los objetivos y los contenidos propios de cada nivel educativo, con expectativas positivas de progreso del alumnado, renunciando a los estereotipos establecidos y externos al aprendizaje,

desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación”

- “Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos”
- “Educar en valores y ciudadanía”
- “Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas como la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la no violencia, la libertad, la corresponsabilidad y la igualdad, y en general usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos del Hombre”
- “Justificar y gestionar las habilidades interpersonales: relaciones entre profesores, alumnos y familias basadas en valores democráticos de inclusión social y del respeto a los derechos humanos, como principios básicos de la convivencia escolar”

B. *Aspectos relacionados con el alumnado de Educación Primaria como sujeto de la intervención, destacando características que pueden necesitar de una intervención específica.* Como muestra de este tipo de competencias, reseñamos, por ejemplo, las siguientes:

- “Comprometerse a motivar y a potenciar el progreso escolar del alumnado en el marco de una educación integral, y promover su aprendizaje autónomo partiendo de los objetivos y los contenidos propios de cada nivel educativo, con expectativas positivas de progreso del alumnado, renunciando a los estereotipos establecidos y externos al aprendizaje, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación”

- “Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los alumnos y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los alumnos”
- “Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes”
- “Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de los alumnos con dificultades de aprendizaje e identificar disfunciones”

C. *Referencias a modelos educativos que persiguen la inclusión del alumnado.* Como ejemplo de estas competencias, destacamos las siguientes:

- “Actitud y capacidad para llevar a cabo con su alumnado las funciones de tutoría, así como las de orientación en el ámbito del aula, el centro y el medio sociofamiliar, en el marco de una educación integral e inclusiva”
- “Analizar en profundidad y comprender los mecanismos y procesos que sostiene y obstaculizan el desarrollo de escuelas inclusivas y democráticas”
- “Desarrollar las habilidades profesionales de colaboración entre docentes y entre centros educativos como base de proyectos de inclusión educativa”

4.2.2.3. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad en asignaturas

Como última parte de los resultados del análisis de los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria en España, nos centramos en la inclusión de contenidos vinculados al ámbito de la diversidad en las asignaturas.

La documentación oficial que regulaba los planes de estudios analizados, recogía distintas asignaturas cuyos contenidos hacían referencias a cuestiones que se vinculaban al campo de la diversidad, en sus diferentes tipologías (diversidad cultural, género y/o discapacidad). Cabe destacar que dichas asignaturas se encontraban distribuidas a lo largo de todos los cursos de la titulación (1º, 2º, 3º y 4º curso), exceptuando los planes de estudios de País Vasco y Región de Murcia. En el primer caso, solo aparecían en 2º curso, y en el último, en 1º y 4º curso.

Profundizando en las características de la formación en la atención a la diversidad que se observaba en los planes de estudios, en la Tabla 64, detallamos el número total de asignaturas que contenían este tipo de formación, ya sea de forma transversal o específica, así como el número de asignaturas según el tipo de diversidad al que se vinculaban.

Partiendo de la premisa que una asignatura podía contener referencias a uno o varios tipos de diversidad, podemos indicar que se obtuvo un total de 299 asignaturas que cumplían los criterios de inclusión de contenidos en el ámbito de la diversidad, lo que suponía una media de 17,6 asignaturas por cada plan. El plan de estudios con un mayor número de asignaturas correspondía al de Región de Murcia, con 38 asignaturas, seguido muy de cerca por el de Andalucía

(32 asignaturas). Destacaba el caso de la titulación de profesorado en Educación Primaria del País Vasco, con solo una asignatura en todo el plan de estudios que trataba la temática de la diversidad.

Tabla 64. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad en los planes de estudios de P.E.P. (España).

	Nº asignaturas	Tipo de diversidad		
		DC	G	D
E-EP-1	32	23	8	6
E-EP-2	9	3	-	4
E-EP-3	22	15	1	7
E-EP-4	21	15	-	5
E-EP-5	11	6	2	6
E-EP-6	15	7	5	7
E-EP-7	24	19	1	2
E-EP-8	14	12	2	3
E-EP-9	12	7	2	5
E-EP-10	19	13	5	5
E-EP-11	15	11	3	5
E-EP-12	22	19	4	2
E-EP-13	16	15	2	3
E-EP-14	18	14	-	2
E-EP-15	10	8	2	4
E-EP-16	1	1	-	1
E-EP-17	38	27	-	9
Total	299	215	37	76
Media	17,6	12,6	2,2	4,5

DC=Diversidad Cultural; G=Género; D=Discapacidad

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Concretando en cada tipo de diversidad estudiado, el ámbito de la diversidad cultural era el más frecuentemente encontrado, con un total de 215 asignaturas y una media de 12,6 asignaturas por plan de estudios. En segundo lugar, se situaba la formación en discapacidad, con 76 asignaturas y una media

de 4,5 asignaturas. La presencia de asignaturas con contenidos relacionados con el ámbito de la discapacidad, se podía explicar, en muchos casos, por la existencia de menciones o itinerarios curriculares en materia de Educación Especial o campos equivalentes, que requerían que se ofertaran contenidos temáticos sobre atención al ámbito de la discapacidad en las escuelas.

Cabe resaltar que la diversidad cultural y la discapacidad son los tipos de diversidad que se encontraron entre los contenidos de todos los planes de estudios analizados.

A diferencia de los anteriores tipos, la búsqueda de contenidos vinculados al género no obtuvo resultados en todos los planes de estudios. De hecho, en cinco planes de estudios no se encontraron asignaturas en este sentido. De esta forma, el género se conformó como el ámbito menos presente en la formación inicial docente en Educación Primaria en España, con un total de 37 asignaturas y alcanzando una media de 2,2 asignaturas por cada uno de los planes.

Atendiendo a cada uno de los tipos de diversidad, presentamos a continuación una descripción más detallada de las características de la formación encontrada en cada uno de dichos ámbitos.

A. Diversidad cultural.

Como hemos comentado anteriormente, la diversidad cultural era el campo al que más referencia se hacía entre los contenidos de las asignaturas de los planes de estudios de profesorado en Educación Primaria de España. Sobre este ámbito (véase Tabla 65), se encontraron 215 asignaturas, siendo el plan de la Región de Murcia donde más asignaturas contenían estos aspectos (27

asignaturas). Todos los planes de estudios tenían al menos una asignatura con contenidos, transversales o específicos, acerca de la diversidad cultural, aunque la mayoría de los planes de estudios contenían entre 10 y 20 asignaturas con menciones a esta temática. Si bien, algunos planes tenían un número bastante bajo con respecto a la media, como eran los de País Vasco (1 asignatura) y Aragón (3 asignaturas).

Tabla 65. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de P.E.P. (España).

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración		Especificidad: Nº por tipo		
		B	OB	OP	C	A	B	OB	OP
E-EP-1	23	3	6	14	21	2	-	-	1
E-EP-2	3	1	2	-	3	-	-	-	-
E-EP-3	15	3	5	7	12	3	-	-	-
E-EP-4	15	2	4	9	15	-	-	-	1
E-EP-5	6	-	2	4	6	-	-	-	-
E-EP-6	7	2	1	4	7	-	-	-	1
E-EP-7	19	6	2	11	17	2	-	-	-
E-EP-8	12	3	8	1	1	11	-	-	-
E-EP-9	7	2	2	3	7	-	-	-	1
E-EP-10	13	5	5	3	12	1	-	-	-
E-EP-11	11	2	2	7	11	-	-	-	2
E-EP-12	19	5	7	7	19	-	-	-	-
E-EP-13	15	6	3	6	15	-	-	-	1
E-EP-14	14	3	3	8	11	3	-	-	-
E-EP-15	8	3	3	2	8	-	1	-	-
E-EP-16	1	-	1	-	1	-	-	-	-
E-EP-17	27	1	-	26	26	1	-	-	6
Total	215	47	56	112	192	23	1	0	13
							Total específicas 14		

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimstral o Semestral; A=Anual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Entre las características de estas asignaturas, destacamos su carácter de optatividad (52,1%), frente a las asignaturas de tipo obligatorio, ya fueran catalogadas como básicas u obligatorias (47,9%). Asimismo, la gran mayoría (89,3%) eran asignaturas cuatrimestrales o semestrales.

En cuanto a las asignaturas específicamente dirigidas al ámbito de la diversidad cultural, se observaron un total de 14 asignaturas (6,5% sobre el total de asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural), de las cuales solo una era de impartición obligatoria para todo el alumnado (“Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía”, en el plan de estudios de Navarra), mientras que 13 asignaturas (92,9%) eran optativas.

Entre las asignaturas optativas podíamos encontrar: “Educación intercultural” (Andalucía e Islas Baleares), “La escuela intercultural. investigaciones, experiencias y materiales” (Cantabria), “Tratamiento educativo de las necesidades procedentes de la diversidad cultural” (Castilla-La Mancha), “Escuela inclusiva” (Extremadura), “Atención a la diversidad social, lingüística y cultural en la escuela” (Islas Baleares) y “La acción socioeducativa en contextos multiculturales” (La Rioja).

Resaltamos que estas asignaturas con contenidos específicos correspondían a ocho comunidades autónomas, destacando el plan de estudios de la Región de Murcia, que contenía seis asignaturas con esta característica (“Educación intercultural y atención a la diversidad”, “La educación ante una realidad pluricultural”, “Procesos y estrategias educativas en una realidad intercultural”, “Educación antirracista”, “Educación y pueblo gitano” y “Aprendizaje cooperativo e interculturalidad”).

Por otro lado, para conocer la obligatoriedad de la formación en el ámbito de la diversidad cultural en las titulaciones de profesorado en Educación

Primaria, se analizó la carga lectiva, sobre el total del plan de estudios, que tenían las asignaturas con contenidos en relación a esta materia.

Como se puede observar en la Tabla 66, en relación a la totalidad de carga lectiva del plan de estudios, expresada en créditos ECTS, la mayoría de planes analizados tenían más del 20% de formación obligatoria en diversidad cultural, si bien podía tratarse de contenidos transversales o específicos. Se halló el máximo valor en el centro perteneciente a Islas Canarias (31,67%). Por debajo del 5%, se encontraban los planes de estudios de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria de País Vasco y Región de Murcia (2,5%).

Tabla 66. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de P.E.P. (España).

	Carga lectiva total de la titulación	Carga lectiva en relación al ámbito	
		Materias obligatorias	
	Créditos ECTS	Créditos ECTS	%
E-EP-1	240	58	24,17
E-EP-2	240	18	7,5
E-EP-3	240	54	22,5
E-EP-4	240	36	15,0
E-EP-5	240	12	5,0
E-EP-6	240	18	7,5
E-EP-7	240	55	22,92
E-EP-8	240	66	27,5
E-EP-9	240	24	10,0
E-EP-10	240	63	26,25
E-EP-11	240	24	10,0
E-EP-12	240	76	31,67
E-EP-13	240	53,5	22,29
E-EP-14	240	39	16,25
E-EP-15	240	36	15,0
E-EP-16	240	6	2,5
E-EP-17	240	6	2,5

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

B. Género.

La formación en género fue la menos encontrada entre los contenidos de las asignaturas de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España. Tal y como se muestra en la Tabla 67, en Andalucía encontrábamos el mayor número de asignaturas (8), mientras que cinco universidades no presentaban ningún contenido en relación a esta materia. Podemos destacar que la mayoría de las asignaturas (75,7%) presentaban un carácter obligatorio, frente a la optatividad en la que se ofertaban el resto (24,3%). Además, generalmente, eran cuatrimestrales o semestrales, siendo así en el 91,9% de los casos.

Si nos detenemos en la especificidad de sus contenidos, en la investigación llevada a cabo por Santos, Bas e Irazo (2012) sobre la formación sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente contra las mujeres y sus hijos e hijas, ya se evidenciaba la falta de formación específica en las titulaciones de profesorado en las universidades españolas.

Asimismo, en el VI Informe de España de la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (2008) se propone la introducción de un núcleo temático de igualdad de género, no de forma transversal común y de libre desarrollo por el profesorado, sino como materia propia y específica (Bas, Pérez-de-Guzmán y Vargas-Vergara, 2014).

En nuestra investigación, este hecho también se observó, ya que, en solo dos asignaturas, su contenido tenía como eje central el campo de género (5,4%). En el caso de Extremadura, se trataba de la asignatura “Sociología de las relaciones de género y de la familia”, que además era de impartición obligatoria para el alumnado. Sin embargo, en Galicia, también se ofertaba una asignatura (“Valores y educación para la igualdad”), de tipo optativa.

Tabla 67. Asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de P.E.P. (España).

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración		Especificidad : Nº por tipo		
		B	OB	OP	C	A	B	OB	OP
E-EP-1	8	2	3	3	7	1	-	-	-
E-EP-2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E-EP-3	1	1	-	-	1	-	-	-	-
E-EP-4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E-EP-5	2	-	1	1	2	-	-	-	-
E-EP-6	5	2	-	3	5	-	-	-	-
E-EP-7	1	1	-	-	1	-	-	-	-
E-EP-8	2	1	1	-	-	2	-	-	-
E-EP-9	2	2	-	-	2	-	1	-	-
E-EP-10	5	3	1	1	5	-	-	-	1
E-EP-11	3	2	1	-	3	-	-	-	-
E-EP-12	4	3	1	-	4	-	-	-	-
E-EP-13	2	2	-	-	2	-	-	-	-
E-EP-14	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E-EP-15	2	1	-	1	2	-	-	-	-
E-EP-16	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E-EP-17	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	37	20	8	9	34	3	1	0	1
							Total específicas 2		

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimstral o Semestral; A=Anual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

En cuanto a la obligatoriedad de las asignaturas que contenían alguna referencia al género, resaltamos que la carga lectiva con respecto a la totalidad de créditos del plan de estudios era, en general, bastante baja. La mayoría de planes situaban este porcentaje entre el 5-10%, solo superándose en Andalucía, con un 13,75% (véase Tabla 68).

Tabla 68. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de P.E.P. (España).

	Carga lectiva total de la titulación	Carga lectiva en relación al ámbito	
	Créditos ECTS	Materias obligatorias	
		Créditos ECTS	%
E-EP-1	240	33	13,75
E-EP-2	240	-	-
E-EP-3	240	6	2,5
E-EP-4	240	-	-
E-EP-5	240	6	2,5
E-EP-6	240	12	5,0
E-EP-7	240	6	2,5
E-EP-8	240	12	5,0
E-EP-9	240	12	5,0
E-EP-10	240	24	10,0
E-EP-11	240	18	7,5
E-EP-12	240	24	10,0
E-EP-13	240	12	5,0
E-EP-14	240	-	-
E-EP-15	240	6	2,5
E-EP-16	240	-	-
E-EP-17	240	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

C. Discapacidad.

Los resultados sobre la formación en discapacidad en los planes de estudios de profesorado en Educación Primaria de España merecen una especial atención. A pesar de no superar en número de asignaturas a las que contienen referencias a la diversidad cultural, presentaba un número bastante alto (76) y, además, era el ámbito que contenía el mayor número de asignaturas que tenían un contenido específico.

Previamente, cabe destacar que las comunidades autónomas que presentaban mayor número de asignaturas que mencionaban algún aspecto relacionado con la atención a la discapacidad era la Región de Murcia (9), seguidas por Asturias y Castilla-La Mancha (7 en cada una). Según sus características, como se detalla en la Tabla 69, la mayoría de dichas asignaturas eran optativas (71,1%) y cuatrimestrales o semestrales (94,7%).

Tabla 69. Asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de P.E.P. (España).

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración		Especificidad: Nº por tipo		
		B	OB	OP	C	A	B	OB	OP
E-EP-1	6	1	-	5	6	-	1	-	3
E-EP-2	4	1	2	1	4	-	1	2	1
E-EP-3	7	1	-	6	7	-	1	-	6
E-EP-4	5	-	1	4	5	-	-	1	3
E-EP-5	6	-	1	5	6	-	-	1	2
E-EP-6	7	1	-	6	7	-	1	-	3
E-EP-7	2	1	-	1	2	-	-	-	1
E-EP-8	3	2	1	-	-	3	1	-	-
E-EP-9	5	1	-	4	5	-	-	-	4
E-EP-10	5	2	-	3	5	-	-	-	2
E-EP-11	5	-	1	4	5	-	-	-	4
E-EP-12	2	-	-	2	2	-	-	-	2
E-EP-13	3	1	-	2	3	-	1	-	1
E-EP-14	2	1	-	1	1	1	1	-	1
E-EP-15	4	2	-	2	4	-	1	-	1
E-EP-16	1	-	1	-	1	-	-	-	-
E-EP-17	9	1	-	8	9	-	1	-	8
Total	76	15	7	54	72	4	9	4	42
							Total específicas 55		

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimstral o Semestral; A=Anual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Deteniéndonos en las asignaturas con contenidos específicos sobre el ámbito de la discapacidad, se encontró un total 55 asignaturas de este tipo (72,4%), si bien la mayoría de éstas (76,4%) eran ofertadas como optativas. Cabe destacar que esto se debía a que muchas de ellas se encontraban en el marco de la oferta de especializaciones en la titulación (tales como Educación Especial, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, etc.) y, por ello, su carácter optativo.

Concretando en los tipos de contenidos que presentaban las asignaturas de contenido específico sobre discapacidad, debemos resaltar la importante presencia de contenidos relacionados con las necesidades educativas especiales o la modalidad de educación especial en el ámbito escolar. En esta línea, se encontraban asignaturas tales como “Necesidades específicas de apoyo educativo”, “Intervención psicoeducativa en las necesidades educativas especiales”, “Evaluación diagnóstica de las necesidades educativas especiales” (todas pertenecientes al plan de estudios de Andalucía), “Respuestas educativas a necesidades específicas” (Aragón), “Aspectos didácticos y organizativos de la educación especial” (Asturias), “Necesidades y respuesta educativa en alumnos con discapacidad” (Castilla y León), “Formación práctica en la prevención y tratamiento de las necesidades educativas especiales”, “Tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje y de la diversidad de necesidades específicas” (Castilla-La Mancha), “Atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en la escuela” (Islas Baleares), “Necesidades específicas de apoyo educativo” (Islas Canarias), “Necesidades de apoyo educativo” (Madrid), “Apoyo y refuerzo ante las necesidades específicas” y “Diagnóstico de las necesidades educativas específicas” (ambas en Región de Murcia).

También destacaban los contenidos que expresaban la discapacidad desde una perspectiva psicológica, como, por ejemplo, las asignaturas de

“Aspectos psicológicos y educativos de las altas y bajas capacidades”, “Aspectos psicológicos y educativos de las discapacidades sensoriales”, “Aspectos psicológicos y educativos de la discapacidad motora” y “Bases psicológicas de atención a la diversidad” (Asturias) y “Psicología de la discapacidad” (Cantabria, Castilla y León y Extremadura).

Asimismo, desde el campo de la didáctica y pedagogía en general, también aparecían varias asignaturas específicas, tales como “Intervención didáctica para la atención a la diversidad” (Asturias), “Currículum y diversidad” (Extremadura), “Atención a la diversidad: aspectos didácticos y organizativos” (Galicia), “Intervención educativa desde el contexto familiar y social de la persona con discapacidad” (Islas Baleares), “Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa” (Madrid), “Diversidad y respuesta psicopedagógica”, “Propuestas pedagógicas para una educación inclusiva” (Navarra) y “Medidas organizativas para la atención a la diversidad” (Región de Murcia).

Es interesante mencionar que también se trataba la atención del ámbito de la discapacidad en orientaciones disciplinarias diferentes, como, por ejemplo, en las asignaturas de “Intervención musical en alumnado con necesidades educativas especiales” (Andalucía) o “Expresión corporal y adaptaciones curriculares”.

En último término, tenían gran presencia los contenidos relacionados con el lenguaje y las dificultades de comunicación, vinculados generalmente a asignaturas del itinerario de Audición y Lenguaje o equivalentes. Así, se observaron, por ejemplo: “Lengua de signos y braille” (Asturias), “Audición y lenguaje: dificultades e intervención” (Cantabria), “Psicopatología del habla y del lenguaje”, “Comunicación alternativa y aumentativa” (Extremadura) o “Trastornos del lenguaje en educación primaria” (Islas Baleares).

Para finalizar, como se muestra en la Tabla 70, exceptuando la universidad perteneciente a Islas Canarias, que no tenía ninguna carga lectiva obligatoria de formación relacionada con la discapacidad, el resto de planes de estudios analizados, presentaban alguna carga lectiva de estas asignaturas sobre el total de la titulación.

Tabla 70. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de P.E.P. (España).

	Carga lectiva total de la titulación		Carga lectiva en relación al ámbito	
	Créditos ECTS		Materias obligatorias	
			Créditos ECTS	%
E-EP-1	240		6	2,5
E-EP-2	240		18	7,5
E-EP-3	240		6	2,5
E-EP-4	240		6	2,5
E-EP-5	240		6	2,5
E-EP-6	240		6	2,5
E-EP-7	240		5	2,08
E-EP-8	240		20	8,33
E-EP-9	240		6	2,5
E-EP-10	240		12	5,0
E-EP-11	240		6	2,5
E-EP-12	240		-	-
E-EP-13	240		6	2,5
E-EP-14	240		6	2,5
E-EP-15	240		12	5,0
E-EP-16	240		6	2,5
E-EP-17	240		6	2,5

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Sin embargo, como hemos mencionado, la optatividad era alta, por lo que la obligatoriedad de las asignaturas presentaba porcentajes bastante bajos,

menores al 10%. El plan de estudios con el mayor porcentaje era el perteneciente a la Comunidad Valenciana (8,33%), mientras que la mayoría de planes, concretamente doce de ellos, tenían un porcentaje menor al 5%.

Una vez analizada la formación en cada uno de los ámbitos de la diversidad en los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España, cabe destacar que también se encontró una serie de asignaturas que mencionaban el ámbito de la diversidad de forma general, sin atender a ningún tipo concreto.

Tabla 71. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad, sin especificar ningún tipo, en los planes de estudios de P.E.P. (España).

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración	
		B	OB	OP	C	A
E-EP-1	1	1	-	-	1	-
E-EP-2	2	-	-	2	2	-
E-EP-3	-	-	-	-	-	-
E-EP-4	2	-	-	2	2	-
E-EP-5	-	-	-	-	-	-
E-EP-6	1	1	-	-	1	-
E-EP-7	4	1	-	3	2	1
E-EP-8	-	-	-	-	-	-
E-EP-9	-	-	-	-	-	-
E-EP-10	1	-	1	-	1	-
E-EP-11	-	-	-	-	-	-
E-EP-12	1	-	1	-	1	-
E-EP-13	-	-	-	-	-	-
E-EP-14	2	1	-	1	2	-
E-EP-15	-	-	-	-	-	-
E-EP-16	-	-	-	-	-	-
E-EP-17	2	1	-	1	2	-
Total	16	5	2	9	14	1

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimestral o Semestral; A=Anual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Exactamente, fue un total de 16 asignaturas. Entre los resultados, es necesario indicar el caso de Cataluña, que ofertaba cuatro asignaturas con estas características. En general, estas asignaturas eran de carácter optativo y cuatrimestral o semestral (véase Tabla 71).

4.2.3. La formación en diversidad del profesorado en Educación Primaria en España: Valoraciones desde la perspectiva del alumnado

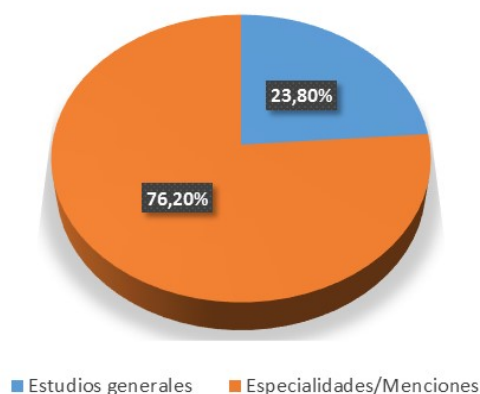
A continuación, exponemos los resultados obtenidos de la encuesta aplicada al alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España. Comenzamos presentando las características del perfil de dicho alumnado, seguido de las percepciones que expresaban acerca de la diversidad. Posteriormente, mostramos las valoraciones sobre el grado de adquisición de competencias para atender contextos de diversidad, en función de cada uno de los tipos de diversidad estudiados en esta investigación. En último lugar, dedicamos tres apartados a describir los resultados acerca de la valoración del alumnado sobre su formación en el ámbito de la diversidad, así como las necesidades y propuestas formativas en relación a esta materia.

4.2.3.1. Características del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria (P.E.P.) en España

Del análisis del perfil del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España, destacamos una serie de características relevantes que describe al colectivo participante en este estudio.

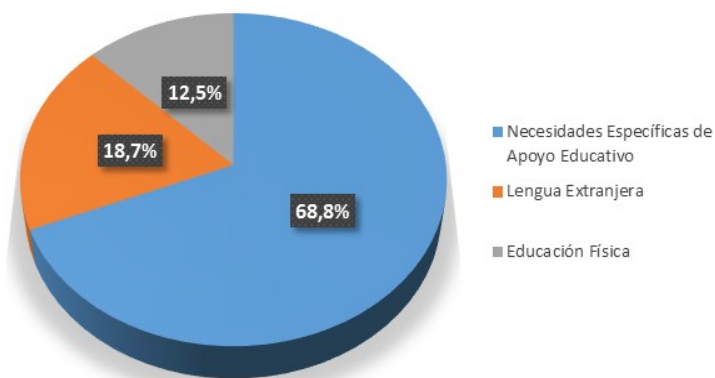
Cabe decir que todo el alumnado participante se encontraba matriculado en el último curso de dicha titulación (4º), aunque cursaba distintas menciones o itinerarios dentro de los estudios generales (véase Gráficos 35 y 36). En concreto, el 76,2% cursaba alguna especialidad, distribuyéndose de la siguiente manera: un 68,8% en la mención de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (o equivalente, tal y como Educación Especial), un 18,8% en Lengua Extranjera y un 12,5% en Educación Física.

Gráfico 35. Tipo de estudios que cursa el alumnado de P.E.P. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 4 del cuestionario.

Gráfico 36. Especialidades que cursa el alumnado de P.E.P. (España).

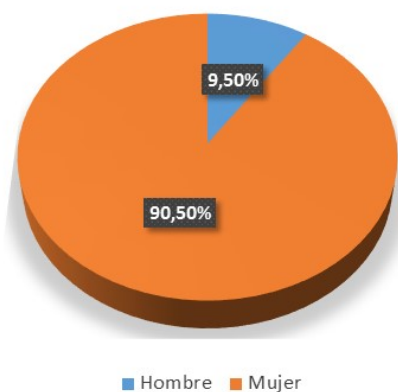


Fuente: Elaboración propia, según ítem 4 del cuestionario.

Con respecto al sexo de los/as estudiantes participantes en este estudio que pertenecían a la titulación de profesorado en Educación Primaria, se reflejaba la realidad de la feminización de las titulaciones de áreas sociales y educativas. Como referencia, podemos señalar que, según los datos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017), relativos al alumnado matriculado en el curso 2015/2016 en titulaciones de formación docente en enseñanza primaria de universidades públicas, un 65,5% eran mujeres.

En nuestra investigación, al igual que se obtuvo en los datos de Argentina para esta misma titulación, se encontró una mayor incidencia de la presencia de mujeres, que, como se observa en el Gráfico 37, constituían un 90,5% de la muestra, frente a un 9,5%, que eran hombres.

Gráfico 37. Sexo del alumnado de P.E.P. (España).



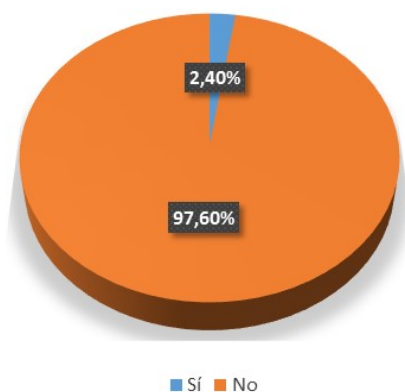
Fuente: Elaboración propia, según ítem 5 del cuestionario.

Otra de las características de interés para nuestro estudio correspondía a la consideración, por el propio alumnado, acerca de si tenía algún tipo de discapacidad o si pertenecía a alguna minoría étnica o cultural. Para el primero de los casos, ningún/a estudiante reconocía tener alguna discapacidad. Esta

cuestión también se encontró en el resto del alumnado encuestado para este estudio, como ya hemos apuntado anteriormente, lo que puede deberse a cuestiones de subjetividad en cuanto a expresar si tenían alguna discapacidad.

No obstante, en relación a la consideración de pertenencia a alguna minoría étnica y/o cultural, un bajo porcentaje de estudiantes, concretamente un 2,4%, se consideraba miembro de alguna minoría étnica y/o cultural (véase Gráfico 38).

Gráfico 38. Pertenencia a alguna minoría étnica y/o cultural del alumnado de P.E.P. (España).

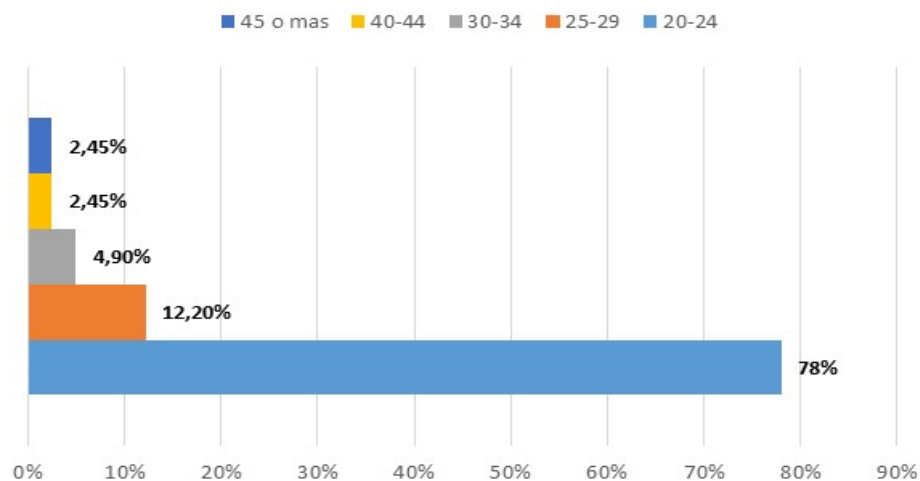


Fuente: Elaboración propia, según ítem 6 del cuestionario.

La edad del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España se presenta en intervalos de edades. Como se muestra en el Gráfico 39, el intervalo de edad en el que más estudiantes había era el correspondiente a 20-24 años, con un 78% del alumnado. Este resultado se encontraba en concordancia con los datos oficiales ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017), que situaba en un 78,2% el alumnado de las titulaciones de Educación Primaria en las universidades públicas españolas que tenían entre 18 y 25 años.

Con porcentajes menores de alumnado se encontraban las personas de 25 a 29 años (12,2%), de 30 a 34 años (4,9%) y, con menor presencia, de 40 a 44 años y 45 años o más (2,4% en cada uno de ellos).

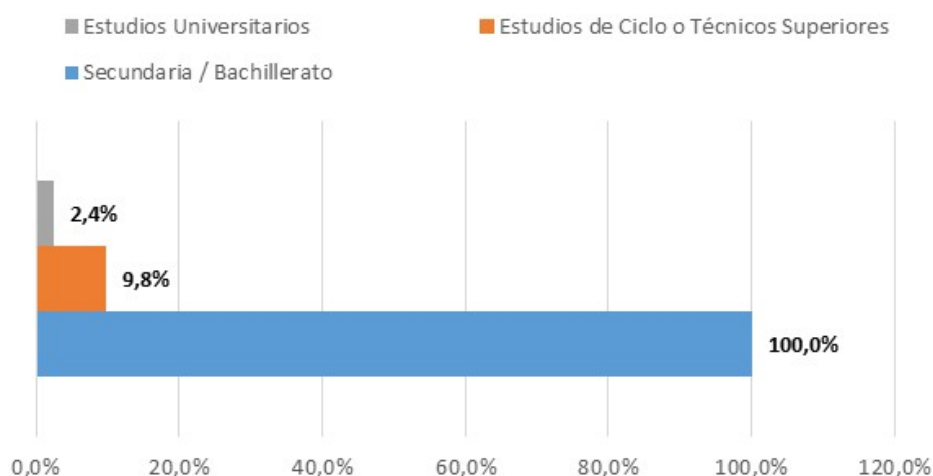
Gráfico 39. Edad del alumnado de P.E.P. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 8 del cuestionario.

Finalmente, en este apartado detallamos los resultados referentes al nivel de estudios cursados anteriormente por el alumnado. En el 100% de los casos, el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria en España había cursado estudios de secundaria o Bachillerato. Además, un 9,8% apuntaba que también había cursado estudios de Ciclo o Técnicos Superiores, así como un 2,4% había cursado otros estudios universitarios (véase Gráfico 40).

Gráfico 40. Nivel de estudios del alumnado de P.E.P. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 9 del cuestionario²⁸.

4.2.3.2. Percepciones del alumnado de la titulación de P.E.P. en España sobre el ámbito de la diversidad

A continuación, se muestran los resultados acerca de las percepciones y valoraciones que realizaba el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria sobre las cuestiones generales del concepto de diversidad, así como de los distintos ámbitos de la diversidad (género, diversidad cultural y discapacidad).

4.2.3.2.1. Percepción general del concepto de diversidad

En primer lugar, nos interesaba conocer la percepción del alumnado sobre el concepto general de diversidad. Por ello, se les pedía señalar, entre

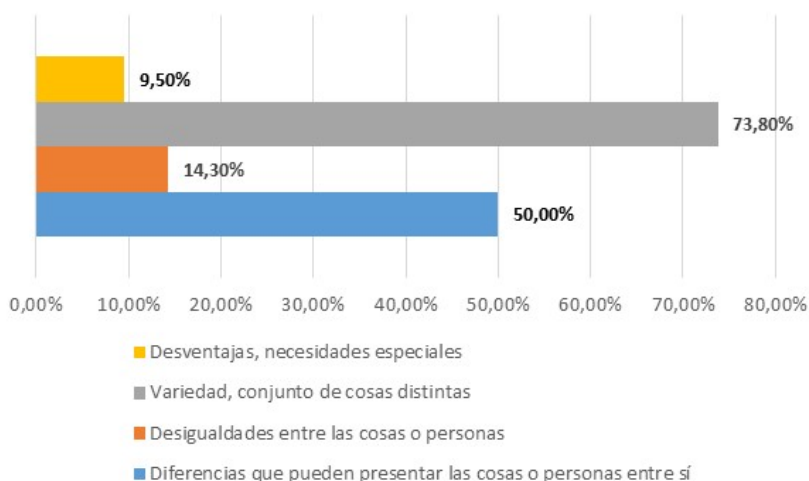
²⁸ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

diferentes opciones, la definición o definiciones que más se ajustaban al concepto que tenían sobre este término.

De estos datos, como se observa en el Gráfico 41, destacamos que la mayoría del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España (un 73,8%) consideraba que la diversidad se definía como a) *variedad, conjunto de cosas distintas*, así como un alto porcentaje (un 50%) indicaba que la diversidad hacía referencia a b) *diferencias que pueden presentar las cosas o personas entre sí*.

En cuanto al resto de definiciones propuestas en el ítem, un 14,3% del alumnado situaba la diversidad como c) *desigualdades entre las personas o cosas*, mientras un 9,5% del alumnado la relacionaba con d) *desventajas, necesidades especiales*.

Gráfico 41. Percepción del concepto de diversidad en el alumnado de P.E.P. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 9 del cuestionario²⁹.

²⁹ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

4.2.3.2.2. Valoración de cuestiones en relación a la discapacidad

Según los resultados de la investigación desarrollada en Zaragoza por Liesa y Vived (2009), los/as estudiantes de las titulaciones docentes con mayor formación en temas relacionados con la atención a la discapacidad, solían aceptar mucho más la integración de las personas con necesidades educativas especiales en los centros escolares.

Partiendo de esta premisa, como indicativo del nivel de formación en cuestiones de diversidad del alumnado participante en esta investigación, se presentaron distintos planteamientos relacionados con las personas con discapacidad sobre los que debían valorar su grado de acuerdo. De esta forma, podíamos acercarnos a estudiar su posicionamiento acerca de este ámbito.

De forma general, el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España presentaba valoraciones favorables hacia la inclusión de las personas con discapacidad, tanto a nivel legal, como laboral o social. En la Tabla 72, mostramos los resultados obtenidos para cada uno de los ítems de este bloque de preguntas.

Los valores de media obtenidos en cada ítem reflejaban que el alumnado encuestado manifestaba estar bastante en desacuerdo con las afirmaciones referidas a que las personas con discapacidad deben tener a) *trato diferenciado* (M=2,15) y b) *una educación en escuelas dirigidas exclusivamente para alumnado con discapacidad* (M=2,02). Cabe destacar que, en ambos casos, la mayoría del alumnado mostraba el mayor grado de desacuerdo con ambas afirmaciones (un 41,5% y un 38,1%, respectivamente), llegando incluso a no

encontrarse alumnado que señalara la opción de estar totalmente de acuerdo con la segunda afirmación señalada.

Tabla 72. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. (España) en relación a cuestiones referentes a las personas con discapacidad.

		Grado de acuerdo					M	DT
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		%						
Las personas con discapacidad deben tener:	Trato diferenciado	41,5	21,9	24,4	4,9	7,3	2,15	1,226
	Igualdad de derechos y deberes	2,4	4,8	16,7	11,9	64,3	4,31	1,062
	Autonomía personal	-	2,4	16,6	31,0	50,0	4,29	0,828
	Una educación en escuelas dirigidas exclusivamente para alumnado con discapacidad	38,1	31,0	21,4	9,5	-	2,02	0,992
	Intervenciones específicas por parte de los/as profesionales	-	2,4	26,2	30,9	40,5	4,1	0,871
Las personas con discapacidad pueden:	Realizar actividades habituales de la vida cotidiana	-	-	11,9	19,1	69,0	4,57	0,698
	Desempeñar cualquier puesto laboral	-	21,4	26,2	31,0	21,4	3,52	1,056
	Tener relaciones personales y amistosas como cualquier otra persona	-	-	4,8	21,4	73,8	4,69	0,558

	Grado de acuerdo					M	DT
	Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
	%						
Tener relaciones amorosas como cualquier otra persona	-	-	19,5	19,5	61,0	4,41	0,799
Desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje sin dificultades generadas por su discapacidad	-	7,1	26,2	26,2	40,5	4,0	0,98
Producir en el trabajo como el resto de personas	-	11,9	16,7	28,5	42,9	4,02	1,039

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

Por otra parte, el alumnado apuntaba estar de acuerdo ($M=3,52$) con la afirmación de que las personas con discapacidad pueden c) *desempeñar cualquier puesto laboral*. En este caso, los resultados porcentuales se encontraban bastante dispersos, ya que un 31,0% consideraba estar bastante de acuerdo, un 26,2%, de acuerdo y un mismo porcentaje de alumnado manifestaba estar bastante en desacuerdo y totalmente de acuerdo (21,4% en ambos casos).

En el resto de afirmaciones, se obtenían medias iguales o mayores a 4, lo que mostraba un grado de acuerdo bastante alto por parte del alumnado de esta titulación hacia las siguientes cuestiones. El valor más alto de media ($M=4,69$) se encontraba en la afirmación de que las personas con discapacidad pueden d) *tener relaciones personales y amistosas como cualquier otra persona*. En este ítem, cabe destacar que un 73,8% del alumnado señalaba estar totalmente de acuerdo, así como ningún/a estudiante estaba en desacuerdo.

También recibían valores muy altos de media los ítems relativos a que las personas con discapacidad e) *pueden realizar actividades habituales de la vida cotidiana* (M=4,57), f) *pueden tener relaciones amorosas como cualquier otra persona* (M=4,41), g) *deben tener igualdad de derechos y deberes* (M=4,31) y h) *deben tener autonomía personal* (M= 4,29).

De estos últimos resultados, nos resultaba llamativo que un 7,2% del alumnado no estaba de acuerdo en que las personas con discapacidad deban tener igualdad de derechos y deberes (un 2,4% estaba totalmente en desacuerdo y un 4,8%, bastante en desacuerdo), un 2,4% del alumnado estaba bastante en desacuerdo respecto a que debían tener autonomía personal.

Por último, con valores de media más cercanos a un grado de bastante de acuerdo encontramos las afirmaciones referentes a que las personas con discapacidad i) *deben tener intervenciones específicas por parte de los/as profesionales* (M=4,1), j) *pueden producir en el trabajo como el resto de personas* (M=4,02) y k) *pueden desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje sin dificultades generadas por su discapacidad* (M=4,0).

En cuanto a dichos ítems, la mayoría del alumnado se mostraba de acuerdo, en diferentes grados, con estas afirmaciones, exceptuando un 2,4%, un 11,9% y un 7,1% del alumnado que estaba bastante en desacuerdo con que las personas con discapacidad deban tener intervenciones específicas por parte de los/as profesionales, puedan producir en el trabajo como el resto de personas y puedan desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje sin dificultades generadas por su discapacidad, respectivamente.

4.2.3.2.3. Valoración de cuestiones en relación al género

En relación a las cuestiones respecto al género, se planteaba una serie de consideraciones referentes a las diferencias entre hombres y mujeres y respecto a la homosexualidad, tomando estos resultados como aspectos representativos de las valoraciones del alumnado sobre campos como la igualdad, estereotipos de género y orientación sexual. En la Tabla 73, detallamos los datos extraídos de la encuesta en relación a dichas valoraciones sobre el género.

En referencia al primer grupo de afirmaciones, los valores de media más bajos se obtuvieron en los ítems relativos a que mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a a) *derechos y deberes* (M=1,67) y b) *tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana* (M=1,81). De ello, se deduce que estaban bastante en desacuerdo en dichas afirmaciones, rechazando de esta forma, opiniones estereotipadas sobre el género.

En ambos casos, la mayoría del alumnado se situaba en grados de desacuerdo, si bien, cabe destacar que un 7,2% y un 9,5% estaban de acuerdo y totalmente de acuerdo, respectivamente, con la existencia de diferencias en derechos y deberes entre hombres y mujeres.

En el caso de las diferencias entre cuanto a tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana, pese a que la mayoría del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria se mostraba en desacuerdo, es interesante observar que un 21,4% manifestaba estar de acuerdo, en diferentes grados.

Tabla 73. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. (España) en relación a cuestiones referentes al género.

		Grado de acuerdo					M	DT
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		%						
Mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a:	Derechos y deberes	69,0	14,3	7,2	-	9,5	1,67	1,233
	Tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana	61,9	16,7	9,5	2,4	9,5	1,81	1,282
	Actitudes, habilidades y comportamientos	52,4	19,0	7,2	11,9	9,5	2,07	1,392
	Oportunidades laborales	19,0	7,1	28,6	16,7	28,6	3,29	1,441
	Roles que desempeñan en la sociedad	23,8	11,9	21,4	21,5	21,4	3,05	1,469
	Las intervenciones que los/as profesionales deben proporcionarles	51,2	17,1	12,2	9,7	9,8	2,1	1,381
En cuanto a las personas homosexuales, se debe aceptar:	Su orientación sexual sin juzgarlas	-	-	2,4	7,1	90,5	4,88	0,392
	La adopción de hijos/as	-	-	7,1	7,2	85,7	4,79	0,56
	El matrimonio	-	2,4	4,7	4,8	88,1	4,79	0,64

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

Por otra parte, las medias obtenidas indicaban que el alumnado se encontraba bastante en desacuerdo respecto a que mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a c) *actitudes, habilidades y comportamientos* (M=2,07) y

d) *las intervenciones que los/as profesionales deben proporcionarles* (M=2,1). A pesar de ello, se debe tener en cuenta que un alto porcentaje de alumnado se mostraba de acuerdo, agrupando sus diferentes grados, respecto a estas cuestiones. Concretamente, un 28,6% en la primera de estas afirmaciones, y un 31,7% en la segunda.

Por último, las medias resultantes arrojaban que el alumnado se encontraba de acuerdo en cuanto a que mujeres y hombres tienen diferencias en e) *oportunidades laborales* (M=3,29) y f) *roles que desempeñan en la sociedad* (M=3,05). En ambos ítem destacamos que existía un porcentaje alto de alumnado que señalaron las distintas opciones de desacuerdo (26,1% y 35,7%, respectivamente).

En referencia a las valoraciones sobre la homosexualidad del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria, exceptuando un 2,4% del alumnado que se mostraba bastante en desacuerdo respecto a la aceptación del matrimonio, en el resto de afirmaciones las respuestas se encontraban en los diferentes grados de acuerdo. Por tanto, al igual que se encontró en la investigación de Gómez y Montesinos (2012), el alumnado de esta titulación mostraba actitudes favorables hacia la aceptación de g) *su orientación sexual sin juzgarla* (M=4,88), h) *la adopción de hijos/as* (M=4,79) e i) *el matrimonio* (M=4,79).

4.2.3.2.4. Valoración de cuestiones en relación a la diversidad cultural

En este epígrafe, exponemos los resultados (véase Tabla 74) de las valoraciones del alumnado de profesorado en Educación Primaria respecto a las cuestiones relacionadas con la diversidad cultural.

Así, se encontró, según los valores de media, que dicho alumnado estaba en desacuerdo acerca de que la diversidad cultural se refiere a a) *las personas inmigrantes* (M=2,36) y b) *las minorías étnicas* (M=2,74). Si bien la agrupación de porcentajes referidos a distintos niveles de acuerdo en relación a estas afirmaciones eran bastantes altos (un 50,0% y 57,1%, respectivamente).

El valor más alto de media lo encontramos en la afirmación relativa a que la diversidad cultural c) *enriquece a la sociedad* (M=4,6), dado que todo el alumnado señaló estar de acuerdo (14,3%, de acuerdo, 11,9%, bastante de acuerdo, y 73,8%, totalmente de acuerdo).

Finalmente, el ítem referido a que la diversidad cultural d) *necesita de intervenciones específicas por parte de profesionales*, obtuvo un valor de media de 3,24 puntos, mostrando que el alumnado se encontraba de acuerdo con dicha afirmación.

Por otra parte, respecto al segundo bloque de ítems, los valores más altos de medias se obtuvieron en las consideraciones acerca de que las personas pertenecientes a culturas minoritarias deben e) *tener igualdad de derechos que el resto de personas* (M=4,69) y f) *ser respetadas en cuanto a sus creencias religiosas o costumbres culturales* (M=4,61). Estos resultados reflejaban actitudes positivas hacia la igualdad y el respeto en el ámbito de la diversidad cultural, de forma general, exceptuando un 2,4% del alumnado que señaló que estaba bastante en desacuerdo en la primera cuestión planteada.

Tabla 74. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. (España) en relación a cuestiones referentes a la diversidad cultural.

		Grado de acuerdo					M	DT
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		%						
La diversidad cultural:	Se refiere a las personas inmigrantes	38,1	11,9	33,3	9,6	7,1	2,36	1,274
	Se refiere a las minorías étnicas	26,2	16,7	28,5	14,3	14,3	2,74	1,369
	Enriquece la sociedad	-	-	14,3	11,9	73,8	4,6	0,729
	Necesita de intervenciones específicas por parte de profesionales	9,5	21,4	21,4	31,0	16,7	3,24	1,236
Las personas de culturas minoritarias deben:	Trabajar en los puestos vacantes que dejan las personas de las culturas mayoritarias o, en su caso, sociedad que los acoge	59,5	19,1	11,9	7,1	2,4	1,74	1,075
	Ser respetadas en cuanto a sus creencias religiosas o costumbres culturales	-	-	12,2	14,6	73,2	4,61	0,697
	Cumplir las normas de nuestro país	-	-	14,3	23,8	61,9	4,48	0,734
	Tener derecho a manifestar sus creencias religiosas o culturales	-	2,4	16,6	26,2	54,8	4,33	0,839

	Grado de acuerdo					M	DT
	Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
	%						
Tener igualdad de derechos que el resto de personas	-	2,4	4,7	14,3	78,6	4,69	0,675
Aprender la lengua oficial del país donde se encuentran	-	4,8	26,2	28,5	40,5	4,05	0,928
Adaptarse a las costumbres sociales y culturales de la sociedad donde viven	2,4	12,2	36,6	24,4	24,4	3,56	1,065
Tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven	-	-	14,6	22,0	63,4	4,49	0,74
Tener limitación de entrada al país a través de políticas públicas, si son extranjeros	48,8	26,8	12,2	9,8	2,4	1,9	1,104

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

El alumnado también se manifestó bastante de acuerdo con las afirmaciones relativas a que las personas de culturas minoritarias deben g) *tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven* (M=4,49), h) *cumplir las normas de nuestro país* (M= 4,48), i) *tener derecho a manifestar sus creencias religiosas o culturales* (M=4,33) y j) *aprender la lengua*

oficial del país donde se encuentran (M=4,05). De los porcentajes de alumnado que señaló cada opción, destacamos que, en el caso de que dichas personas debían tener las mismas oportunidades laborales que el resto, todo el alumnado indicó que estaba de acuerdo, en sus diferentes grados, al igual que ocurrió en el ítem relativo a que debían cumplir las normas del país. Sin embargo, en las afirmaciones que hacían referencia a que debían tener derecho de manifestación de sus creencias religiosas o culturales y aprender la lengua oficial del país donde vivan, un 2,4% y un 4,8%, respectivamente, del alumnado, manifestó su desacuerdo.

Cabe resaltar que la media de valoraciones realizadas por el alumnado en la afirmación acerca de que las personas de culturas minoritarias deben k) *adaptarse a las costumbres sociales y culturales de la sociedad donde viven* alcanzó los 3,56 puntos, lo que mostraba su acuerdo. Este hecho resulta sorprendente, en tanto puede ser opuesto a las valoraciones favorables hacia el respeto y aceptación de la diversidad cultural. Así, aunque la mayoría del alumnado señalaba opciones de grado de acuerdo respecto a dicha afirmación (sumando entre todos estos valores un 85,4%), es necesario destacar que un 14,6% del alumnado manifestó estar en desacuerdo (un 2,4% estaba totalmente en desacuerdo y un 12,2%, bastante en desacuerdo).

Para finalizar, los valores más bajos de media se obtuvieron en las afirmaciones de que las personas de culturas minoritarias deben l) *tener limitación de entrada al país a través de políticas públicas, si son extranjeros* (M=1,9) y m) *trabajar en los puestos vacantes que dejan las personas de las culturas mayoritarias o, en su caso, sociedad que los acoge* (M=1,74). En la primera de estas cuestiones, la mayoría del alumnado indicaba estar en desacuerdo (un 48,8% estaba totalmente en desacuerdo y un 26,6%, bastante en desacuerdo), mientras que el resto (un 24,4%) estaba de acuerdo, en diferentes

grados. En relación a la segunda afirmación, igualmente, la mayoría del alumnado (78,6%) señalaba opciones de desacuerdo, frente a un 21,4% que manifestó estar de acuerdo en distintos grados.

4.2.3.3. Competencias del alumnado de la titulación de P.E.P. en España para atender contextos de diversidad

En el siguiente apartado, presentamos los resultados acerca del grado de adquisición de las competencias relacionadas con el ámbito de la diversidad (discapacidad, diversidad cultural y género), según la perspectiva del propio alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria en España.

4.2.3.3.1. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la discapacidad

En el ámbito de la discapacidad, se preguntaba la valoración del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria sobre distintas competencias. Cabe destacar que las cinco competencias que se valoraron en este ámbito de la atención a la diversidad, alcanzaron unos valores de medias alrededor de 3, correspondiente a la opción de algo adquirida (véase Tabla 75).

La media más alta se situaba en la competencia relativa a a) *comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos* (M=3,83), seguida de b) *capacidad para crear contextos de desarrollo de la autonomía personal* (M=3,61). En el resto de competencias se obtuvieron valores muy similares de media: c) *capacidad para crear espacios de*

participación de las familias de las personas con discapacidad (M=3,43), d) conocimientos sobre diferentes enfoques de atención a la discapacidad (M=3,4), e) capacidad de detectar necesidades educativas y potencialidades de las personas con discapacidad, sus causas e implicaciones educativas (M=3,31) y g) conocimientos sobre el marco legal en relación a la discapacidad (M= 3,21).

Tabla 75. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la discapacidad, según la valoración del alumnado de P.E.P. (España).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Conocimientos sobre diferentes enfoques de atención a la discapacidad	-	14,3	38,1	40,5	7,1	3,4	0,821
Comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos	-	2,4	23,8	61,9	11,9	3,83	0,654
Conocimientos sobre el marco legal en relación a la discapacidad	4,8	23,8	28,5	31,0	11,9	3,21	1,085
Capacidad de detectar necesidades educativas y potencialidades de las personas con discapacidad, sus causas e implicaciones educativas	2,4	14,3	38,1	40,4	4,8	3,31	0,862
Capacidad para crear contextos de desarrollo de la autonomía personal	-	9,8	29,2	51,2	9,8	3,61	0,796
Capacidad para crear espacios de participación de las familias de las personas con discapacidad	-	16,7	33,3	40,5	9,5	3,43	0,88

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

De estos resultados, resaltamos que las competencias de conocimientos sobre el marco legal del este ámbito y capacidad para detectar necesidades educativas y potencialidades de las personas con discapacidad fueron las únicas en obtener algún porcentaje de alumnado que consideraba que no tenía su adquisición (un 4,8% y un 2,4%, respectivamente). Mientras que, en el lado opuesto, en todas las competencias existía un porcentaje de alumnado que indicaba el grado más alto de adquisición, destacando el 11,9% de alumnado en las competencias relativas a comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos y conocimientos sobre el marco legal en relación a la discapacidad.

4.2.3.3.2. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito del género

En cuanto al ámbito del género, los resultados arrojaban que, en la mayoría de competencias planteadas, el alumnado de profesorado en Educación Primaria tenía un grado medio de adquisición en torno al 3 (algo adquiridas), como puede observarse en la Tabla 76.

El valor medio más alto se encontraba en a) *capacidad de propiciar espacios para trabajar la igualdad entre hombres y mujeres* (M=3,4). Cabe resaltar que, en esta competencia, el porcentaje más alto de alumnado (un 35,7%) señaló que la tenía bastante adquirida.

También se encontraron valores alrededor de 3 en las medias de las competencias b) *conocimientos sobre conceptos básicos en relación al género* (M=3,29), c) *capacidad de detectar situaciones de desigualdad por causas de*

género, así como sus implicaciones educativas (M=3,24) y d) conocimientos sobre el marco legal en relación a la igualdad y el género (M=3,12).

Tabla 76. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito del género, según la valoración del alumnado de P.E.P. (España).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Conocimientos sobre teorías feministas	17,1	31,7	26,8	14,6	9,8	2,68	1,203
Conocimientos sobre conceptos básicos en relación al género	4,8	21,4	30,9	26,2	16,7	3,29	1,123
Conocimientos sobre el marco legal en relación a la igualdad y el género	7,3	22,0	31,7	29,2	9,8	3,12	1,091
Capacidad de detectar situaciones de desigualdad por causas de género, así como sus implicaciones educativas	11,9	14,3	31,0	23,8	19,0	3,24	1,255
Capacidad de propiciar espacios para trabajar la igualdad entre hombres y mujeres	4,8	19,0	23,8	35,7	16,7	3,4	1,118

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

Por último, apuntamos que la competencia relativa a e) *conocimientos sobre teorías feministas* obtuvo la media más baja (M=2,68). De esta forma, detallamos que, si bien un 26,8% del alumnado consideraba que la tenía algo adquirida, un 14,6%, bastante adquirida y un 9,8%, muy adquirida, se destacaba que un 31,7% del alumnado indicaba poca adquisición y un 17,1%, ninguna.

4.2.3.3.3. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la diversidad cultural

En el ámbito de la diversidad cultural, las competencias adquiridas que obtuvieron un valor de media más alto, tal y como se muestra en la Tabla 77, fueron las de carácter actitudinal: a) *ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras* (M=3,95) y b) *respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias* (M=3,83). En dichas competencias, el alumnado aportó un valor medio muy cercano a bastante adquisición de éstas.

El resto de competencias también tuvieron valores de medias iguales o mayores a 3 (algo adquiridas): c) *conocimientos de conceptos básicos sobre diversidad cultural* (M=3,56), d) *conocimientos sobre distintos modelos de atención a la diversidad cultural* (M=3,4), e) *capacidad para crear espacios que propicien el desarrollo de la identidad cultural de las personas* (M=3,29), f) *capacidad para detectar, mediar y solucionar situaciones de conflictos por causas culturales* (M=3,19) y g) *conocimientos sobre el marco legal en relación a la diversidad cultural* (M=3,0).

Entre los valores porcentuales de cada opción de respuesta, destacamos que, en las competencias de conocimientos sobre distintos modelos de atención a la diversidad cultural, conocimientos de conceptos básicos sobre diversidad cultural y respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias, no existía ningún/a estudiante que señalara no tener adquiridas dichas competencias.

Asimismo, porcentajes altos de alumnado indicaron tener muy adquirida las competencias referentes a ser crítico/a sobre mi propia cultura y

sobre otras y tener respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias (34,1% y 28,6%, respectivamente).

Tabla 77. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la diversidad cultural, según la valoración del alumnado de P.E.P. (España).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Conocimientos sobre distintos modelos de atención a la diversidad cultural	-	9,5	50,0	31,0	9,5	3,4	0,792
Conocimientos de conceptos básicos sobre diversidad cultural	-	12,2	31,7	43,9	12,2	3,56	0,86
Conocimientos sobre el marco legal en relación a la diversidad cultural	4,8	26,2	38,0	26,2	4,8	3,0	0,955
Capacidad para detectar, mediar y solucionar situaciones de conflictos por causas culturales	2,4	28,6	23,8	38,1	7,1	3,19	1,01
Capacidad para crear espacios que propicien el desarrollo de la identidad cultural de las personas	2,4	17,1	39,0	31,7	9,8	3,29	0,947
Respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias	-	11,9	21,4	38,1	28,6	3,83	0,978
Ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras	2,4	9,8	12,2	41,5	34,1	3,95	1,039

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

4.2.3.3.4. *Grado de adquisición de competencias generales relacionadas con la diversidad*

Como último apartado relativo a las competencias, agrupamos los resultados relacionados con competencias generales acerca del ámbito de la diversidad, que podrían ser útiles para la atención de cualquier tipología de diversidad.

Los resultados recogidos en la Tabla 78, reflejaban que las competencias con un grado mayor de adquisición por el alumnado, según los valores de las medias, correspondían a a) *valoración y aceptación de las personas tal y como son* (M=4,43) y b) *actitud de apertura (empatía, saber escuchar...)* (M=4,43).

Tabla 78. Grado de adquisición de competencias generales en relación al ámbito de la diversidad, según la valoración del alumnado de P.E.P. (España).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Aplicación de estrategias de evaluación que permiten valorar las dificultades y oportunidades de las personas	-	4,8	26,2	57,1	11,9	3,76	0,720
Capacidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje	-	7,1	21,5	61,9	9,5	3,74	0,729
Capacidad de tutorización de procesos de aprendizaje	-	2,4	34,2	43,9	19,5	3,8	0,775
Capacidad para promover el aprendizaje cooperativo	-	4,8	14,2	40,5	40,5	4,17	0,846
Capacidad de valorar de forma crítica material sobre diversidad	-	4,8	28,6	45,2	21,4	3,83	0,817

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Capacidad para intervenir en el marco de un modelo educativo inclusivo	4,8	2,3	26,2	42,9	23,8	3,79	0,993
Respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar	2,4	2,4	9,5	45,2	40,5	4,19	0,883
Actitud de apertura (empatía, saber escuchar...)	-	2,4	11,9	26,2	59,5	4,43	0,794
Adaptación a contextos de diversidad	-	2,4	23,8	38,1	35,7	4,07	0,831
Valoración y aceptación de las personas tal y como son	-	2,4	7,1	35,7	54,8	4,43	0,731
Apreciación de la diversidad como una característica valiosa de la sociedad	-	-	14,3	30,9	54,8	4,4	0,729
Identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos	4,8	4,7	14,3	42,9	33,3	3,95	1,05
Cuestionamiento de mis propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos	2,4	2,4	23,8	38,1	33,3	3,98	0,942

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

Asimismo, se encontraron competencias en las que el alumnado de profesorado de Educación Primaria señalaba un valor medio de adquisición mayor a 4 (bastante adquirida), como eran c) *apreciación de la diversidad como una característica valiosa de la sociedad* (M=4,4), d) *respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar* (M=4,19), e) *capacidad para promover el aprendizaje cooperativo* (M=4,17) y f) *adaptación a contextos de diversidad* (M=4,07).

En relación al resto de competencias planteadas, el alumnado valoró, según las medias obtenidas, que las tenía algo adquiridas, con valores cercanos a bastante adquiridas. De esta forma, de mayor a menor grado de adquisición, se obtuvieron las siguientes: g) *cuestionamiento de mis propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos* (M=3,98), h) *identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos* (3,95), i) *capacidad de valorar de forma crítica material sobre diversidad* (M=3,83), j) *capacidad de tutorización de procesos de aprendizaje* (M=3,8), k) *capacidad para intervenir en el marco de un modelo educativo* (M=3,79), l) *aplicación de estrategias de evaluación que permiten valorar las dificultades y oportunidades de las personas* (M=3,76) y m) *capacidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje* (M=3,74).

De forma general, podemos destacar que, en la mayoría de competencias, el alumnado señalaba que las tenía, al menos, algo adquiridas, ya que, exceptuando las competencias relativas a la capacidad para intervenir en el marco de un modelo educativo inclusivo, respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar, identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos y cuestionamiento de los propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos, que presentaban porcentajes bajos en nada adquirida (4,8%, 2,4%, 4,8% y 2,4%, respectivamente), el resto no señaló esta opción de respuesta.

En el otro extremo, observamos que los porcentajes más altos de alumnado (mayores a 40% del total) que indicaba que tenía la competencia muy adquirida se encontraban en la capacidad para promover el aprendizaje cooperativo (40,5%), respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar (40,5%), actitud de apertura (empatía, saber escuchar...) (59,5%), valoración y aceptación de las personas tal y como son (54,8%) y

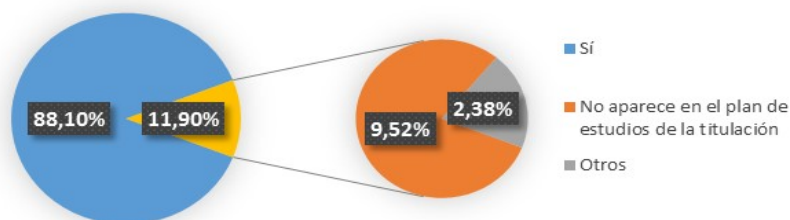
apreciación de la diversidad como una característica valiosa de la sociedad (54,8%).

4.2.3.4. Formación del alumnado de la titulación de P.E.P. en España en el ámbito de la diversidad

En este apartado profundizamos en la formación recibida en el ámbito de la diversidad por el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria en España. Así, se detallan los resultados relativos al tipo de formación recibida y los contenidos más relevantes y, concretamente, nos centramos en las valoraciones sobre la formación universitaria en este campo.

En primer lugar, como se ilustra en el Gráfico 42, un 88,1% del alumnado encuestado afirmó haber recibido formación en el ámbito de la diversidad. Del 11,90% que indicó no haber recibido dicha formación, el motivo principal que señalaron era que no se contemplaba en sus planes de estudios (9,52%). Asimismo, un 2,38% del alumnado manifestaba otros motivos, como podía ser que se daba prioridad a contenidos curriculares propios de la etapa de educación primaria (por ejemplo, historia, ciencias naturales, etc.).

Gráfico 42. Afirmación del alumnado de P.E.P. (España) de haber recibido formación en el ámbito de la diversidad. En caso negativo, principales motivos.



Fuente: Elaboración propia, según ítems 13 y 14 del cuestionario.

En cuanto al tipo de formación recibida en el ámbito de la diversidad (véase Tabla 79), el alumnado indicaba que había recibido, fundamentalmente, formación universitaria en la titulación y autodidacta. Específicamente, más del 80% del alumnado había recibido *formación universitaria* en el campo de la *diversidad cultural* (82,1%) y *discapacidad* (89,7%). El alumnado que había recibido formación universitaria en *género* ascendía al 61,5%. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en el análisis de los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria en España, que situaban la diversidad cultural como el tipo de formación más presente, seguida por la formación en discapacidad y, por último, en género.

Los porcentajes de alumnado que de forma *autodidacta* se había formado en diversidad se encontraban en torno al 20-30% para todos los tipos de diversidad: *diversidad cultural*, *género* (un 28,2% en ambos casos) y *discapacidad* (un 23,1%). Resaltamos que un 5,1% del alumnado y un 2,6% decía haber recibido *otro tipo de formación* (en género y discapacidad, respectivamente), a través de otras vías tales como la participación en cursos o jornadas impartidas fuera del ámbito universitario. Esta situación podría explicarse porque, al ser los dos tipos de formación en diversidad menos incluidas entre las asignaturas de los planes de estudios, el alumnado buscaba otro tipo de alternativas formativas fuera de la titulación.

Tabla 79. Tipo de formación recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. (España).

		Ámbito de la diversidad		
		Diversidad cultural	Género	Discapacidad
		%		
Tipo de formación	Formación universitaria inicial	82,1	61,5	89,7
	Formación autodidacta	28,2	28,2	23,1
	Otro tipo de formación	-	5,1	2,6

Fuente: Elaboración propia, según ítem 15 del cuestionario³⁰.

Antes de comentar los resultados acerca de la formación inicial, nos interesaba conocer los contenidos más relevantes de la formación en el ámbito de la diversidad recibida por el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España. Presentamos dichos resultados en el Gráfico 43.

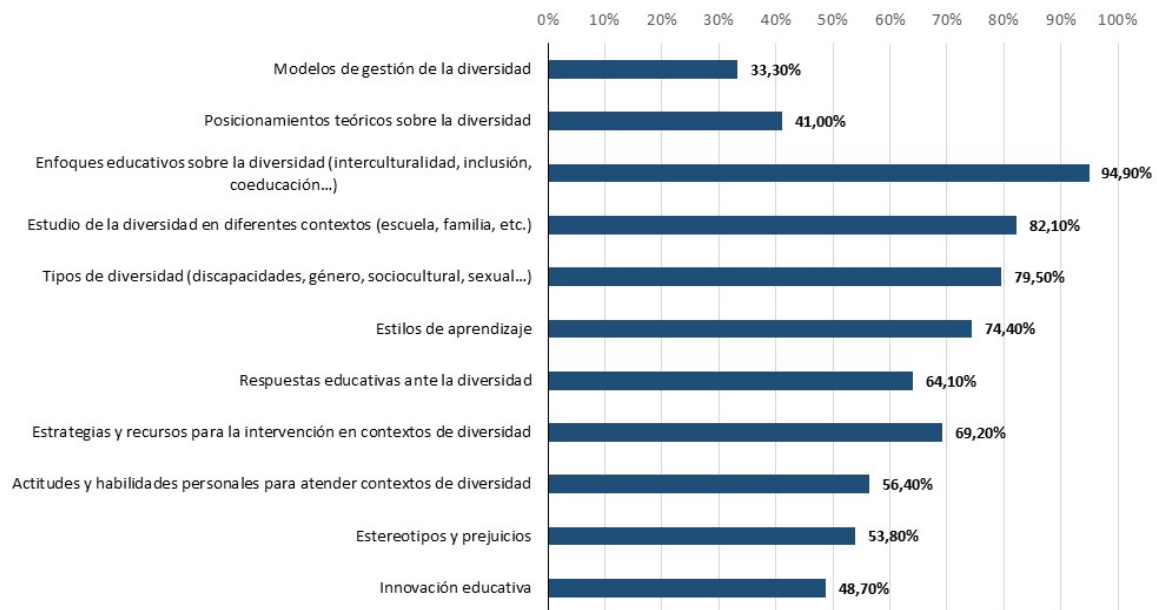
En este sentido, con un porcentaje mayor al 70%, dicho alumnado indicaba los contenidos de a) *enfoques educativos sobre la diversidad* (94,9%), b) *estudio de la diversidad en diferentes contextos* (82,1%), c) *tipos de diversidad* (79,5%) y d) *estilos de aprendizaje* (74,4%). Asimismo, con porcentajes de alumnado entre el 50-70%, se encontraron contenidos tales como e) *estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad* (69,2%), e) *respuestas educativas ante la diversidad* (64,1%), g) *actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad* (56,4%) y h) *estereotipos y prejuicios* (53,8%).

Los contenidos menos señalados por el alumnado, aunque mantenían porcentajes entre el 30-50% correspondían a i) *innovación educativa* (48,7%), j)

³⁰ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

posicionamientos teóricos sobre la diversidad (41,0%) y k) modelos de gestión de la diversidad (33,3%).

Gráfico 43. Contenidos de la formación en diversidad recibida, según la perspectiva del alumnado de P.E.P. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 16 del cuestionario³¹.

Centrándonos en la formación universitaria, se planteaba al alumnado que valorara el nivel de profundización que habían tenido en cada uno de los tipos de diversidad analizados (véase Tabla 80).

Resultaba llamativo que el valor de media más alto en cuanto al nivel de profundización de la formación inicial, se obtuvo en relación a la *formación en discapacidad* (M=3,14). Esta formación era el único tipo de diversidad que el alumnado valoraba como suficiente, lo que puede explicarse en base a que, a

³¹ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

pesar de su carácter mayoritariamente optativo (como se pudo observar en los planes de estudios), presentaba un alto porcentaje de asignaturas de contenidos específicos sobre esta materia. Todo ello, podía permitir que, si se opta por cursar dichas asignaturas, el nivel de profundización con el que se traten estas temáticas sea más alto que para otros contenidos.

En el análisis de los planes de estudios, la diversidad cultural se conformaba como la formación más indicada. No obstante, respecto a la profundización que había tenido esta formación en su titulación, la diversidad cultural recibía un valor de media de escasa ($M=2,88$), lo cual podría tener relación con la alta optatividad de esta formación en los planes de estudios, unido a la escasa presencia de contenidos específicos en las asignaturas.

En cuanto a la formación universitaria en género, el alumnado de profesorado en Educación Primaria indicó una media de 2,48 puntos (escasa profundización), en concordancia con los resultados obtenidos en los planes de estudios de esta titulación (fue el tipo de diversidad menos presente en la formación inicial, con pocas asignaturas específicas).

Conviene apuntar que, en el caso de la formación en diversidad cultural y discapacidad, no se encontró ningún/a estudiante que señalara que fue nula. Asimismo, de acuerdo a lo previamente expuesto, el porcentaje mayor de alumnado que indicaba que la formación había sido destacada o en profundidad correspondía a la formación en discapacidad (31,0%).

Tabla 80. Nivel de profundización de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad, en función de sus tipos, según la valoración del alumnado de P.E.P. (España).

	Nivel de profundización				M	DT
	Nula (1)	Escasa (2)	Suficiente (3)	Destacada o en profundidad (4)		
			%			
Formación en diversidad cultural	-	26,2	59,5	14,3	2,88	0,627
Formación en género	16,7	30,9	40,5	11,9	2,48	0,91
Formación en discapacidad	-	16,7	52,3	31,0	3,14	0,678

Fuente: Elaboración propia, según ítem 17 del cuestionario.

Por otra parte, respecto a la valoración sobre diferentes aspectos de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad, los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 81.

Entre las cuestiones a valorar, el ítem mejor valorado por el alumnado, consiguiendo una media más alta, se observó en a) *su participación en la formación* (M=3,88), seguido de b) *adaptación de la formación a sus intereses y necesidades* (M=3,6), c) *su percepción sobre el dominio de los contenidos* (M=3,52) y d) *la adecuación de la formación a sus expectativas* (M=3,43). Entre los resultados de estos ítems, se resalta que un 47,6% del alumnado señalaba que la formación había sido bastante adaptada a sus intereses y necesidades, así como un 45,3%, percibía que tenía bastante dominio de los contenidos y un 59,5%, que había tenido bastante participación en la formación.

Finalmente, la satisfacción general con la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad era valorada con una media de 3,55 puntos, lo que

suponía que el alumnado estaba algo satisfecho. Se destacaba que un 50% de éste indicaba estar bastante satisfecho.

Tabla 81. Valoración del alumnado de P.E.P. (España) sobre los aspectos acerca de la formación inicial en diversidad.

	Valoración					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
La adecuación de la formación a sus expectativas	2,4	7,1	45,3	35,7	9,5	3,43	0,853
Adaptación de la formación a sus intereses y necesidades	2,4	2,4	38,1	47,6	9,5	3,6	0,792
Su percepción sobre el dominio de los contenidos	2,4	7,1	35,7	45,3	9,5	3,52	0,855
Su participación en la formación	2,4	4,8	14,3	59,5	19,0	3,88	0,854
Su satisfacción general con la formación inicial recibida	4,8	4,7	31,0	50,0	9,5	3,55	0,909

Fuente: Elaboración propia, según ítem 18 del cuestionario.

Por último, se exponen los aspectos más y menos valorados de la formación en diversidad recibida desde la titulación de profesorado en Educación Primaria en España.

Entre los aspectos más valorados, recogidos en el Gráfico 44, un 40% del alumnado de dicha titulación, en cada caso, determinaba que era un a) *aprendizaje de aplicación práctica* (estrategias de intervención, cuestiones metodológicas, experiencias prácticas contadas por profesionales o destinatarios de las acciones, etc.), así como se valoraba positivamente la presencia de

determinados b) *contenidos* (normativas, enfoques teóricos, bibliografía de referencia, etc.). Además, debemos añadir que en un 20% de los casos, el alumnado consideraba positiva la formación en cuestiones relacionadas con c) *actitudes y habilidades personales*.

Gráfico 44. Aspectos más valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. (España).



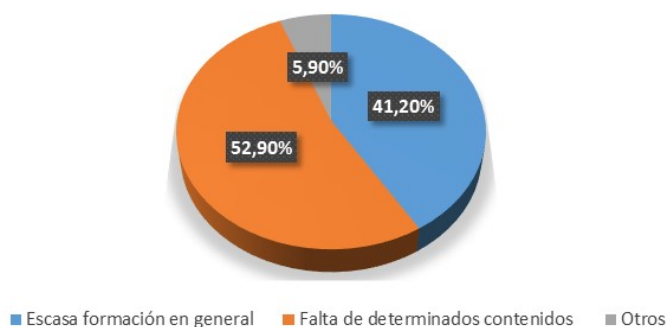
Fuente: Elaboración propia, según ítem 19 del cuestionario.

En relación a los aspectos menos valorados de la formación inicial en el campo de la diversidad (véase Gráfico 45), un 52,2% del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria señalaba la a) *falta de determinados contenidos* sobre el ámbito (por ejemplo, contenidos prácticos, estrategias y herramientas para intervenir en diferentes contextos, perspectivas sobre diversidad y contenidos sobre género y/o discapacidad).

Por otra parte, un 41,2% de dicho alumnado indicaba que existía una b) *escasa formación en general* (pocas o ninguna asignatura en el plan de estudios, por ejemplo), mientras un 20% del alumnado valoraba negativamente c) *otros*

aspectos (por ejemplo, la presencia de prejuicios y estereotipos en los contenidos).

Gráfico 45. Aspectos menos valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 20 del cuestionario.

4.2.3.5. Necesidades formativas del alumnado de la titulación de P.E.P. en España en el ámbito de la diversidad

En el siguiente apartado, se presentan aspectos relativos a las necesidades formativas en relación a la diversidad del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España. Para ello, profundizamos en la importancia otorgada para la práctica profesional a este tipo de formación, la suficiencia de la formación recibida hasta la actualidad para el desarrollo profesional, el interés en recibir formación en este ámbito, así como el grado de las necesidades formativas detectadas.

En primer lugar, podemos destacar que el alumnado proporcionaba valores altos a la importancia de la formación en el ámbito de la diversidad para la práctica profesional (véase Tabla 82). Teniendo en cuenta que percibían que el ámbito donde más se había profundizado era la discapacidad (ver resultados ítem 17), podría explicarse que el alumnado concediera una mayor importancia a contenidos que más habían recibido y, por tanto, dominaban en mayor medida. De este modo, los resultados arrojaban una importancia mayor a la formación en discapacidad (M=4,7).

La formación en diversidad cultural obtuvo una media de 4,63 puntos y la formación en género, una media de 4,45 puntos. En ambos casos, la importancia que el alumnado daba a este tipo de formación para la práctica profesional era bastante alta. Además, se observaba que en ningún caso, el alumnado puntuó con el valor más bajo (nada de importancia) a ninguno de los tres tipos de diversidad.

Tabla 82. Nivel de importancia de la formación en diversidad para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de P.E.P. (España).

	Nivel de importancia					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	-	2,5	5,0	20,0	72,5	4,63	0,699
Formación en género	-	-	12,5	30,0	57,5	4,45	0,708
Formación en discapacidad	-	-	7,5	15,0	77,5	4,7	6,03

Fuente: Elaboración propia, según ítem 21 del cuestionario.

Por otra parte, se preguntó al alumnado en qué medida consideraba suficiente la formación recibida en diversidad en su titulación para la práctica profesional, cuyos resultados se encuentran en la Tabla 83.

El valor más alto de media se obtuvo en referencia a la *formación en discapacidad* (M=3,74), seguido de la *formación en diversidad cultural* (M=3,52) y *género* (M=3,14). De esta manera, se añadía a los resultados anteriores, la consideración, por parte del alumnado de que la formación en el ámbito de la diversidad que había recibido hasta la actualidad era algo suficiente para el desarrollo de su profesión.

Tabla 83. Nivel de suficiencia de la formación en diversidad recibida en su titulación para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de P.E.P. (España).

	Nivel de suficiencia					M	DT
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	4,8	2,4	38,1	45,2	9,5	3,52	0,883
Formación en género	9,5	14,3	38,1	28,6	9,5	3,14	1,086
Formación en discapacidad	2,4	4,7	26,2	50,0	16,7	3,74	0,878

Fuente: Elaboración propia, según ítem 22 del cuestionario.

Destacamos, además, que un 50% del alumnado indicaba que su formación en discapacidad sería bastante suficiente para la práctica, así como un 45% del alumnado, lo hacía en relación a la formación en diversidad cultural. Por último, resaltamos que un 9,5% del alumnado valoraba como nada suficiente la

formación recibida en género, lo que coincidía con los resultados de la presencia de este tipo de contenidos.

En el siguiente ítem se planteaba el grado de interés del alumnado en recibir formación, o seguir recibéndola, en el campo de la diversidad. Como se puede observar en la Tabla 84, se desprendían valores muy altos de medias en todos los tipos de diversidad: a) *formación en discapacidad* (M=4,38), b) *formación en diversidad cultural* (M=4,29) y c) *formación en género* (M=4,19). En concreto, ningún/a estudiante señaló que no tenía ningún interés en formarse en alguno de los tipos de diversidad, mientras un porcentaje bajo indicaba que tenía poco interés en formarse en género (4,8%) y en diversidad cultural (2,4%).

Tabla 84. Grado de interés del alumnado de P.E.P. (España) en recibir formación en diversidad (o seguir recibéndola), en función de sus tipos.

	Grado de interés					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	-	2,4	14,3	35,7	47,6	4,29	0,799
Formación en género	-	4,8	16,7	33,3	45,2	4,19	0,883
Formación en discapacidad	-	-	11,9	38,1	50,0	4,38	0,691

Fuente: Elaboración propia, según ítem 23 del cuestionario.

Para profundizar en los intereses formativos del alumnado, en la Tabla 85 indicamos los resultados obtenidos para cada una de las vías de acceso y ámbitos de formación.

Las preferencias respecto al tipo de formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de la titulación de profesorado en Educación

Primaria de España, se centraba fundamentalmente, en la formación mediante la formación inicial universitaria, en la que un 75,0% del alumnado señalaba la formación en diversidad cultural, un 72,5%, en discapacidad y un 67,5%, en género.

Además, un 40,0% del alumnado también mostraba preferencia en recibir formación autodidacta en diversidad cultural, un 37,5% en género y un 30,0% en discapacidad.

Con porcentajes entre 25-30% del alumnado, se observaban preferencias en la formación de posgrado en las tres tipologías: diversidad cultural, discapacidad (30,0% en ambos casos) y género (25,0%). En último término, un 2,5% del alumnado hacía referencia a otro tipo de formación, tales como cursos de formación no universitarios.

Tabla 85. Preferencias respecto al tipo de formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de P.E.P. (España).

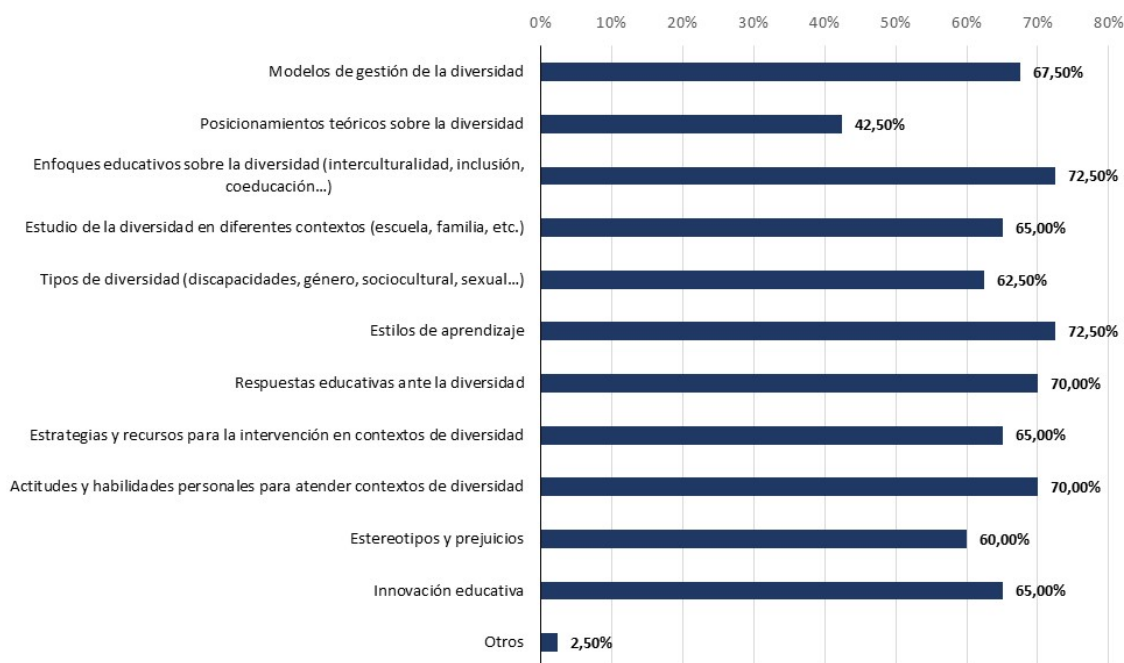
		Ámbito de la diversidad		
		Diversidad cultural	Género	Discapacidad
		%		
Tipo de formación	Formación universitaria inicial	75,0	67,5	72,5
	Formación de posgrado	30,0	25,0	30,0
	Formación autodidacta	40,0	37,5	30,0
	Otro tipo de formación	-	-	2,5

Fuente: Elaboración propia, según ítem 24 del cuestionario³².

³² La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

Con respecto a los contenidos de la formación en el ámbito de la diversidad que eran de interés para el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria (véase Gráfico 46), más de un 70% de dicho alumnado mostraba interés por recibir formación en a) *enfoques educativos sobre la diversidad* (72,5%), b) *estilos de aprendizaje* (72,5%), c) *respuestas educativas ante la diversidad* (70,0%) y d) *actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad* (70,0%).

Gráfico 46. Preferencias de contenidos en la formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de P.E.P. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 25 del cuestionario³³.

Asimismo, con valores entre el 60-70%, el alumnado señalaba los contenidos de e) *modelos de gestión de la diversidad* (67,5%), f) *estudio de la*

³³ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

diversidad en diferentes contextos (65,0%), g) estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad (65,0%), h) innovación educativa (65,0%), i) tipos de diversidad (62,5%) y j) estereotipos y prejuicios (60,0%).

En último lugar, solo un 42,5% del alumnado indicaba que tenía preferencias por formarse en contenidos relacionados con k) *posicionamientos teóricos sobre la diversidad*, acompañado de un 2,5% que señalaba l) *otros* (sin especificar opciones).

Una vez se ha descrito la importancia y el tipo de formación que le gustaría recibir a este alumnado, de forma individual, nos centraremos en la detección de necesidades formativas a nivel general.

Así, indagando en el grado de necesidades formativas en relación a la diversidad que las personas encuestadas consideraban que tenía el alumnado de su titulación (véase Tabla 86), se observó que los valores de las medias obtenidas se situaban entre 3 y 4 (entre algo y bastantes necesidades formativas) para todos los tipos de diversidad.

El valor más alto de la media y, por tanto, que percibían un mayor grado de necesidades formativas, se obtuvo en referencia a las necesidades formativas en género (M=3,87), cuestión que se relacionaba con la menor formación que habían manifestado en el ámbito del género en diversos ítems. No obstante, estos resultados diferían de las conclusiones obtenidas en la investigación con profesorado de Educación Infantil y Primaria llevada a cabo por Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González (2016), en la que se obtenía una relación directamente proporcional entre la importancia concedida a la formación en atención a la diversidad y el reconocimiento de necesidad de formación en esta materia. De esta forma, a mayor importancia concedida a un tema de formación en atención

a la diversidad, mayor es la necesidad de formación autopercebida, aspecto que no se cumplía en nuestra investigación.

En cuanto a los otros tipos de diversidad (diversidad cultural y discapacidad), la media alcanzaba el mismo valor numérico (M=3,79), recibiendo también un grado alto de necesidades formativas en estas materias.

Cabe destacar que ningún/a estudiante señaló la opción que representaba el valor más bajo de la escala, de manera que ningún/a alumno/a consideraba que no tenían necesidades formativas en alguno de los tipos de diversidad.

Tabla 86. Grado de necesidades formativas en relación a la diversidad del alumnado de P.E.P. (España), en función de sus tipos.

	Grado de necesidades formativas					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	-	7,7	28,2	41,0	23,1	3,79	0,886
Formación en género	-	5,1	33,3	30,8	30,8	3,87	0,915
Formación en discapacidad	-	15,4	17,9	38,5	28,2	3,79	1,022

Fuente: Elaboración propia, según ítem 26 del cuestionario.

Para finalizar este apartado, nos detenemos en detallar las necesidades formativas que, para cada tipo de diversidad, el alumnado manifestaba. En primer lugar, en relación al género, el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España indicaba distintas necesidades de formación (véase Gráfico 47): a) *actitudes y habilidades personales* (32,0%), b) *estrategias*,

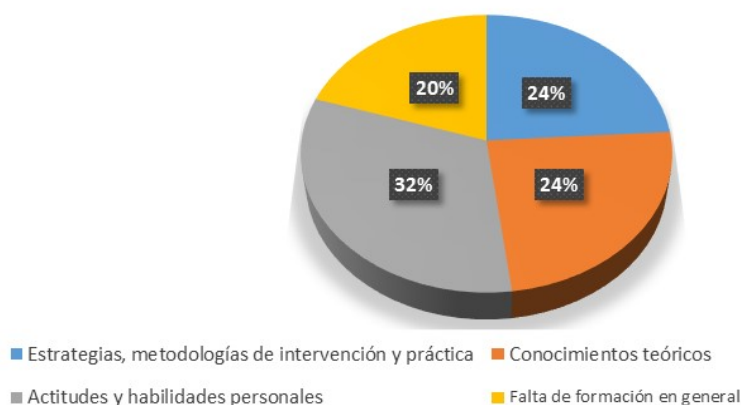
metodologías de intervención y práctica (24,0%), c) conocimientos teóricos (24,0%) y d) falta de formación en general (20,0%).

Entre las necesidades que hacían referencia a las actitudes y habilidades personales, podemos destacar el trabajo de valores tales como la igualdad, el respeto y la sensibilización sobre las desigualdades entre hombres y mujeres, así como el uso del lenguaje no sexista.

En cuanto a las necesidades que se relacionan con las estrategias, metodologías de intervención y práctica, el alumnado resaltaba que les gustaría saber cómo llevar a la práctica de las escuelas estos conocimientos, estrategias para resolver problemas con presencia de desigualdades de género que puedan surgir en la práctica, cómo formar al alumnado de educación primaria a detectar estereotipos de género o favorecer la igualdad, entre otros.

Por último, en relación a los contenidos teóricos que el alumnado señalaba, se destaca la falta de contenidos sobre normativas, estereotipos, roles de género, historia y teorías feministas, entre otros.

Gráfico 47. Necesidades formativas en género del alumnado de P.E.P. (España).

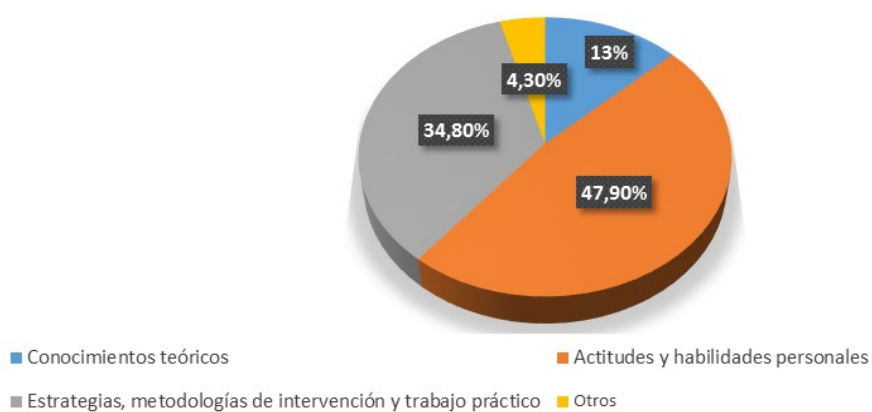


Fuente: Elaboración propia, según ítem 27 del cuestionario.

En el Gráfico 48 mostramos las necesidades formativas acerca de la diversidad cultural que fueron señaladas por el alumnado participante. Cabe apuntar que casi la mitad del alumnado indicaba necesidades formativas en relación a a) *actitudes y habilidades personales* (47,9%), tales como el trabajo de valores como la igualdad, el enriquecimiento de la diversidad cultural, el respeto y la concienciación sobre las desigualdades.

Seguidamente, mencionaban la falta de b) *estrategias, metodologías de intervención y trabajo práctico* (38,8%), entre lo que destacaban los recursos para trabajar la diversidad cultural en las aulas de Educación Primaria. Con porcentajes más bajos, se encontraron las opciones de c) *conocimientos teóricos*, como la necesidad de conocer características de las culturas, tipos de diversidad cultural, legislación, entre otros. (13,0%) y d) *otros* (4,3%).

Gráfico 48. Necesidades formativas en diversidad cultural del alumnado de P.E.P. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 28 del cuestionario.

Gráfico 49. Necesidades formativas en discapacidad del alumnado de P.E.P. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 29 del cuestionario.

Con respecto a las necesidades formativas relacionadas con la discapacidad, como se ilustra en el Gráfico 49, la mayoría del alumnado (un 56,6%) establecía el a) *abordaje de la práctica y estrategias de intervención*, como la más presente. Así, el alumnado detallaba la necesidad de conocer estrategias de intervención y herramientas para la inclusión de personas con discapacidad en las aulas, cómo resolver problemáticas o cómo adaptar contenidos curriculares en el aula.

El resto de alumnado señalaba opciones como b) *conocimientos teóricos* (21,7%), c) *actitudes y habilidades* (8,7%) y d) *otros* (13,0%).

Entre los contenidos teóricos se expresaba la falta de referencias de modelos teóricos, tipologías y características de las discapacidades, normativas, etc. Por último, respecto a las actitudes y habilidades, el alumnado creía necesario recibir formación sobre la comprensión de las necesidades educativas

del alumnado con discapacidad, la actitud de respeto y empatía y la lucha contra las desigualdades.

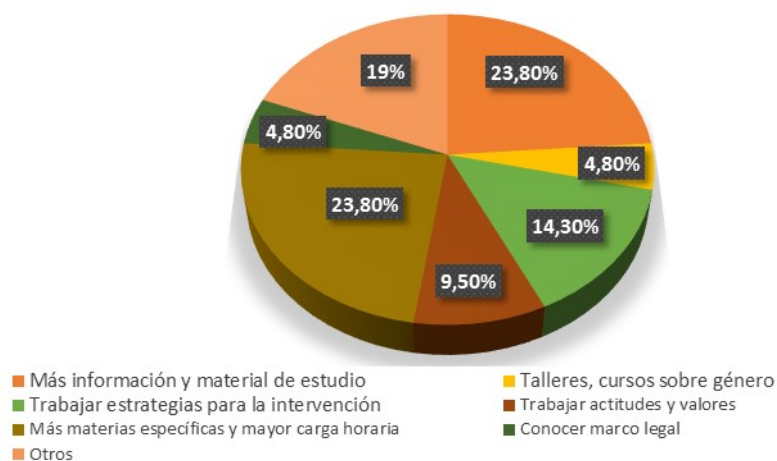
4.2.3.6. Propuestas formativas del alumnado de la titulación de P.E.P. en España en el ámbito de la diversidad

En este último apartado de la descripción de resultados obtenidos para la titulación de profesorado en Educación Primaria en España, hacemos referencia a las propuestas formativas que el alumnado de dicha titulación ha realizado para suplir la falta de formación en los distintos tipos de diversidad.

En el Gráfico 50, se muestra la información extraída en relación al ámbito del género. De mayor a menor porcentaje de alumnado (exceptuando la agrupación de distintas respuestas, que alcanzó el 19,0%), se observaban las siguientes propuestas de mejora de la formación): a) *más información y material de estudio* (23,8%), b) *más materias específicas y mayor carga horaria en el plan de estudios* (23,8%), c) *trabajar estrategias para la intervención* (14,3%), d) *trabajar actitudes y valores* (9,5%), e) *talleres, cursos sobre género* (4,8%) y f) *conocer marco legal* (4,8%).

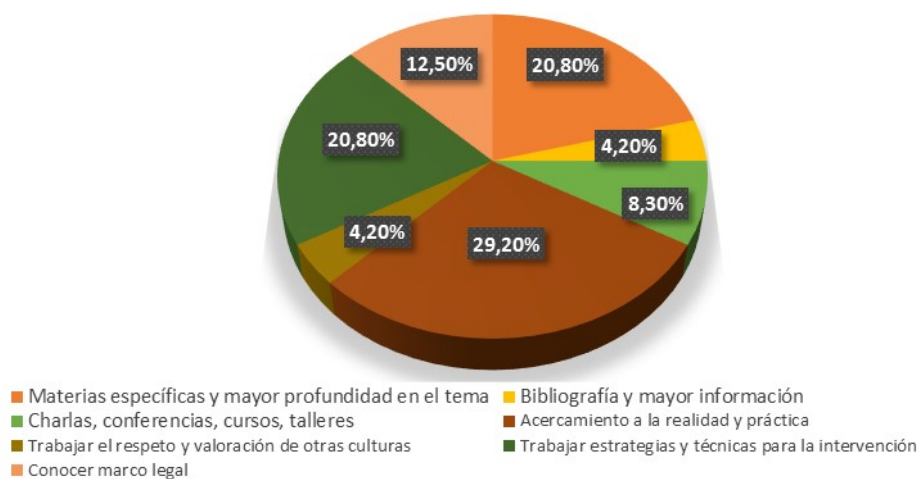
En cuanto a las propuestas formativas en diversidad cultural (véase Gráfico 51), el alumnado señalaba diferentes opciones a considerar: a) *acercamiento a la realidad y práctica* (29,2%), b) *materias específicas y mayor profundidad en el tema* (20,8%), c) *trabajar estrategias y técnicas para la intervención* (20,8%), d) *conocer marco legal* (12,3%), e) *charlas, conferencias, cursos, talleres* (8,3%), f) *bibliografía y mayor información* (4,2%) y g) *trabajar el respeto y valoración de otras culturas* (4,2%).

Gráfico 50. Propuestas formativas en género del alumnado de P.E.P. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 30 del cuestionario.

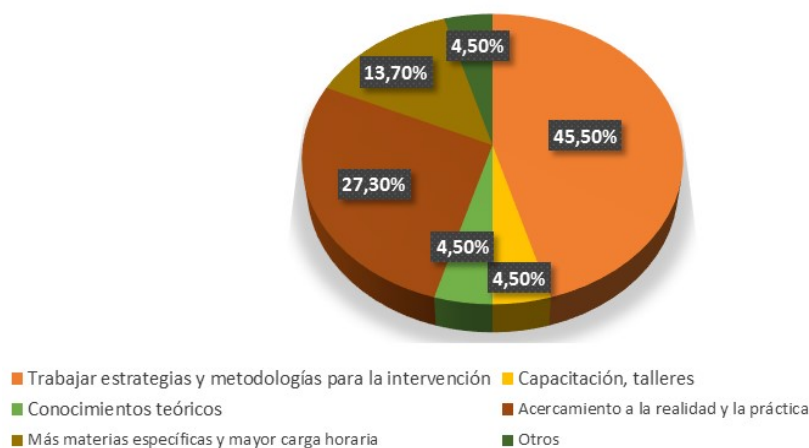
Gráfico 51. Propuestas formativas en diversidad cultural del alumnado de P.E.P. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 31 del cuestionario.

Finalmente, como se observa en el Gráfico 52, las propuestas formativas que el alumnado apuntó para el ámbito de la discapacidad, se detallaban de la siguiente forma: a) *trabajar estrategias y metodologías para la intervención* (45,5%), b) *acercamiento a la realidad y la práctica* (27,3%), c) *más materias específicas y mayor carga horaria* (13,7%), d) *capacitación, talleres* (4,5%), e) *conocimientos teóricos* (4,5%) y f) *otros* (4,5%).

Gráfico 52. Propuestas formativas en discapacidad del alumnado de P.E.P. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 32 del cuestionario.

4.3. LA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA: LA FORMACIÓN EN DIVERSIDAD

4.3.1. La formación en Educación Social en España

En España, la titulación de Educación Social se crea en 1991 con el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título

universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. En éste, se expone que la finalidad de estos estudios es la formación del/la educador/a en los campos de educación no formal, educación de personas adultas, inserción social de personas desadaptadas y con discapacidad, así como en la acción socioeducativa.

Con el desarrollo de la profesión, se han ido ampliando los ámbitos de intervención de ésta, llegando a definirse como (Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), 2007, p. 12):

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Este “Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social” (ASEDES, 2007) concreta las competencias de dicho/a profesional en vinculación con las capacidades que debe poseer, y en las cuales se encuentran presentes las dimensiones teórica, ética y técnica. Así en la Tabla 87, se presentan dichas competencias organizadas en cinco bloques: capacidades

comunicativas, capacidades relacionales, capacidades de análisis y síntesis, capacidades crítico-reflexivas y capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información.

Tabla 87. Competencias del/la educadores/a sociales (España).

BLOQUE	COMPETENCIAS
<p>Competencias relativas a capacidades comunicativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad para expresarse de forma satisfactoria y para comprender distintos códigos referentes a los diferentes contextos socioculturales y profesionales. ▪ Conocimiento y manejo de las tecnologías de información y comunicación, con la finalidad de incrementar las posibilidades de codificar y ampliar el conocimiento y la información necesaria en el ejercicio profesional, enriqueciendo las formas de expresión y comunicación.
<p>Competencias relativas a capacidades relacionales</p>	<p>Capacidad de relacionarse con otras personas o grupos a través de una escucha activa y formas de expresión clara, sirviéndose para ello de los diferentes medios y canales de la comunicación de los que dispone el contexto social donde se desarrolla la práctica profesional, así como de las pericias y destrezas necesarias para poner grupos en relación y movilizarlos para el desarrollo de acciones de promoción de la cultura y la participación ciudadana.</p>
<p>Competencias relativas a capacidades de análisis y síntesis</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad para comprender las situaciones sociales y educativas, diferenciando los hechos que las componen, para establecer una visión de los diferentes elementos que entran en juego. ▪ Capacidad de análisis y síntesis de las propias prácticas y, por lo tanto, el conocimiento y la habilidad para analizar las destrezas del profesional y los efectos que producen de acuerdo a finalidades y objetivos.

BLOQUE	COMPETENCIAS
<p>Competencias relativas a capacidades crítico - reflexivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad para el estudio y la comprensión de los contextos sociales, políticos, económicos, educativos, así como de los significados, interpretaciones y acciones que se produce en ellos. ▪ Capacidad para contrastar las causas y los efectos de las diferentes lógicas puestas en juego en esos contextos, con la finalidad de tomar decisiones basadas en criterios y principios reconocidos y avalados por la profesión. ▪ Pericia para auspiciar prácticas socioeducativas construidas desde lecturas personales y colectivas de la realidad social e institucional en las que se desarrolla. ▪ Sensibilidad y destreza de los educadores y educadoras sociales para reflexionar sobre el conocimiento práctico, el saber estratégico y las decisiones a tomar, posibilitando nuevas realidades y significados más acordes a las aspiraciones de justicia y equidad de las profesiones sociales.
<p>Competencias relativas a capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad para seleccionar, en el continuo flujo de informaciones que producen nuestras sociedades, aquellas que resulten más relevantes y decisivas para la institución u organismo en los que trabajan los educadores y educadoras sociales. ▪ Habilidad para distinguir, priorizar y otorgar sentido a las informaciones y verbalizaciones que los educadores y educadoras sociales reciben de parte de los sujetos de la educación u otros/as profesionales, con la finalidad de objetivar en lo posible el trabajo educativo a realizar y/o la derivación a otros/as profesionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de ASEDES (2007).

A continuación, exponemos las principales características de la formación en Educación Social en España. Para ello, se presentan los datos de identificación del título, duración y carga lectiva, así como las instituciones responsables de dicha formación. Finalizamos este apartado con las cuestiones relativas a su organización curricular.

4.3.1.1. Identificación del título, duración y carga lectiva

La titulación de Educación Social se crea como una Diplomatura, y, por lo tanto, contaba con una duración total de tres cursos académicos. Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, establece estas enseñanzas como Grado universitario.

Desde entonces, pasa a denominarse Grado en Educación Social. Asimismo, tiene una duración de cuatro cursos académicos y una carga lectiva total de 240 créditos ECTS.

4.3.1.2. Responsabilidad de la formación

En España, como ya hemos comentado para el caso de la titulación de profesorado en Educación Primaria, las instituciones responsables de la titulación de Educación Social son las universidades.

Centrándonos en las universidades de carácter público, encontramos 28 centros (exceptuando centros adscritos) que ofertan estos estudios. En la Tabla 88, presentamos la relación de las universidades que imparten el Grado en Educación Social, organizadas según la Comunidad Autónoma donde se ubican.

Tabla 88. Instituciones de carácter público, según Comunidad Autónoma, que ofertan la titulación de Educación Social en España.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD
Andalucía	Universidad de Almería
	Universidad de Córdoba
	Universidad de Granada
	Universidad de Huelva
	Universidad de Jaén
	Universidad de Málaga
	Universidad Pablo de Olavide
Castilla y León	Universidad de Burgos
	Universidad de León
	Universidad de Salamanca
	Universidad de Valladolid
Castilla La Mancha	Universidad de Castilla-La Mancha
Cataluña	Universidad Autónoma de Barcelona
	Universidad de Barcelona
	Universidad de Girona
	Universidad de Lleida
	Universidad Rovira i Virgili
Comunidad Valenciana	Universidad de Valencia
Extremadura	Universidad de Extremadura
Galicia	Universidad de A Coruña
	Universidad de Santiago de Compostela
	Universidad de Vigo
Islas Baleares	Universidad de Islas Baleares
Islas Canarias	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Madrid	Universidad Complutense de Madrid
	Universidad Nacional de Educación a Distancia (no presencial)
País Vasco	Universidad del País Vasco
Región de Murcia	Universidad de Murcia

Fuente: Elaboración propia.

4.3.1.3. Organización curricular

El Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel, determina las indicaciones para el desarrollo curricular de la titulación. De esta forma, se establecen unos contenidos mínimos organizados según materias troncales o básicas, como se presenta en la Tabla 89.

Así, las materias troncales que deben contener los planes de estudios de la titulación de Educación Social en España según esta normativa son: Didáctica general, Educación Permanente, Intervención educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social, Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Programas de animación sociocultural, Psicología del desarrollo, Psicología social y de las organizaciones, Sociología y antropología social, Teorías e instituciones contemporáneas de educación y Prácticum.

Tabla 89. Contenidos mínimos de la titulación de Educación Social (España).

MATERIAS TRONCALES/BÁSICAS	ÁREAS DE CONOCIMIENTO	CONTENIDO
DIDÁCTICA GENERAL	Didáctica y organización escolar	Componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Modelos de enseñanza y de currículo: Diseño curricular base y elaboración de proyectos curriculares. Las funciones del profesorado. Tareas de enseñanza y organización de procesos de enseñanza. Análisis de medios didácticos. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Teoría e Historia de la Educación	Principios de la educación permanente. Trabajo, ocio y educación. Desarrollo comunitario y educación permanente. Estrategias de educación permanente.

MATERIAS TRONCALES/BÁSICAS	ÁREAS DE CONOCIMIENTO	CONTENIDO
INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE DESADAPTACIÓN SOCIAL	Didáctica y organización escolar	Problemas fundamentales de desadaptación social. Estrategias de intervención. La intervención educativa como estrategia fundamental.
	Teoría e Historia de la Educación	
	Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación	
	Psicología Social	
	Trabajo Social y Servicios Sociales	
NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN	Comunicación Audiovisual y Publicidad	Recursos didácticos y nuevas tecnologías. Utilización en sus distintas aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas. Utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales.
	Didáctica y organización escolar	
	Lenguajes y Sistemas Informáticos	
PROGRAMAS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	Didáctica y organización escolar	Diseño de programas de animación sociocultural. Desarrollo comunitario y organización de la comunidad. Recursos personales, metodológicos y técnicos de animación sociocultural. Estimulación de la participación de sectores sociales.
	Teoría e Historia de la Educación	
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO	Psicología Evolutiva y de la Educación	Dimensiones y aspectos del desarrollo. Las etapas del desarrollo. Psicología de la edad adulta y la vejez.
PSICOLOGÍA SOCIAL Y DE LAS ORGANIZACIONES	Didáctica y organización escolar	Teorías y técnicas en Psicología Social. Actitudes sociales. Psicología de los grupos. Comportamiento colectivo. Dimensión psicológica de las organizaciones. Tipología de organizaciones. Las organizaciones educativas.
	Psicología Social	
SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA SOCIAL	Antropología Social	Nociones básicas de Sociología y Antropología Social. Valores sociales y jurídicos-políticos. Grupos étnicos y culturales en España. Marginación Social.
	Sociología	
TEORÍAS E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE EDUCACIÓN	Sociología	Teorías contemporáneas de educación. Movimientos e Instituciones educativas contemporáneas. Evolución histórica del sistema escolar. Instituciones y agentes educativos. La educación no formal.
	Teoría e Historia de la Educación	
PRÁCTICUM	Todas las áreas vinculadas a las materias troncales	Prácticas curriculares.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel.

Con la adaptación de los estudios a los requisitos establecidos por el Espacio Europeo de Educación Superior, los planes de estudios se modificaron. La estructura actual toma como referencia las recomendaciones del Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004).

En el documento mencionado, se indica que el 60% de los contenidos deben conformarse como materias troncales, dejando un 40% de los créditos totales del título a conveniencia de su diseño por parte de la propia universidad. En la Tabla 90 se detallan los contenidos relativos a las materias troncales de la titulación de Educación Social, que quedaban denominadas de la siguiente forma: Bases conceptuales y contextuales de la educación, Intervención socioeducativa en contextos no formales e informales, Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas, Diseño, gestión y evaluación de programas de intervención socioeducativa, Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa y Prácticum.

Atendiendo al último bloque de contenidos, el Prácticum, se resalta su importancia, en tanto constituye un elemento nuclear en la formación del estudiantado. Suele impartirse en la segunda parte del título (dos últimos cursos) y es un espacio que permite trabajar directamente las competencias adquiridas y consolidarlas, uniendo teoría y práctica y convirtiéndose en elemento fundamental de la inserción y la potenciación de la realidad profesional.

Tabla 90. Estructura general del título de Grado en Educación Social (España).

MATERIAS TRONCALES	CRÉDITOS ASIGNADOS	DESCRIPTORES DE CONTENIDO
Bases conceptuales y contextuales de la educación	24 ECTS	Fundamentos filosóficos, teóricos, antropológicos, históricos, comparados, biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc. Dimensión ética y estética, dimensión europea de la educación, bases de la interculturalidad.
Intervención socioeducativa en contextos no formales e informales	25 ECTS	Metodologías, proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación en contextos no formales – informales.
Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas	20 ECTS	Medición y desarrollo de instrumentos, investigación-acción, aplicación de las TIC.
Diseño, gestión y evaluación de programas de intervención socioeducativa	25 ECTS	Diseño, gestión, desarrollo, y evaluación de proyectos, programas y acciones, socioeducativas.
Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa	20 ECTS	Aplicación de técnicas, medios y recursos en los diversos ámbitos de intervención socioeducativa.
Prácticum	30 ECTS	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída del Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004).

Por último, es importante señalar, que, siguiendo las directrices generales de cualquier titulación universitaria en España, desde la implantación del EEES, es requisito indispensable para el acceso a la titulación, la obtención de un certificado de nivel B1 (de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) en alguna lengua extranjera.

4.3.2. La formación en diversidad de educadores/as sociales en España: Análisis de planes de estudios

A continuación, procedemos a presentar los resultados de la investigación que se relacionan con la formación en el ámbito de la diversidad de educadores/as sociales en España. Para ello, primeramente, enfocamos nuestra atención en los planes de estudios de la titulación. Como se comentó en el apartado metodológico, en el caso de España, se ha realizado un análisis de contenidos sobre un total de 12 planes de estudios de la titulación de Educación Social, según el criterio de Comunidad Autónoma de procedencia.

En la Tabla 91, se puede observar la codificación llevada a cabo para la nomenclatura de los planes de estudios, según la comunidad autónoma y universidad analizada, y que utilizamos durante el desarrollo de este epígrafe.

Tabla 91. Códigos por comunidad autónoma e institución de E.S (España)³⁴.

CÓDIGO	COMUNIDAD AUTÓNOMA / NOMBRE DEL CENTRO
E-ES-1	Andalucía / Universidad Pablo de Olavide
E-ES-2	Castilla y León / Universidad de Burgos
E-ES-3	Castilla-La Mancha / Universidad de Castilla-La Mancha
E-ES-4	Cataluña / Universidad Autónoma de Barcelona
E-ES-5	Comunidad Valenciana / Universidad de Valencia
E-ES-6	Extremadura / Universidad de Extremadura
E-ES-7	Galicia / Universidad de A Coruña
E-ES-8	Islas Baleares / Universidad de Islas Baleares
E-ES-9	Islas Canarias / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
E-ES-10	Madrid / Universidad Complutense de Madrid
E-ES-11	País Vasco / Universidad del País Vasco
E-ES-12	Región de Murcia / Universidad de Murcia

Fuente: Elaboración propia.

³⁴ En adelante, se utilizará la abreviatura E.S. (España) para hacer referencia a la titulación correspondiente a Educación Social en España.

En los siguientes apartados mostramos los resultados del análisis de los planes de estudios de la titulación de Educación, planteando las cuestiones relevantes en referencia a los datos básicos del título, la inclusión del ámbito de la diversidad en los objetivos y competencias contempladas en dichos planes y, finalmente, la existencia de contenidos relativos al campo de la diversidad en las asignaturas de su planificación curricular.

4.3.2.1. Cuestiones preliminares

Para conocer los datos de identificación de los planes de estudios analizados en esta investigación, en primer lugar, cabe indicar que todos títulos pertenecían a instituciones de carácter público y sus planes de estudios fueron aprobados en el periodo correspondiente entre 2008 y 2012. Se denominaban, de forma general, como “Graduado/a en Educación Social” y, siguiendo las indicaciones normativas, tenían una duración de cuatro cursos académicos y un total de 240 créditos ECTS.

En cuanto a los itinerarios curriculares, es necesario resaltar que las normativas no establecen especializaciones. No obstante, como señala Senent (2011a), durante el proceso de redacción de los planes de estudios de Educación Social, muchas universidades plantearon la posibilidad de contemplar menciones o itinerarios. Pese a ello, como reflexiona este autor, debieron existir trabas administrativas y recortes económicos en los respectivos rectorados, que supusieron dificultades en este desarrollo, pues son pocas las universidades que finalmente, incluyeron dichos itinerarios.

En esta investigación, solo se encontraron tres planes de estudios (de un total de doce) que contenían menciones en la titulación de Educación Social.

Además, como puede consultarse en la Tabla 92, existía una gran variedad de itinerarios, siendo diferentes en cada uno de estos planes de estudios.

Tabla 92. Datos generales de los planes de estudios de E.S. (España).

	Año del plan	Denominación del título	Nº total Créditos ECTS	Itinerarios/ Menciones
E-ES-1	2009	Graduado en Educación Social	240	n/e
E-ES-2	2010	Graduado o Graduada en Educación Social	240	n/e
E-ES-3	2008	Graduado en Educación Social	240	- Intervención socioeducativa. - Educación Social en Instituciones Educativas.
E-ES-4	2009	Grado en Educación Social	240	- Educación de Niños y Jóvenes. - Educación de Adultos. - Educación Sociocomunitaria.
E-ES-5	2012	Graduado o Graduada en Educación Social	240	n/e
E-ES-6	2009	Graduado o Graduada en Educación Social	240	- Dinamización Cultural y Desarrollo Comunitario. - Intervención Educativosocial en Contextos Multiculturales - Mediación en Situaciones de Dependencia y Riesgo de Exclusión Social.
E-ES-7	2009	Graduado en Educación Social	240	n/e
E-ES-8	2009	Graduado o graduada en Educación Social	240	n/e
E-ES-9	2010	Graduado o Graduada en Educación Social	240	n/e
E-ES-10	2009	Grado en Educación Social	240	n/e
E-ES-11	2010	Graduado o Graduada en Educación Social	240	n/e
E-ES-12	2009	Graduado o Graduada en Educación Social	240	n/e

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

En cuanto al tipo de enseñanza, en todos los casos analizados se determinaba la modalidad presencial. Por último, conviene subrayar la diversidad de lenguas utilizadas en el título de Educación Social. El castellano aparecía como lengua en todos los planes de estudios, si bien en algunos centros se incluía el inglés como lengua extranjera (Andalucía, Extremadura e Islas Canarias) o una lengua co-oficial (Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco). Tanto en Galicia como en Islas Baleares, se establecía el castellano, el inglés y la lengua co-oficial del lugar.

4.3.2.2. Objetivos y competencias en relación al ámbito de la diversidad

Es necesario resaltar que, en el análisis de la inclusión de referencias al ámbito de la diversidad en los objetivos planteados en los planes de estudios de la titulación de Educación Social en España, se encontraron escasos resultados. Solo se encontraron algunos casos en los que se mencionaban cuestiones relacionadas con el ámbito de la diversidad, que vamos a detallar a continuación.

En el plan de estudios de Educación Social perteneciente a Castilla-la Mancha se observó referencias a la interculturalidad como característica de las sociedades donde intervienen los/as educadores/as sociales, quedando de la siguiente forma:

- “Formar a los estudiantes en los conocimientos, destrezas y actitudes orientadas a la planificación, gestión y coordinación de instituciones y entidades socioeducativas en sociedades complejas e interculturales”

También se mencionaba la necesidad de comprensión de las personas sujetos de la intervención socioeducativa sobre su realidad cultural. Concretamente, este tipo de referencia aparecía en el siguiente objetivo del plan de estudios de Región de Murcia:

- “Formar a profesionales de la educación social como agentes de cambio social, dinamizadores de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural, y a integrarse adecuadamente”

Si bien, como hemos visto, las únicas referencias directas sobre la diversidad se daban en relación a la diversidad cultural, podemos destacar otros objetivos que de alguna forma se pueden relacionar con el ámbito de la diversidad, tales como:

- “Capacitar en conocimientos, capacidades, herramientas de trabajo y actitudes que contribuyan al desarrollo de competencias en la: explicación y comprensión de los fundamentos teóricos y prácticos de los procesos educativos a llevar a cabo con diferentes sujetos y colectivos en distintos contextos con criterios de igualdad y equidad” (plan de estudios de Andalucía).
- “Formar a los estudiantes en los conocimientos, destrezas y actitudes orientadas al desarrollo y ejecución de programas y proyectos educativos de calidad en contextos socioeducativos diversos y adaptados a las distintas necesidades y demandas de los sujetos y colectivos sociales” (plan de estudios de Castilla-La Mancha).

Por otra parte, nos detenemos en la presencia de cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad en las competencias de la titulación de Educación Social en España. En este sentido, se distingue entre competencias que realizaban referencias explícitas sobre esta temática y competencias que se podían relacionar con la diversidad, aunque indirectamente.

Previamente, podemos destacar que el tipo de diversidad que más frecuentemente se encontró entre las competencias reseñadas en los planes de estudios era la diversidad cultural, aunque también aparecían cuestiones relacionadas con el género y, en menor frecuencia, la discapacidad.

En el Anexo X se recogen las competencias de la titulación de Educación Social que contenían referencias explícitas al ámbito de la diversidad. Del análisis de tipo de mención de la diversidad, se desprendía la siguiente clasificación:

A. Diversidad o alguno de sus tipos como característica de la realidad en la que intervienen los/as educadores/as sociales. Así, encontramos algunas competencias como, por ejemplo, las siguientes:

- “Diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad sociocultural con el fin de facilitar la explicación de la complejidad socioeducativa y la promoción de la intervención”
- “Competencia de observación y aprendizaje autónomo en la interacción social y personal con agentes, colectivos y contextos socioculturales diversos”
- “Desarrollar una disposición favorable al trabajo en contextos multiculturales y plurilingüísticos”
- “Interpretar la realidad compleja (lingüística, social, cultural y de género), de una manera básica, mediante herramientas y

procedimientos diversos (estadísticas, método histórico, sociológico, etc.) y utilizando programas informáticos básicos”

- “Estudiar la terminología, los conceptos y las teorías que contribuyan al desarrollo de un marco teórico, contextual e histórico, que permita el análisis de la realidad socioeducativa y cultural en el desarrollo de la educación social”

B. *Diversidad como campo de estudio.* Este tipo podía encontrarse, por ejemplo, en las siguientes competencias:

- “Conocimiento de las diferentes políticas sociales, culturales y educativas orientadas al desarrollo de la ciudadanía y de una sociedad participativa”
- “Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad”
- “Conocer y comprender los fundamentos teóricos (psicológicos, sociológicos, culturales y pedagógicos) de la intervención socioeducativa en diferentes contextos”

C. *Diversidad como parte de los valores o actitudes que debían tener presente los/as educadores/as sociales en su formación.* Como muestra de ello, se destacan, por ejemplo, las siguientes:

- “Respeto a los derechos humanos, el acceso para todos y la voluntad de eliminar factores discriminatorios como el género y el origen”
- “Capacidad para la implementación de programas y acciones socioeducativas que fomenten el reconocimiento de la diversidad

cultural y lingüística, el acceso universal de las personas con discapacidad y la plena igualdad entre mujeres y hombres”

- “Mantener una actitud de respeto al medio (natural, social y cultural) para fomentar valores, comportamientos y prácticas sostenibles, que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos”
- “Reconocimiento y respeto a la diversidad y fomento de la interculturalidad”
- “Compromiso ético activo con los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres y la sostenibilidad”
- “Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible”
- “Analizar la realidad educativa de una forma reflexiva, metódica y sistemática, teniendo en cuenta, entre otras, la perspectiva de género”

Para finalizar, exponemos los tipos de incorporación del ámbito de la diversidad de forma indirecta en las competencias del título de Educación Social en España. En el Anexo XI se detallan las competencias encontradas en los planes de estudios analizados, las cuales se clasificaban en dos tipos:

A. *Menciones a valores de respeto a tener en cuenta para la intervención socioeducativa.* Entre las competencias que cumplían este criterio, se destacaban, por ejemplo, las siguientes:

- “Conocer los fundamentos básicos de la ética y los derechos humanos aplicados a la Educación Social”
 - “Comprometerse activamente en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos, así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional para generar confianza en los beneficiarios de su profesión y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce”
- B. *Vinculación a formas de intervención que persiguen la inclusión o integración educativa de los colectivos sujetos de la intervención.* Como ejemplo, podíamos observar las siguientes competencias:
- “Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos formales y no formales, utilizando perspectivas inclusivas y de superación de las desigualdades”
 - “Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral de personas y colectivos”

4.3.2.3. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad en asignaturas

Este apartado tiene como objetivo presentar los resultados de la descripción de la formación en el ámbito de la diversidad presente en los planes de estudios de la titulación de Educación Social en España.

En el análisis realizado se observaron asignaturas con contenidos que trataban la diversidad o alguno de sus tipos que se encontraban distribuidas a lo

largo de todos los cursos de las titulaciones en todos los planes de estudios, exceptuando las universidades pertenecientes a Islas Baleares (donde aparecían en 1º, 3º y 4º), Madrid (en 2º, 3º y 4º), País Vasco (solo en 1º y 3º) y Región de Murcia (1º, 2º y 4º).

Como se recoge en la Tabla 93, se obtuvo un total de 128 asignaturas que contenían alguna mención al ámbito de la diversidad, alcanzado, de esta forma, una media de 10,7 asignaturas por plan de estudios. Destacaban los planes de estudios pertenecientes a Galicia, Andalucía, Castilla y León y Comunidad Valenciana, que tenían la mayor presencia de asignaturas de estas características (22, 18, 14 y 13, respectivamente).

Es necesario apuntar que, en todos los planes de estudios analizados aparecían contenidos relacionados con los tres tipos de diversidad, excepto en los casos de Andalucía y País Vasco, donde las temáticas vinculadas al ámbito de la discapacidad no se encontraban recogidas.

El tipo de diversidad que se presentaba con una mayor frecuencia era la diversidad cultural, con un total de 93 asignaturas, lo que suponía una media de 7,8 asignaturas por plan de estudios. Este dato puede relacionarse con la mayor existencia del ámbito de la diversidad cultural entre las referencias explícitas de los objetivos de la titulación, como se ha comentado anteriormente. Un mayor interés por cuestiones vinculadas a la diversidad cultural en la base del título, como puede ser los objetivos de éste, podría conllevar que se tenga más consideración por esta temática en el desarrollo curricular.

A continuación, con un total de 44 asignaturas, se situaba el ámbito del género, que contaba con una media de 3,7 asignaturas por plan de estudios. Por último, el ámbito con menor presencia en la formación de educadores/as

sociales en España era la discapacidad, con un total de 20 asignaturas y una media de 1,7 asignaturas por plan de estudios.

Tabla 93. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad en los planes de estudios de E.S. (España).

	Nº asignaturas	Tipo de diversidad		
		DC	G	D
E-ES-1	18	16	3	-
E-ES-2	14	8	9	3
E-ES-3	7	5	2	1
E-ES-4	9	6	1	1
E-ES-5	13	10	7	1
E-ES-6	8	7	2	3
E-ES-7	22	17	8	5
E-ES-8	9	5	4	1
E-ES-9	9	7	3	2
E-ES-10	7	5	1	1
E-ES-11	5	3	2	-
E-ES-12	7	4	2	2
Total	128	93	44	20
Media	10,7	7,8	3,7	1,7

DC=Diversidad Cultural; G=Género; D=Discapacidad

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Después de obtener una visión general sobre este tipo de formación, nos detenemos en los resultados hallados para cada uno de los tipos de diversidad analizados en esta investigación.

A. Diversidad cultural.

Con respecto a la diversidad cultural, en los planes de estudios de la titulación de Educación Social en España, se encontró un total de 93 asignaturas

que contenían descriptores relativos a este campo, ya fueran contenidos transversales o específicos. Destacaban los casos de Galicia y Andalucía, cuyos planes de estudios contaban con el mayor número de asignaturas relacionadas con este ámbito (17 y 16, respectivamente). En el extremo contrario, el plan de estudios del País Vasco, solo tenía 3 asignaturas que incluían menciones a este ámbito.

Entre las características de estas asignaturas (véase Tabla 94), debemos indicar que, en su mayoría, eran de carácter obligatorio, ya fueran de tipo básica u obligatoria, sumando éstas un total de 58 asignaturas (62,4%). En menor medida (37,6%), se encontraron asignaturas de tipo optativo. La gran mayoría, además, eran cuatrimestrales o semestrales (96,8%).

Tabla 94. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de E.S. (España).

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración		Especificidad: Nº por tipo		
		B	OB	OP	C	A	B	OB	OP
E-ES-1	16	4	5	7	16	-	-	1	2
E-ES-2	8	1	4	3	8	-	-	1	1
E-ES-3	5	1	3	1	5	-	1	1	-
E-ES-4	6	1	1	4	4	2	-	-	1
E-ES-5	10	3	2	5	9	1	-	-	1
E-ES-6	7	2	2	3	7	-	-	-	3
E-ES-7	17	5	7	5	17	-	-	1	1
E-ES-8	5	2	1	2	5	-	-	1	-
E-ES-9	7	2	4	1	7	-	-	1	-
E-ES-10	5	-	2	3	5	-	-	1	3
E-ES-11	3	1	1	1	3	-	1	-	1
E-ES-12	4	3	1	-	4	-	-	1	-
Total	93	25	33	35	90	3	2	8	13
							Total específicas		23

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimstral o Semestral; A=Anual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Centrándonos en las asignaturas cuyo tema central giraba en torno al ámbito de la diversidad cultural, se encontró un total de 23 asignaturas (24,7%), de las cuales, 13 eran de tipo optativo (56,5%). Cabe destacar que todos los planes de estudios analizados contenían al menos, una asignatura de contenido específico sobre diversidad cultural.

Entre estas asignaturas de contenido específico, las temáticas principales eran variadas. Por un lado, destacamos las asignaturas con contenidos relacionados con la interculturalidad y los modelos de gestión de la diversidad cultural, tales como, por ejemplo: “Interculturalidad y educación” (Castilla-La Mancha), “Educación intercultural” (Extremadura y País Vasco), “Educación multicultural” (Galicia), “Programas de educación intercultural” (Madrid).

Otro conjunto de asignaturas trataba contenidos acerca de la diversidad cultural, haciendo hincapié en la perspectiva socioeducativa, como podían ser “La educación social ante la diversidad cultural” (Andalucía), “Diagnóstico y atención socioeducativa a la diversidad” (Comunidad Valenciana), “Educación en contextos de multiculturalidad” (Islas Canarias), “Educación y mediación intercultural” (Madrid).

Por último, resaltamos una serie de asignaturas que centraban sus contenidos en las migraciones, como, por ejemplo: “Procesos migratorios y relaciones interétnicas” (Andalucía), “Teoría social de las migraciones y de la exclusión social” (Castilla-La Mancha), “Acogida e inclusión de las personas inmigrantes” (Cataluña), “Inmigración, intervención socioeducativa y educación intercultural” (Islas Baleares) y “Sociología de la inmigración” (Madrid).

Respecto a la carga lectiva obligatoria de la formación en el ámbito de la diversidad cultural, de manera transversal o específica, tal y como se muestra en

la Tabla 95, se obtuvo un mayor porcentaje en el plan de estudios de Galicia, que alcanzaba un 30% de la carga total de créditos.

En la mayoría de los planes de estudios de la titulación de Educación Social, la formación obligatoria en diversidad cultural presentaba porcentajes entre 10-15% del total de carga lectiva, siendo las Comunidades Autónomas de Madrid y País Vasco las que tenían en sus planes menor carga lectiva de obligatoriedad de las asignaturas con contenidos relacionados con el ámbito de la diversidad cultural (5% en cada uno de los casos).

Tabla 95. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de E.S. (España).

	Carga lectiva total de la titulación	Carga lectiva en relación al ámbito	
		Materias obligatorias	
	Créditos ECTS	Créditos ECTS	%
E-ES-1	240	54	22,5
E-ES-2	240	30	12,5
E-ES-3	240	24	10,0
E-ES-4	240	21	8,75
E-ES-5	240	36	15,0
E-ES-6	240	24	10,0
E-ES-7	240	72	30,0
E-ES-8	240	18	7,5
E-ES-9	240	30	12,5
E-ES-10	240	12	5,0
E-ES-11	240	12	5,0
E-ES-12	240	24	10,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

B. Género.

En relación a la formación en género en los planes de estudios de Educación Social, del análisis se desprendía que un total de 44 asignaturas

contemplaban cuestiones relacionadas con este ámbito, siendo el segundo tipo más incluido en la titulación. Como se puede observar en la Tabla 96, en todos los planes de estudios se encontraron contenidos sobre esta temática, aunque destacaban las universidades de Castilla y León, Galicia y Comunidad Valenciana, con 9, 8 y 7 asignaturas, respectivamente. Sin embargo, Cataluña y Madrid solo tenían una asignatura en su plan de estudios. De forma general, la mayoría de las asignaturas eran de impartición obligatoria, sumando un total de 29 entre básicas y obligatorias (65,9%). Asimismo, respecto a la duración, todas las asignaturas eran cuatrimestrales o semestrales.

Tabla 96. Asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de E.S. (España).

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración		Especificidad : Nº por tipo		
		B	OB	OP	C	A	B	OB	OP
E-ES-1	3	1	1	1	3	-	-	1	-
E-ES-2	9	1	4	4	9	-	-	1	1
E-ES-3	2	-	1	1	2	-	-	-	1
E-ES-4	1	-	-	1	1	-	-	-	-
E-ES-5	7	2	1	4	7	-	-	-	-
E-ES-6	2	-	2	-	2	-	-	-	-
E-ES-7	8	1	5	2	8	-	-	1	-
E-ES-8	4	1	3	-	4	-	-	2	-
E-ES-9	3	1	1	1	3	-	-	1	-
E-ES-10	1	-	1	-	1	-	-	1	-
E-ES-11	2	-	2	-	2	-	-	-	-
E-ES-12	2	1	-	1	2	-	-	-	-
Total	44	8	21	15	44	0	0	7	2
								Total específicas 9	

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimstral o Semestral; A=Anual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Respecto a la especificidad de los contenidos sobre género, se observó un total de 9 asignaturas en la totalidad de planes de estudios (20,5%). Solo en los planes de estudios de Andalucía, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Islas Baleares, Islas Canarias y Madrid se obtuvieron asignaturas con contenidos específicos. Según el carácter de dichas asignaturas, 7 eran obligatorias (77,8%) y 2 optativas (22,2%). Estos resultados difieren de los obtenidos en la investigación realizada por Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Maurandi (2015), que se centraba en la formación sobre violencia de género en los Grados de Educación Social. Estos/as autores concluyeron que la mayoría de asignaturas específicas sobre género eran optativas, a diferencia de los datos resultantes de nuestra investigación. Si bien, coinciden ambas investigaciones en que las asignaturas obligatorias incluyen prioritariamente el género como contenido transversal.

De forma general, las asignaturas específicas observadas en esta investigación, trataban contenidos relacionados con la perspectiva de género en la intervención socioeducativa, cuestiones relacionadas con las desigualdades de género, la violencia de género o la educación para la igualdad. Así se podían encontrar, por ejemplo, las asignaturas de “Desarrollo para la igualdad y la diversidad” (Andalucía), “Igualdad y perspectiva de género” (Castilla y León), “Educación y género” (Castilla-La Mancha), “Género, igualdad y educación” (Galicia), “Violencia de género e intervención socioeducativa” (Islas Baleares), “Educación para la promoción de la igualdad entre los géneros” (Islas Canarias) y “Estrategias didácticas para la equidad en las relaciones humanas” (Madrid).

En cuanto a la carga lectiva obligatoria de las asignaturas que contenían referencias al ámbito del género, de forma transversal o específica (véase Tabla 97), destacamos que, generalmente, los porcentajes de asignaturas obligatorias se encontraban por debajo del 5%. No obstante, los planes de estudios de las

titulaciones de Galicia, Castilla y León e Islas Baleares, apuntaban una mayor obligatoriedad, con un 15%, 12,5% y 10%, respectivamente.

Es necesario señalar el caso del plan de estudios de Cataluña, que no presentaba ninguna asignatura obligatoria sobre género.

Tabla 97. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de E.S. (España).

	Carga lectiva total de la titulación	Carga lectiva en relación al ámbito	
		Materias obligatorias	
	Créditos ECTS	Créditos ECTS	%
E-ES-1	240	12	5,0
E-ES-2	240	30	12,5
E-ES-3	240	6	2,5
E-ES-4	240	-	-
E-ES-5	240	18	7,5
E-ES-6	240	12	5,0
E-ES-7	240	36	15,0
E-ES-8	240	24	10,0
E-ES-9	240	12	5,0
E-ES-10	240	6	2,5
E-ES-11	240	12	5,0
E-ES-12	240	6	2,5

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

C. Discapacidad.

En último lugar, describimos la formación en el ámbito de la discapacidad en los planes de estudios de Educación Social en España. Cabe decir que era el tipo de diversidad que menor presencia presentaba, con un total de 20 asignaturas encontradas. Además, como se comentó previamente, en los

planes de estudios de Andalucía y País Vasco no se hallaron contenidos, transversales o específicos relacionados con el ámbito de la discapacidad.

En cuanto al tipo de asignatura, como se muestra en la Tabla 98, un total de 12 eran de tipo obligatorio o básico (60%) y 8 de ellas, optativas (40%). Además, en su totalidad, se trataban de asignaturas cuatrimestrales o semestrales.

A pesar de tener menor presencia en general en los planes de estudios, el número de asignaturas encontradas con un carácter específico de contenido sobre este ámbito era mayor que en el caso del género. Se observó un total de 10 asignaturas (50%). Estas asignaturas, cuyo contenido central giraba en torno a la discapacidad, eran, en su mayoría, optativas (60%).

Tabla 98. Asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de E.S. (España).

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración		Especificidad: Nº por tipo		
		B	OB	OP	C	A	B	OB	OP
E-ES-1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E-ES-2	3	1	1	1	3	-	-	-	1
E-ES-3	1	-	-	1	1	-	-	-	1
E-ES-4	1	-	-	1	1	-	-	-	1
E-ES-5	1	-	-	1	1	-	-	-	-
E-ES-6	3	-	2	1	3	-	-	-	1
E-ES-7	5	1	4	-	5	-	-	1	-
E-ES-8	1	-	1	-	1	-	-	1	-
E-ES-9	2	-	1	1	2	-	-	1	-
E-ES-10	1	-	-	1	1	-	-	-	1
E-ES-11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E-ES-12	2	-	1	1	2	-	-	1	1
Total	20	2	10	8	20	0	0	4	6
								Total específicas	10

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimstral o Semestral; A=Anual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

De forma general, los contenidos de esta formación específica se relacionaban con la intervención con personas con discapacidad. Así, entre ellas se encontraron, por ejemplo: “Inclusión social para personas con discapacidad” (Castilla y León), “Inserción social de las personas con discapacidad” (Cataluña), “Discapacidad: contextos de intervención” (Extremadura), “Intervención psicológica en personas con necesidades educativas especiales” (Madrid), “Intervención psicológica en las discapacidades” (Galicia), “Programas de intervención socioeducativa en personas con discapacidad” (Islas Baleares), “Diversidad e intervención socioeducativa con personas con discapacidad” (Islas Canarias) y “Programas y medidas de atención a sujetos con discapacidad” (Región de Murcia).

Con respecto a la carga lectiva obligatoria de la formación en el ámbito de la discapacidad (véase Tabla 99), cabe destacar que solo se hallaron resultados en los planes de estudios de Castilla y León, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, Islas Canarias y Región de Murcia, cuyo porcentaje mayor de carga lectiva de las materias obligatorias respecto al total de la titulación correspondía a Galicia (12,5%). El resto de planes tenían porcentajes igual o menor al 5%.

Por último, es necesario decir que en el plan de estudios de Cataluña se encontró una asignatura que mencionaba la diversidad de forma general, sin centrarse en ningún tipo en concreto. Dicha asignatura era semestral y optativa.

Tabla 99. Carga lectiva de las asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de E.S. (España).

	Carga lectiva total de la titulación	Carga lectiva en relación al ámbito	
		Materias obligatorias	
	Créditos ECTS	Créditos ECTS	%
E-ES-1	240	-	-
E-ES-2	240	12	5,0
E-ES-3	240	-	-
E-ES-4	240	-	-
E-ES-5	240	-	-
E-ES-6	240	12	5,0
E-ES-7	240	30	12,5
E-ES-8	240	6	2,5
E-ES-9	240	6	2,5
E-ES-10	240	-	-
E-ES-11	240	-	-
E-ES-12	240	6	2,5

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

4.3.3. La formación en diversidad de educadores/as sociales en España: Valoraciones desde la perspectiva del alumnado

En este epígrafe describimos los resultados de la encuesta implementada al alumnado de la titulación de Educación Social en España. En primer lugar, se exponen las características que definen el perfil de dicho alumnado. A continuación, se muestran las percepciones del alumnado participante acerca de la diversidad y las competencias que habían adquirido para intervenir en estos contextos.

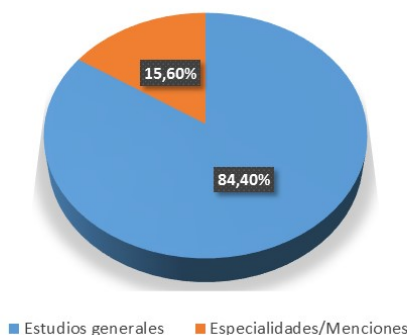
En una última parte, se plantean las valoraciones sobre la formación que habían recibido en el ámbito de la diversidad, finalizando con la descripción de las necesidades y propuestas para la mejora de la formación en diversidad.

4.3.3.1. Características del alumnado de la titulación de Educación Social (E.S.) en España

Entre las características principales del alumnado de la titulación de Educación Social en España, debemos apuntar que todo el alumnado encuestado se encontraba matriculado en el último curso del Grado en Educación Social (4º) y en su mayoría, como ilustra el Gráfico 53, cursaba estudios de tipo general (84,4%).

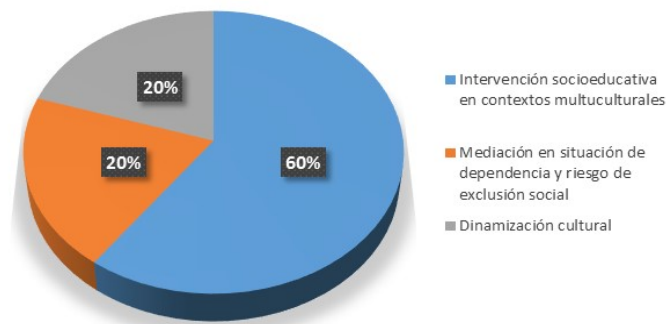
Como habíamos descrito en el análisis de los planes de estudios, aunque escasas, existían titulaciones que ofertaban menciones o itinerarios curriculares específicos. Del 15,6% del alumnado que cursaba algún tipo de especialidad o mención, se distribuían de la siguiente forma (véase Gráfico 54): a) *intervención socioeducativa en contextos multiculturales* (60,0%), b) *mediación en situación de dependencia y riesgo de exclusión social* (20,0%) y c) *dinamización cultural* (20,0%).

Gráfico 53. Tipo de estudios que cursa el alumnado de E.S. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 4 del cuestionario.

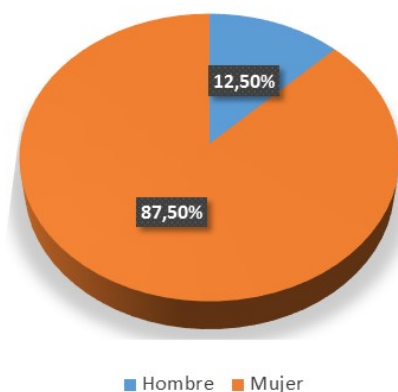
Gráfico 54. Especialidades que cursa el alumnado de E.S. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 4 del cuestionario.

En cuanto al sexo, como se ilustra en el Gráfico 55, al igual que ocurre en el resto de titulaciones analizadas en esta investigación, una amplia mayoría del alumnado participante eran mujeres (87,5%), constituyendo los hombres un porcentaje menor (12,5%). Estos datos eran similares a los publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017), relativos al alumnado matriculado en la titulación de Educación Social en universidades públicas, durante el curso 2015/2016, donde un 80,8% eran mujeres.

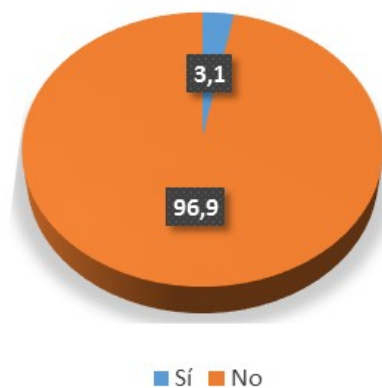
Gráfico 55. Sexo del alumnado de E.S. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 5 del cuestionario.

Observando los resultados obtenidos acerca de las características culturales o de discapacidad del alumnado, no se encontraron datos sobre alumnado en la titulación de Educación Social que considerara tener algún tipo de discapacidad. Sin embargo, aunque en un porcentaje escaso, tal y como se muestra en el Gráfico 56, un 3,1% del alumnado manifestó pertenecer a alguna minoría étnica y/o cultural.

Gráfico 56. Pertenencia a alguna minoría étnica y/o cultural del alumnado de E.S. (España).

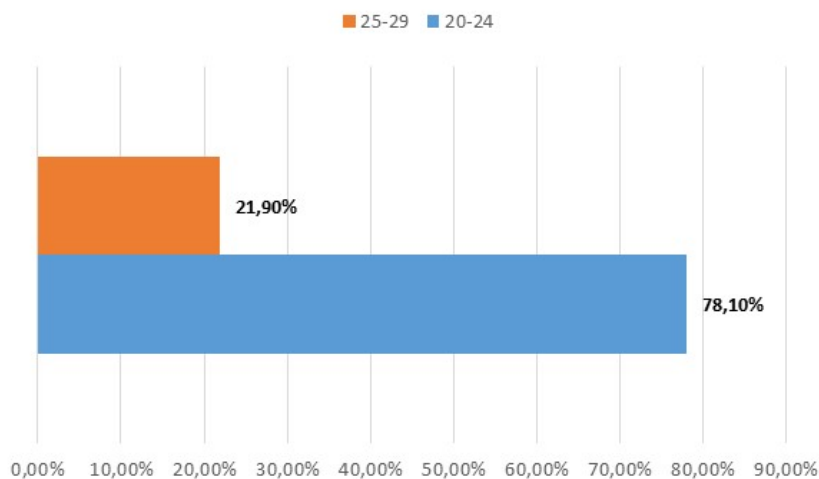


Fuente: Elaboración propia, según ítem 6 del cuestionario.

Avanzando en el perfil de la muestra del alumnado de la titulación de Educación Social en España, destacamos que en su totalidad presentaban edades comprendidas entre los 20 y 29 años. Concretamente, un 78,1% de este alumnado tenía entre 20 y 24 años. Contrastando esta información con los datos publicados oficialmente para la titulación de Educación Social impartida universidades públicas de España, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017), para el curso 2015/2016, situaba el porcentaje de estudiantes entre 18 y 25 años en el 78,2%, dato muy similar al hallado en esta investigación.

En este estudio, el resto del alumnado, como se observa en el Gráfico 57, tenía entre 25 y 29 años (21,9%).

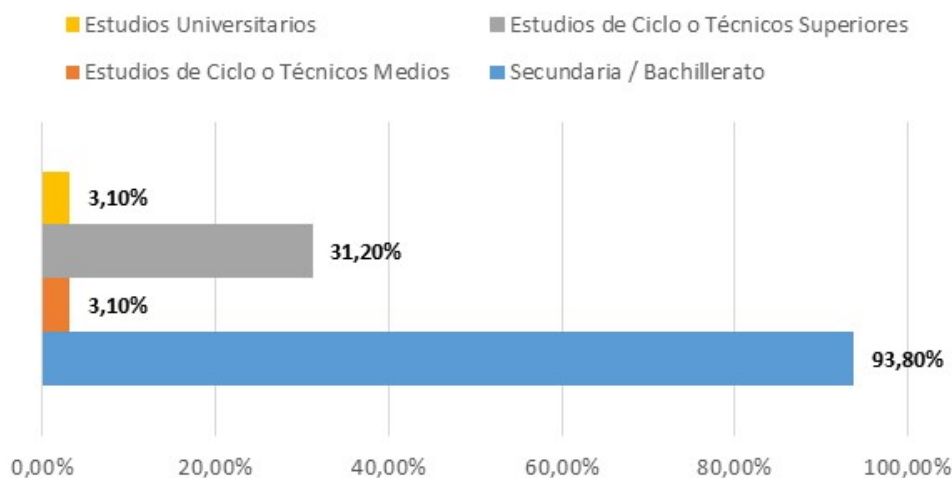
Gráfico 57. Edad del alumnado de E.S. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 8 del cuestionario.

Por último, respecto al nivel de estudios que poseía el alumnado encuestado de la titulación de Educación Social de España, los resultados se presentan en el Gráfico 58. La mayoría de este alumnado (un 93,8%) había cursado a) *educación secundaria/bachillerato*. Destacaba que el 31,2% del alumnado decía tener b) *estudios de Ciclo o Técnicos Superiores*. Con porcentajes más bajos, se encontró alumnado que había cursado c) *estudios de Ciclo o Técnicos Medios* (3,1%) y d) *otros estudios universitarios* (3,1%).

Gráfico 58. Nivel de estudios del alumnado de E.S. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 9 del cuestionario³⁵.

4.3.3.2. Percepciones del alumnado de la titulación de E.S. en España sobre el ámbito de la diversidad

En el siguiente apartado, se describen los resultados obtenidos en diferentes cuestiones relacionadas con las percepciones y valoraciones del alumnado de la titulación de Educación Social acerca del concepto general de diversidad, así como de planteamientos específicos sobre los distintos ámbitos de la diversidad (género, diversidad cultural y discapacidad).

4.3.3.2.1. Percepción general del concepto de diversidad

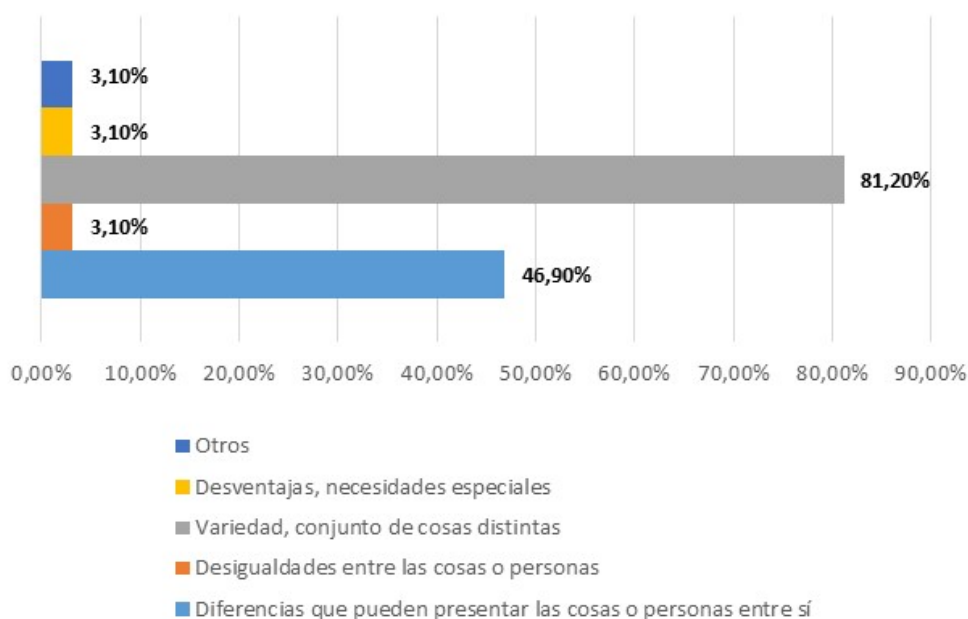
Para conocer los conocimientos del alumnado acerca del ámbito de la diversidad, se planteó, en primer lugar, un ítem en el que debían indicar la acepción o acepciones más cercanas a su percepción general del concepto de

³⁵ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

diversidad. Las respuestas del alumnado de Educación Social en torno al concepto de diversidad (véase Gráfico 59) se concentraban en torno a dos opciones: a) *variedad, conjunto de cosas distintas* (81,2%) y b) *diferencias que pueden presentar las cosas o personas entre sí* (46,9%). Este hecho mostraba que la percepción general que tenían sobre el concepto de diversidad se limitaba, fundamentalmente, a estas dos variantes conceptuales.

También aparecían, si bien en porcentajes escasos de alumnado, otras significaciones: a) *desigualdades entre las cosas o personas* (3,1%), b) *desventajas, necesidades especiales* (3,1%) y c) *otros* (3,1%).

Gráfico 59. Percepción del concepto de diversidad en el alumnado de E.S. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 9 del cuestionario³⁶.

³⁶ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

4.3.3.2.2. *Valoración de cuestiones en relación a la discapacidad*

La formación sobre discapacidad puede influir en las percepciones y actitudes del alumnado hacia este campo. Para conocer dichas valoraciones, se planteó una serie de afirmaciones acerca de las personas con discapacidad en las que el alumnado debía señalar su grado de acuerdo con cada una de ellas. Los resultados obtenidos en este sentido se presentan en la Tabla 100.

De esta forma, los ítems que recibieron un mayor grado de acuerdo por parte del alumnado de la titulación de Educación Social de España demostraban valoraciones favorables hacia el reconocimiento de derechos y deberes de las personas con discapacidad, así como su integración a nivel personal y social.

La afirmación con un valor de media más alto correspondía a que las personas con discapacidad deben tener a) *igualdad de derechos y deberes* (M=4,66). A continuación, con valores de media mayores a 4,5 puntos, y por tanto, con un grado alto de acuerdo, observamos las afirmaciones de que las personas con discapacidad pueden b) *tener relaciones personales y amistosas como cualquier otra persona* (M= 4,59) y c) *tener relaciones amorosas como cualquier otra persona* (M=4,53).

Resaltamos la existencia de altos porcentajes de alumnado que indicó que estaba totalmente de acuerdo (valor máximo) en los tres casos (81,3%, 75,0% y 75,0%, respectivamente). Asimismo, las tres afirmaciones no obtuvieron ningún/a estudiante que señalara el valor más bajo (totalmente en desacuerdo) y solo un 6,3% del alumnado manifestó estar bastante en desacuerdo con el ítem relativo a que las personas con discapacidad pueden tener relaciones amorosas como cualquier otra persona.

Tabla 100. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. (España) en relación a cuestiones referentes a las personas con discapacidad.

		Grado de acuerdo					M	DT
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		%						
Las personas con discapacidad deben tener:	Trato diferenciado	51,6	25,8	16,1	6,5	-	1,77	0,946
	Igualdad de derechos y deberes	-	-	15,6	3,1	81,3	4,66	0,737
	Autonomía personal	-	-	18,8	21,8	59,4	4,41	0,789
	Una educación en escuelas dirigidas exclusivamente para alumnado con discapacidad	37,5	34,4	18,7	9,4	-	2,0	0,973
	Intervenciones específicas por parte de los/as profesionales	-	3,1	40,6	21,9	34,4	3,88	0,932
Las personas con discapacidad pueden:	Realizar actividades habituales de la vida cotidiana	-	3,1	25,0	34,4	37,5	4,06	0,868
	Desempeñar cualquier puesto laboral	-	3,1	43,8	40,6	12,5	3,63	0,743
	Tener relaciones personales y amistosas como cualquier otra persona	-	-	15,6	9,4	75,0	4,59	0,748
	Tener relaciones amorosas como cualquier otra persona	-	6,3	9,3	9,4	75,0	4,53	0,906

	Grado de acuerdo					M	DT
	Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
			%				
Desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje sin dificultades generadas por su discapacidad	-	9,4	43,7	25,0	21,9	3,59	0,936
Producir en el trabajo como el resto de personas	-	6,3	21,8	50,0	21,9	3,88	0,824

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

Con una puntuación de media superior a 4, el alumnado señaló las cuestiones relacionadas con que las personas con discapacidad deben tener d) *autonomía personal* (M=4,41) y pueden e) *realizar actividades habituales de la vida cotidiana* (M=4,06). En el caso del primer ítem, todo el alumnado indicó estar de acuerdo, en diferentes grados, estando un 59,4% totalmente de acuerdo. En el segundo ítem, excepto un 3,1% que se encontraba bastante en desacuerdo, el resto se repartía en las diferentes opciones de acuerdo presentadas. Estos resultados reforzaban la existencia de actitudes inclusivas por parte del alumnado de Educación Social en relación a los temas que se vinculaban al ámbito de la discapacidad.

Los valores de media más cercanos al 3 (de acuerdo), se obtuvieron en las afirmaciones referidas a que las personas con discapacidad pueden f) *producir en el trabajo como el resto de personas* (M=3,88), deben tener g) *intervenciones específicas por parte de los/as profesionales* (M=3,88), pueden h) *desempeñar cualquier puesto laboral* (M=3,63) y pueden i) *desarrollar procesos*

de enseñanza-aprendizaje sin dificultades generadas por su discapacidad (M=3,59). Cabe destacar que estos ítems no recibieron ninguna puntuación relativa a estar totalmente en desacuerdo, concentrándose la mayoría del alumnado en las respuestas que hacían referencia a estar de acuerdo, en diferentes grados. De esta forma, se observó que el alumnado de la titulación de Educación Social en España presentaba opiniones positivas respecto al papel de las personas con discapacidad en el ámbito educativo y laboral, si bien reconocían que requerían de intervenciones especializadas por parte de profesionales.

En último término, observamos que aparecían dos afirmaciones con las que el alumnado estaba en desacuerdo, obteniendo valores de media entre 1 y 2, las cuales eran: las personas con discapacidad deben tener j) *una educación en escuelas dirigidas exclusivamente para alumnado con discapacidad* (M=2,0) y k) *trato diferenciado* (M=1,77). En estos casos, además, ningún/a estudiante señaló estar totalmente de acuerdo y los porcentajes más altos se encontraban en la opción referida a totalmente en desacuerdo (37,5% y 51,6%, respectivamente). Sin embargo, destacamos que, aunque bajos, se obtuvieron porcentajes de alumnado que estaban de acuerdo y bastante de acuerdo con estas afirmaciones. Concretamente, agrupando los diferentes grados señalados, un 28,1% del alumnado estaba de acuerdo con la idea de que las personas con discapacidad deben tener una educación en escuelas dirigidas exclusivamente para alumnado con discapacidad, así como un 22,6%, con que deben tener un trato diferenciado.

4.3.3.2.3. *Valoración de cuestiones en relación al género*

En las cuestiones relacionadas con el género, distinguimos dos tipos de afirmaciones: valoraciones acerca de las diferencias entre hombres y mujeres; y acerca de la homosexualidad, cuyos resultados se pueden consultar en la Tabla 101.

El primer bloque de ítems perseguía el análisis de la presencia de estereotipos o prejuicios en los posicionamientos del alumnado de la titulación de Educación Social. En esta línea, el alumnado se mostraba de acuerdo con las afirmaciones de que mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a a) *oportunidades laborales* (M=3,44) y b) *roles que desempeñan en la sociedad* (M=3,42). En ambos casos, la mayoría del alumnado indicaba diferentes grados de acuerdo, si bien un porcentaje relevante consideraba estar en desacuerdo (21,9% y 25,8%, respectivamente). Estos datos podían tener una doble interpretación. Por un lado, se explicaría por la existencia de estereotipos en el discurso del alumnado que conlleva a confirmar las diferencias entre mujeres y hombres en el terreno laboral y social. No obstante, estos resultados también podrían ser consecuencia de la ratificación de una realidad, en la que todavía aparecen diferencias laborales y de roles sociales entre hombres y mujeres, pese a que no se esté de acuerdo con ello, como demostraban los porcentajes altos de desacuerdo en ambos ítems. Nos decantamos en mayor medida por esta segunda opción, ya que era un planteamiento que tomaba fuerza si se tenía en cuenta el resto de respuestas a las afirmaciones de este bloque, las cuales comentamos a continuación,

Tabla 101. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. (España) en relación a cuestiones referentes al género.

		Grado de acuerdo					M	DT
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		%						
Mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a:	Derechos y deberes	43,8	12,5	21,8	15,6	6,3	2,28	1,335
	Tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana	46,9	18,7	9,4	9,4	15,6	2,28	1,513
	Actitudes, habilidades y comportamientos	46,9	15,6	28,1	3,1	6,3	2,06	1,204
	Oportunidades laborales	18,8	3,1	25,0	21,9	31,2	3,44	1,442
	Roles que desempeñan en la sociedad	16,1	9,7	19,4	25,8	29,0	3,42	1,417
	Las intervenciones que los/as profesionales deben proporcionarles	32,3	22,5	29,0	9,7	6,5	2,35	1,213
En cuanto a las personas homosexuales, se debe aceptar:	Su orientación sexual sin juzgarlas	-	-	-	-	100,0	5,0	0,0
	La adopción de hijos/as	-	-	-	-	100,0	5,0	0,0
	El matrimonio	-	-	-	-	100,0	5,0	0,0

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

En el resto de ítems de este bloque de afirmaciones, se obtuvieron valores de media en torno a 2 puntos, lo que indicaba que el alumnado estaba bastante en desacuerdo con estas afirmaciones. El valor más bajo se observó en

el ítem de que mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a c) *actitudes, habilidades y comportamientos* (M=2,06), seguido de d) *derechos y deberes* (M=2,28), e) *tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana* (M=2,28) y f) *las intervenciones que los/as profesionales deben proporcionarles* (M=2,35). Si bien esto concordaba con porcentajes de alumnado concentrados en las opciones de desacuerdo, resaltamos que aparecía un porcentaje bastante importante de alumnado que estaba de acuerdo, en diferentes grados, con estas cuestiones (37,5%, 43,7%, 34,4% y 42,2%, respectivamente).

Con respecto al segundo bloque de cuestiones, se considera relevante destacar que, en las tres afirmaciones, el valor de la media obtenida era de 5,0 puntos: En cuanto a las personas homosexuales, se debe aceptar g) *su orientación sexual sin juzgarlas*, h) *la adopción de hijos/as* e i) *el matrimonio*. Con ello, se observa que el 100% del alumnado estaba totalmente de acuerdo con estas cuestiones, mostrando un posicionamiento muy favorable hacia la aceptación de los hechos planteados.

4.3.3.2.4. Valoración de cuestiones en relación a la diversidad cultural

Las valoraciones del alumnado de la titulación de Educación Social acerca de la diversidad cultural obtuvieron puntuaciones variadas (véase Tabla 102). Respecto a las afirmaciones relacionadas con la diversidad cultural en sí, destacamos que el valor de media más alto se encontró en el ítem relativo a que la diversidad cultural a) *enriquece la sociedad* (M=4,72). En este caso, además, ningún/a estudiante señaló estar en desacuerdo con la afirmación.

El alumnado también estaba de acuerdo, según el valor de la media resultante, con que la diversidad cultural b) *necesita de intervenciones específicas por parte de profesionales* (M=3,16).

Por otra parte, el alumnado, de forma general, no vinculaba necesariamente la diversidad cultural con colectivos minoritarios, ya que se mostraba bastante en desacuerdo con las afirmaciones acerca de que la diversidad cultural c) *se refiere a las personas inmigrantes* (M=2,19) y d) *se refiere a las minorías étnicas* (M=2,56). Sin embargo, cabe decir que un porcentaje relevante de alumnado señaló, en ambas ocasiones, estar de acuerdo, en sus diferentes grados (43,7% y 56,2%, respectivamente).

Tabla 102. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. (España) en relación a cuestiones referentes a la diversidad cultural.

		Grado de acuerdo					M	DT
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		%						
La diversidad cultural:	Se refiere a las personas inmigrantes	37,5	18,8	34,3	6,3	3,1	2,19	1,108
	Se refiere a las minorías étnicas	25,0	18,8	37,5	12,5	6,2	2,56	1,177
	Enriquece la sociedad	-	-	6,3	15,6	78,1	4,72	0,575
	Necesita de intervenciones específicas por parte de profesionales	6,3	12,5	50,0	21,8	9,4	3,16	0,977

		Grado de acuerdo						
		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
		%					M	DT
Las personas de culturas minoritarias deben:	Trabajar en los puestos vacantes que dejan las personas de las culturas mayoritarias o, en su caso, sociedad que los acoge	71,9	9,4	12,5	3,1	3,1	1,56	1,034
	Ser respetadas en cuanto a sus creencias religiosas o costumbres culturales	-	-	3,1	15,6	81,3	4,78	0,486
	Cumplir las normas de nuestro país	3,1	6,3	50,0	15,6	25,0	3,53	1,036
	Tener derecho a manifestar sus creencias religiosas o culturales	-	-	21,9	25,0	53,1	4,31	0,812
	Tener igualdad de derechos que el resto de personas	-	-	3,1	18,8	78,1	4,75	0,503
	Aprender la lengua oficial del país donde se encuentran	3,1	3,1	37,5	37,5	18,8	3,66	0,927
	Adaptarse a las costumbres sociales y culturales de la sociedad donde viven	3,1	21,9	43,8	21,8	9,4	3,13	0,965

	Grado de acuerdo					M	DT
	Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
	%						
Tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven	-	-	6,3	31,2	62,5	4,56	0,612
Tener limitación de entrada al país a través de políticas públicas, si son extranjeros	37,5	46,9	9,4	3,1	3,1	1,88	0,932

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

Por último, describimos los resultados acerca de las valoraciones del alumnado sobre las personas de culturas minoritarias. Se observaron dos ítems con un alto valor de media (muy cercanos al grado máximo de acuerdo). Éstos hacían referencia a que el alumnado estaba bastante de acuerdo con que las personas de culturas minoritarias deben e) *ser respetadas en cuanto a sus creencias religiosas o costumbres culturales* (M=4,78) y f) *tener igualdad de derechos que el resto de personas* (M=4,75). Específicamente, todo el alumnado indicaba estar de acuerdo con estas afirmaciones, en sus diferentes grados, obteniéndose porcentajes muy altos en el caso de estar totalmente de acuerdo (81,3% y 78,1%, respectivamente).

Otras cuestiones que alcanzaron valores de media mayores a 4 puntos, lo que demostraba que el alumnado estaba bastante de acuerdo, hacían referencia a que las personas de culturas minoritarias deben g) *tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven* (M=4,56) y h) *tener derecho a manifestar sus creencias religiosas o culturales* (M=4,31). En ambos planteamientos, ningún/a estudiantes marcaba opciones de desacuerdo con las afirmaciones.

También debemos añadir los resultados de dos ítems con los que el alumnado estaba en desacuerdo, que reafirmaban estas valoraciones positivas hacia la integración e inclusión en el ámbito de la diversidad cultural: las personas de culturas minoritarias deben a) *tener limitación de entrada al país a través de políticas públicas, si son extranjeros* (M=1,88) y b) *trabajar en los puestos vacantes que dejan las personas de las culturas mayoritarias o, en su caso, sociedad que los acoge* (M=1,56). En ambos casos, las respuestas del alumnado se concentraban en las opciones referidas a que estaban en desacuerdo (bastante o totalmente), concretamente, un 84,4% y un 81,3%, respectivamente.

Por último, prestamos especial atención a los siguientes datos. En valores de media en torno al 3 (de acuerdo), encontramos tres afirmaciones, relativas a que las personas de culturas minoritarias deben i) *aprender la lengua oficial del país donde se encuentran* (M=3,66), j) *cumplir las normas de nuestro país* (M=3,53) y k) *adaptarse a las costumbres sociales y culturales de la sociedad donde viven* (M=3,13). De estos resultados, cabe resaltar que para el ítem que hace referencia a que dichas personas deben adaptarse a las costumbres sociales y culturales de la sociedad donde viven, un 21,9% del alumnado indicó que estaba bastante en desacuerdo y un 3,1%, totalmente en desacuerdo. Este hecho indicaba que existía divergencias en las opiniones del alumnado acerca de

posicionamientos de inclusión/exclusión de colectivos minoritarios. Así, mientras se podía observar que las actitudes del alumnado tendían hacia la inclusión social y laboral y el reconocimiento de derechos culturales, también se encontraban opiniones favorables hacia la asimilación cultural.

4.3.3.3. Competencias del alumnado de la titulación de E.S. en España para atender contextos de diversidad

A continuación, nos centramos en los resultados acerca del grado de adquisición de las competencias relacionadas con el ámbito de la atención a la diversidad, de forma general o para cada tipo (discapacidad, diversidad cultural y género), según la perspectiva del propio alumnado de la titulación de Educación Social en España.

4.3.3.3.1. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la discapacidad

En relación a las competencias relativas al ámbito de la discapacidad, distinguimos entre las que el alumnado consideraba que tenía algo adquiridas y las que indicaba como poco adquiridas. Dichos resultados se recogen en la Tabla 103.

Entre las primeras mencionadas, el valor mayor de media más alto correspondía a la competencia de a) *comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos* (M=3,53), seguida de b) *capacidad para crear contextos de desarrollo de la autonomía personal* (M=3,16) y c) *capacidad de detectar necesidades educativas y potencialidades de las personas*

con discapacidad, sus causas e implicaciones educativas (M=3,06). En dichas competencias, resaltamos que un porcentaje alto de alumnado consideraba que las tenía bastante adquiridas (56,3%, 34,4% y 25,0%, respectivamente).

Tabla 103. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la discapacidad, según la valoración del alumnado de E.S. (España).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Conocimientos sobre diferentes enfoques de atención a la discapacidad	15,6	25,0	34,4	18,8	6,2	2,75	1,124
Comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos	-	15,6	21,9	56,3	6,2	3,53	0,833
Conocimientos sobre el marco legal en relación a la discapacidad	31,3	18,7	31,3	12,5	6,2	2,44	1,23
Capacidad de detectar necesidades educativas y potencialidades de las personas con discapacidad, sus causas e implicaciones educativas	6,3	25,0	34,3	25,0	9,4	3,06	1,064
Capacidad para crear contextos de desarrollo de la autonomía personal	6,3	18,7	34,4	34,4	6,2	3,16	1,009
Capacidad para crear espacios de participación de las familias de las personas con discapacidad	12,5	37,5	18,8	21,8	9,4	2,78	1,198

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

En el otro extremo, la competencia menos adquirida por el alumnado, en función de los valores de medias obtenidos, era d) *conocimientos sobre el marco legal en relación a la discapacidad* (M=2,44), junto a otras que obtuvieron valores en torno a 2 puntos (algo adquiridas), como eran e) *conocimientos sobre diferentes enfoques de atención a la discapacidad* (M=2,75) y f) *capacidad para crear espacios de participación de las familias de las personas con discapacidad* (M=2,78).

4.3.3.3.2. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito del género

Con respecto a las competencias relacionadas con materia de género, las puntuaciones de las medias alcanzadas (véase Tabla 104) nos señalaban que la competencia con un mayor grado de adquisición por parte del alumnado correspondía a a) *capacidad de detectar situaciones de desigualdad por causas de género, así como sus implicaciones educativas* (M=3,56). Además, también eran valoradas como algo adquiridas las siguientes: b) *capacidad de propiciar espacios para trabajar la igualdad entre hombres y mujeres* (M=3,47) y c) *conocimientos sobre conceptos básicos en relación al género* (M=3,34).

El resto de competencias de este bloque eran valoradas por el alumnado, según su media, con puntuaciones mayores a 2 (poco adquiridas): d) *conocimientos sobre el marco legal en relación a la igualdad y el género* (M=2,69) y, la menor puntuada, e) *conocimientos sobre teorías feministas* (M=2,19). Si bien ambas competencias eran consideradas como poco adquiridas, cabe destacar que mostraron un alto porcentaje de alumnado que señalaba que el grado de adquisición era el menor, es decir, nada adquiridas (25,0% y 31,3%, respectivamente).

Tabla 104. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito del género, según la valoración del alumnado de E.S. (España).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Conocimientos sobre teorías feministas	31,3	37,5	15,6	12,5	3,1	2,19	1,108
Conocimientos sobre conceptos básicos en relación al género	9,4	6,2	37,5	34,4	12,5	3,34	1,084
Conocimientos sobre el marco legal en relación a la igualdad y el género	25,0	9,4	40,6	21,9	3,1	2,69	1,164
Capacidad de detectar situaciones de desigualdad por causas de género, así como sus implicaciones educativas	3,1	9,4	25,0	53,1	9,4	3,56	0,904
Capacidad de propiciar espacios para trabajar la igualdad entre hombres y mujeres	6,3	9,3	31,3	37,5	15,6	3,47	1,066

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

4.3.3.3. Grado de adquisición de competencias relacionadas con el ámbito de la diversidad cultural

En referencia al ámbito de la diversidad cultural, las competencias más adquiridas según la percepción del propio alumnado, correspondían a competencias de carácter actitudinal, como puede verse en la Tabla 105: a) *respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias* (M=4,31) y b) *ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras* (M=4,09). En este sentido, ningún/a estudiantes señaló que no la tenía adquirida.

Tabla 105. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la diversidad cultural, según la valoración del alumnado de E.S. (España).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Conocimientos sobre distintos modelos de atención a la diversidad cultural	3,1	9,4	40,6	37,5	9,4	3,41	0,901
Conocimientos de conceptos básicos sobre diversidad cultural	3,1	3,1	31,3	46,9	15,6	3,69	0,886
Conocimientos sobre el marco legal en relación a la diversidad cultural	15,6	21,9	40,6	21,9	-	2,69	0,987
Capacidad para detectar, mediar y solucionar situaciones de conflictos por causas culturales	-	16,1	38,7	35,5	9,7	3,39	0,873
Capacidad para crear espacios que propicien el desarrollo de la identidad cultural de las personas	-	15,6	43,8	31,2	9,4	3,34	0,856
Respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias	-	-	9,4	50,0	40,6	4,31	0,638
Ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras	-	3,1	15,6	50,0	31,3	4,09	0,769

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

Con valores de medias superiores a 3 puntos, también se encontraron competencias como c) *conocimientos de conceptos básicos sobre diversidad cultural* (M=3,69), d) *conocimientos sobre distintos modelos de atención a la diversidad cultural* (M=3,41), e) *capacidad para detectar, mediar y solucionar situaciones de conflictos por causas culturales* (M=3,39) y f) *capacidad para crear espacios que propicien el desarrollo de la identidad cultural de las personas*

(M=3,34). Por tanto, podemos destacar que dichas competencias eran consideradas como algo adquiridas por el alumnado de Educación Social, aunque se debe apuntar que las dos primeras competencias mencionadas obtuvieron un 3,1% de alumnado que indicaba que no las tenían adquiridas.

En último lugar, la competencia que alcanzó una media menor en el grado de adquisición fue la relativa a g) *conocimientos sobre el marco legal en relación a la diversidad cultural* (M=2,69), interpretándose como poco adquirida. Así, en esta competencia ningún/a estudiante indicaba el valor máximo de adquisición (5).

4.3.3.3.4. Grado de adquisición de competencias generales relacionadas con la diversidad

Este último apartado de resultados sobre las competencias adquiridas, expone los datos relativos a las competencias generales relacionadas con la diversidad, independientemente de su tipología. En la Tabla 106, mostramos los resultados obtenidos, según la perspectiva del alumnado de la titulación de Educación Social en España.

Dicho alumnado otorgó mayores valores de media en las competencias de tipo actitudinal. De esta forma, la competencia que alcanzaba la mayor media correspondía a a) *valoración y aceptación de las personas tal y como son* (M=4,63). Podemos decir, por tanto, que el alumnado indicaba que tenía un alto grado de adquisición. Por encima de una media de 4 puntos (bastante adquiridas), también se encontraron las competencias relativas a b) *apreciación de la diversidad como una característica valiosa de la sociedad* (M=4,47), c) *actitud de apertura (empatía, saber escuchar...)* (M=4,41), d) *adaptación a*

contextos de diversidad (M=4,28), e) cuestionamiento de mis propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos (M=4,19), f) identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos (M=4,09) y g) respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar (M=4,09).

Entre los resultados referentes a dichas competencias, destacamos que, en ningún caso, el alumnado indicó que no las tenía adquiridas. Asimismo, resaltaba el alto porcentaje en la opción de máximo grado de adquisición en la competencia de valoración y aceptación de las personas tal y como son (68,8%).

Tabla 106. Grado de adquisición de competencias generales en relación al ámbito de la diversidad, según la valoración del alumnado de E.S. (España).

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Aplicación de estrategias de evaluación que permiten valorar las dificultades y oportunidades de las personas	-	9,4	40,6	28,1	21,9	3,63	0,932
Capacidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje	3,1	9,4	56,3	28,1	3,1	3,19	0,772
Capacidad de tutorización de procesos de aprendizaje	9,4	9,4	59,3	15,6	6,3	3,0	0,94
Capacidad para promover el aprendizaje cooperativo	3,1	6,3	28,1	53,1	9,4	3,59	0,865
Capacidad de valorar de forma crítica material sobre diversidad	-	18,8	28,1	46,9	6,2	3,41	0,865

	Grado de adquisición					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Capacidad para intervenir en el marco de un modelo educativo inclusivo	-	18,8	40,6	31,2	9,4	3,31	0,886
Respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar	-	6,3	18,7	34,4	40,6	4,09	0,919
Actitud de apertura (empatía, saber escuchar...)	-	3,1	3,1	43,8	50,0	4,41	0,705
Adaptación a contextos de diversidad	-	-	12,5	46,9	40,6	4,28	0,676
Valoración y aceptación de las personas tal y como son	-	3,1	-	28,1	68,8	4,63	0,653
Apreciación de la diversidad como una característica valiosa de la sociedad	-	-	9,4	34,4	56,2	4,47	0,664
Identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos	-	3,1	15,6	50,0	31,3	4,09	0,769
Cuestionamiento de mis propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos	-	3,1	12,5	46,9	37,5	4,19	0,772

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

El resto de competencias generales planteadas obtuvieron valores de medias superiores a 3, lo que mostraba que el alumnado consideraba que, al menos, las tenían algo adquiridas. Así, de mayor a menor valor alcanzado, se situaban las siguientes competencias: h) *aplicación de estrategias de evaluación que permiten valorar las dificultades y oportunidades de las personas* (M=3,63), i) *capacidad para promover el aprendizaje cooperativo* (M=3,59), j) *capacidad de valorar de forma crítica material sobre diversidad* (M=3,41), k) *capacidad para*

intervenir en el marco de un modelo educativo inclusivo (M=3,31), l) capacidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje (M=3,19) y, la menor puntuada, m) capacidad de tutorización de procesos de aprendizaje (M=3,0).

De estas competencias valoradas por el alumnado de la titulación de Educación Social, cabe resaltar que, aunque en escasos porcentajes, las competencias de *capacidad de tutorización de procesos de aprendizaje*, *capacidad para promover el aprendizaje cooperativo* y *capacidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje*, fueron indicadas como nada adquiridas por una parte del alumnado (9,4%, 3,1% y 3,1%, respectivamente).

4.3.3.4. Formación del alumnado de la titulación de E.S. en España en el ámbito de la diversidad

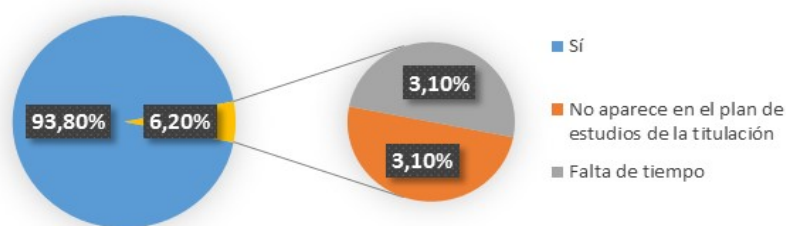
En este apartado, nos centramos en la formación en el ámbito de la diversidad que había tenido el alumnado de la titulación en Educación Social en España. Para ello, además de conocer el tipo de formación recibida y sus vías de acceso, se presentan las características de la formación inicial en este campo, así como las valoraciones positivas y negativas que realizaba dicho alumnado sobre ésta.

Para comenzar, como se ilustra en el Gráfico 60, la gran mayoría del alumnado de la titulación de Educación Social de España, un 93,8%, afirmaba haber recibido formación en el ámbito de la diversidad.

Al alumnado que manifestó que no había recibido formación en esta materia, se le preguntó por los motivos de ello. Así, el 6,2% del alumnado que indicó que no había recibido formación en el ámbito de la diversidad argumentó

dos motivos principales: a) *no aparece en el plan de estudios de la titulación* (3,1%) y b) *falta de tiempo* (3,1%).

Gráfico 60. Afirmación del alumnado de E.S. (España) de haber recibido formación en el ámbito de la diversidad. En caso negativo, principales motivos.



Fuente: Elaboración propia, según ítems 13 y 14 del cuestionario.

La vía de acceso fundamental para la formación en el ámbito de la diversidad, según las respuestas del alumnado (véase Tabla 107), era la *formación universitaria inicial*. Los resultados revelaban que la mayoría del alumnado de la titulación de Educación Social había recibido formación inicial en a) *diversidad cultural* (93,8%), seguido de b) *género* (46,9%) y c) *discapacidad* (40,6%). Esta información resultante coincidía con los datos extraídos de los planes de estudios de Educación Social, ya que la formación más presente en los contenidos de las asignaturas era la diversidad cultural, y, en menor medida, el género y, en último lugar, la discapacidad.

También hemos de señalar que un relevante porcentaje de alumnado manifestaba haber tenido *formación autodidacta* en los tres tipos de diversidad: a) *género* (21,9%), b) *discapacidad* (18,8%) y c) *diversidad cultural* (12,5%). En este caso, como se puede observar, resulta coherente que la formación

autodidacta se dirigiera, en mayor medida, hacia los contenidos menos existentes dentro de los planes de estudios de su titulación.

Por último, debemos reseñar que un 6,2% del alumnado indicaba haber recibido *otro tipo de formación en género* (por ejemplo, a través de cursos no universitarios).

Tabla 107. Tipo de formación recibida en diversidad por el alumnado de E.S. (España).

		Ámbito de la diversidad		
		Diversidad cultural	Género	Discapacidad
		%		
Tipo de formación	Formación universitaria inicial	93,8	46,9	40,6
	Formación autodidacta	12,5	21,9	18,8
	Otro tipo de formación	-	6,2	-

Fuente: Elaboración propia, según ítem 15 del cuestionario³⁷.

Profundizando en la formación en el ámbito de la diversidad, creemos conveniente detenernos en el tipo de contenidos que había conformado dicha formación (véase Gráfico 61). Entre los resultados obtenidos, destacamos que más del 90% del alumnado de la titulación de Educación Social señalaba que los contenidos más presentes se relacionaban con a) *enfoques educativos sobre la diversidad* (93,5%) y b) *estereotipos y prejuicios* (90,3%).

Con valores porcentuales entre el 60-90% del alumnado, se indicaron los contenidos de c) *tipos de diversidad* (71,0%), d) *actitudes y habilidades*

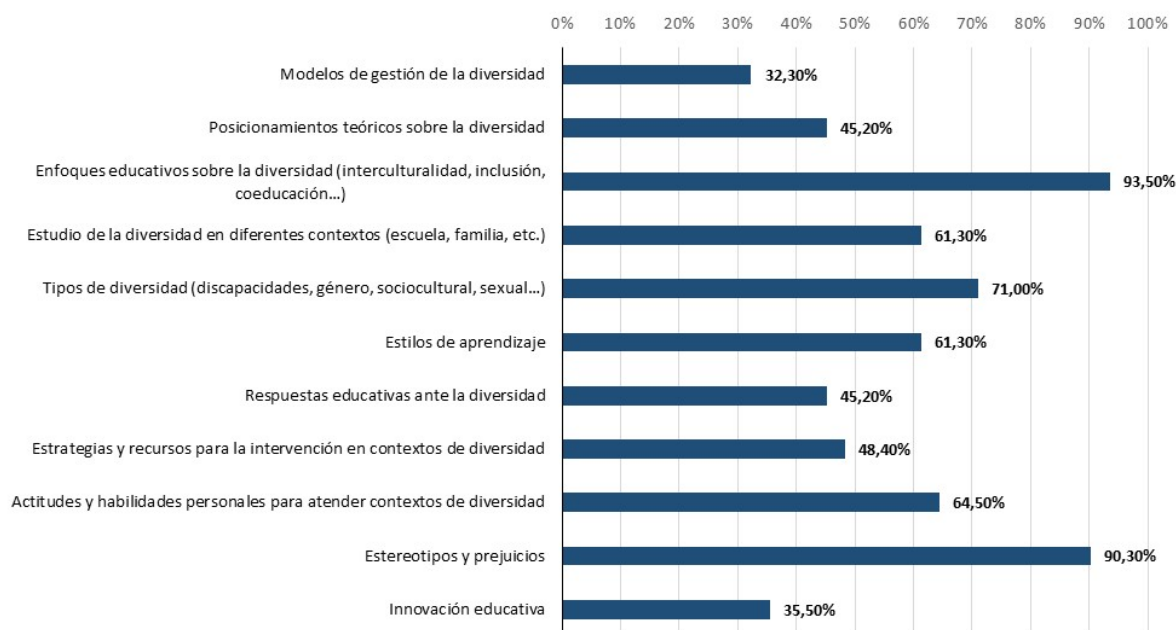
³⁷ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

personales para atender contextos de diversidad (64,5%), e) estilos de aprendizaje (61,3%) y f) estudio de la diversidad en diferentes contextos (61,3%).

A continuación, se encontraron contenidos indicados por un porcentaje entre el 40-50% de dicho alumnado, los cuales eran g) *estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad* (48,4%), h) *posicionamientos teóricos sobre la diversidad* (45,2%) e i) *respuestas educativas ante la diversidad* (45,2%).

Los contenidos menos presentes, según las valoraciones del alumnado, eran j) *innovación educativa* (35,5%) y k) *modelos de gestión de la diversidad* (32,3%).

Gráfico 61. Contenidos de la formación en diversidad recibida, según la perspectiva del alumnado de E.S. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 16 del cuestionario³⁸.

³⁸ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

Por otra parte, enfocamos nuestra atención en la formación en el ámbito de la diversidad que el alumnado de Educación Social había recibido a través de su titulación.

En primer lugar, nos interesaba conocer el nivel de profundización de la formación inicial en los distintos campos de la diversidad analizados. Como se muestra en la Tabla 108, podemos destacar que los valores de media obtenidos en cada uno de los tipos de diversidad mostraban que dicha formación era valorada, fundamentalmente, como escasa.

El valor mayor de media, que se situaba cercano a 3 puntos (suficiente) correspondía a la *formación en diversidad cultural* (M=2,88), dato que se relacionaba con la mayor formación en este ámbito respecto a los otros tipos de diversidad, tanto en los contenidos de los planes de estudios analizados en esta investigación, como en la formación universitaria según la perspectiva del alumnado (ítem 15 del cuestionario).

Asimismo, la *formación en género* alcanzaba una media de 2,44 puntos, valorándose por un 56,2% del alumnado como escasa. Estos datos coincidían con otros estudios similares, como en Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Maurandi (2015), en el que más de la mitad del alumnado de la titulación de Educación Social indicaba no haber recibido formación en educación para la igualdad, violencia de género o sus manifestaciones.

En concordancia con los resultados obtenidos en el análisis de contenidos de los planes de estudios, la *formación en discapacidad* obtenía el valor de media más bajo (M=2,06), siendo valorada como nula por un 37,5% de este alumnado, así como escasa por un 31,3%.

Cabe destacar que un 12,5% del alumnado de Educación Social señalaba con el valor máximo (destacada o en profundidad) la formación tanto en género como en discapacidad, así como un 25,0% indicó esta valoración para la formación en diversidad cultural.

Tabla 108. Nivel de profundización de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad, en función de sus tipos, según la valoración del alumnado de E.S. (España).

	Nivel de profundización				M	DT
	Nula (1)	Escasa (2)	Suficiente (3)	Destacada o en profundidad (4)		
	%					
Formación en diversidad cultural	-	37,5	37,5	25,0	2,88	0,785
Formación en género	6,3	56,2	25,0	12,5	2,44	0,792
Formación en discapacidad	37,5	31,3	18,7	12,5	2,06	1,034

Fuente: Elaboración propia, según ítem 17 del cuestionario.

En relación a distintos aspectos de la formación inicial en diversidad (véase Tabla 109), el alumnado de la titulación de Educación Social valoraba a) *su participación en la formación* (M=3,32) como algo conseguida. Así, se concentraba la mayoría de respuestas del alumnado entre algo de participación (48,4%) y bastante participación (41,9%) en la formación en diversidad.

Los aspectos restantes fueron valorados con medias entre 2 y 3 puntos. Entre éstos, de mayor a menor puntuación, se situaban: a) *su percepción sobre el dominio de los contenidos* (M=2,94), b) *adaptación de la formación a sus intereses y necesidades* (M=2,87) y c) *la adecuación de la formación a sus expectativas* (M=2,77).

Por último, la *satisfacción general con la formación inicial recibida* en el ámbito de la diversidad alcanzó una media de 2,9 puntos, lo que indicaba que el alumnado estaba algo satisfecho con dicha formación.

Cabe destacar que, en ninguno de los aspectos planteados, se encontraron datos de estudiantes que marcaran la valoración máxima.

Tabla 109. Valoración del alumnado de E.S. (España) sobre los aspectos acerca de la formación inicial en diversidad.

	Valoración					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
La adecuación de la formación a sus expectativas	3,2	32,3	48,4	16,1	-	2,77	0,754
Adaptación de la formación a sus intereses y necesidades	3,2	22,6	58,1	16,1	-	2,87	0,711
Su percepción sobre el dominio de los contenidos	3,2	25,8	45,2	25,8	-	2,94	0,805
Su participación en la formación	-	9,7	48,4	41,9	-	3,32	0,645
Su satisfacción general con la formación inicial recibida	9,7	16,1	48,4	25,8	-	2,9	0,898

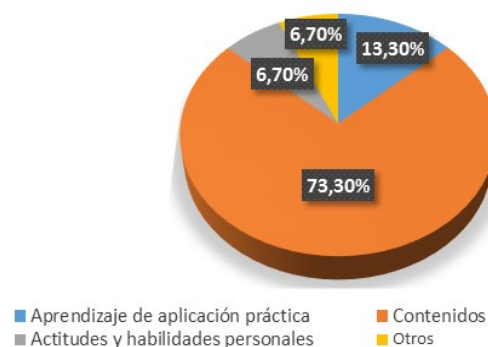
Fuente: Elaboración propia, según ítem 18 del cuestionario.

Finalizamos este apartado describiendo los aspectos más y menos valorados por el alumnado en relación a la formación universitaria recibida en el ámbito de la diversidad.

En primer lugar, acerca de los aspectos mejor considerados por el alumnado, como se recoge en el Gráfico 62, destacamos que un 73,3% del alumnado de la titulación de Educación Social valoraba positivamente los a) *contenidos*, de los cuales se destacaban, entre otros, la teoría sobre la diversidad, conceptualización de la diversidad (género, cultural, etc.) y la inclusión de normativas relevantes.

No obstante, el alumnado de esta titulación también señalaba como positivo, aunque en menor medida, que había sido un b) *aprendizaje de aplicación práctica* (13,3%) y que contenía formación en c) *actitudes y habilidades personales* (6,7%), tales como actitudes de comprensión o respeto hacia la diversidad.

Gráfico 62. Aspectos más valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de E.S. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 19 del cuestionario.

Gráfico 63. Aspectos menos valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de E.S. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 20 del cuestionario.

En último lugar, entre los aspectos peor valorados de la formación universitaria recibida en el área de diversidad, destacamos que el 72,7% del alumnado señalaba que existía una a) *falta de determinados contenidos* (relacionados, sobre todo, con la discapacidad y el género, estrategias de intervención, recomendaciones para la práctica, etc.), así como un 18,2% indicaba la b) *escasa formación en general*, en alguno o varios tipos de diversidad (véase Gráfico 63).

4.3.3.5. Necesidades formativas del alumnado de la titulación de E.S. en España en el ámbito de la diversidad

A continuación, presentamos los datos referentes a las necesidades de formación en diversidad del alumnado de la titulación de Educación Social en España. Para contextualizar estas necesidades, nos centramos, en primer lugar, en la importancia que otorgaba el alumnado a este tipo de formación para la práctica profesional.

Como se observa en la Tabla 110, en general, debemos destacar que los valores de media alcanzados eran similares para las tres tipologías de diversidad, obteniéndose un nivel de importancia para la labor profesional bastante alto en cada ámbito de la diversidad. Tanto en la *formación en diversidad cultural*, como en *género*, las medias obtenidas eran de 4,69 puntos. En ambos casos, el alumnado concentró sus respuestas en niveles de importancia entre 3 y 5.

Los resultados respecto a la importancia de la formación en género, se encuentran en concordancia con la investigación de Bas y Pérez de Guzmán (2016), en la que casi la totalidad del alumnado de la titulación de Educación Social (99%) consideraba necesaria, para desempeñar su labor profesional, la formación para la igualdad entre hombres y mujeres, la prevención y detección de la violencia de género y la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas.

En cuanto a la *formación en discapacidad*, el alumnado de dicha titulación no puntuó su importancia con el valor mínimo en ninguno de los casos, resultando una media de 4,63 puntos (bastante importante).

Tabla 110. Nivel de importancia de la formación en diversidad para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de E.S. (España).

	Nivel de importancia					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	-	-	3,1	25,0	71,9	4,69	0,529
Formación en género	-	-	6,3	18,7	75,0	4,69	0,586
Formación en discapacidad	-	3,1	3,1	21,9	71,9	4,63	0,7

Fuente: Elaboración propia, según ítem 21 del cuestionario.

Con respecto al nivel en que la formación inicial en el ámbito de la diversidad recibida hasta la actualidad era suficiente para la práctica profesional, el alumnado otorgaba valores de medias situadas en torno a 3 puntos (algo suficiente) en todos los tipos de diversidad (véase Tabla 111).

Coincidiendo con los resultados de la formación más presente y profundamente tratada en la formación inicial del alumnado, la *formación en diversidad cultural* obtuvo un valor de media mayor que el resto de ámbitos ($M=3,28$), considerando el alumnado que era algo suficiente. En este ítem, cabe considerar que ningún/a estudiante señalaba que la formación fuera nada suficiente.

Tabla 111. Nivel de suficiencia de la formación en diversidad recibida en su titulación para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de E.S. (España).

	Nivel de suficiencia					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	-	12,5	53,1	28,1	6,3	3,28	0,764
Formación en género	3,1	28,2	43,7	18,8	6,2	2,97	0,923
Formación en discapacidad	31,3	28,1	18,7	15,6	6,3	2,38	1,25

Fuente: Elaboración propia, según ítem 22 del cuestionario.

En el caso de la *formación en género*, obtuvo una media de 2,97 puntos, lo que mostraba que se percibía como algo suficiente, mientras que la *formación en discapacidad* fue valorada ($M=2,38$) como poco suficiente para el desarrollo laboral futuro de los/as estudiantes. Respecto a este último tipo, resaltamos que un 31,3% del alumnado consideraba que la formación recibida hasta la

actualidad era insuficiente (valor 1 de la escala) para la práctica profesional. Todo ello en concordancia con los resultados del análisis de los planes de estudios, donde la formación en discapacidad fue la menos presente, sobre todo en el caso de los contenidos transversales de las asignaturas.

Profundizando en el interés del alumnado de la titulación de Educación Social en recibir (o seguir recibiendo) formación en el ámbito de la diversidad, en general, se otorgaron valores altos en los tres tipos de diversidad, tal y como aparece reflejado en la Tabla 112. El valor más alto de media fue para la *formación en género* (M=4,69), opción en la cual todo el alumnado expresó que tenía bastante (31,3%) y mucho (68,7%) interés.

Tabla 112. Grado de interés del alumnado de E.S. (España) en recibir formación en diversidad (o seguir recibéndola), en función de sus tipos.

	Grado de interés					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	-	-	3,1	34,4	62,5	4,59	0,554
Formación en género	-	-	-	31,3	68,7	4,69	0,466
Formación en discapacidad	-	3,1	9,4	31,3	56,2	4,41	0,789

Fuente: Elaboración propia, según ítem 23 del cuestionario.

La siguiente media mayor se alcanzó en el interés por recibir *formación en diversidad cultural* (M=4,59). En este caso, la mayoría del alumnado (un 96,9%) centró sus respuestas en las puntuaciones más altas (4 y 5 de la escala).

Por último, la *formación en discapacidad* recibió una media de interés de 4,41 puntos, siendo un 87,5% del alumnado el que puntuaba su interés en los valores más altos (4 y 5). Pese a que también se indicaba un alto grado de interés

por la formación en discapacidad, es llamativo que fuera la menor puntuada, ya que el alumnado de Educación Social había expresado en anteriores ítems, la escasez de contenidos en esta materia, respecto al resto de tipos de diversidad.

En cuanto a las preferencias sobre las vías de acceso a la formación en diversidad, el alumnado de la titulación de Educación Social expuso distintas vías (véase Tabla 113): formación universitaria inicial, de posgrado, autodidacta y otras formas.

La *formación universitaria inicial* se conformó como tipo de formación preferente para dicho alumnado, recibiendo los mayores porcentajes, sobre todo en género y discapacidad (75,0% en cada caso), junto con la diversidad cultural (65,6%). De esta forma, el alumnado de la titulación de Educación Social expresaba preferencias por los ámbitos de formación (discapacidad y género) que consideraban que habían recibido en menor medida, como se viene comentado en este trabajo.

Tabla 113. Preferencias respecto al tipo de formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de E.S. (España).

		Ámbito de la diversidad		
		Diversidad cultural	Género	Discapacidad
		%		
Tipo de formación	Formación universitaria inicial	65,6	75,0	75,0
	Formación de posgrado	31,2	25,0	21,9
	Formación autodidacta	40,6	50,0	40,6
	Otro tipo de formación	15,6	9,4	12,5

Fuente: Elaboración propia, según ítem 24 del cuestionario³⁹.

³⁹ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

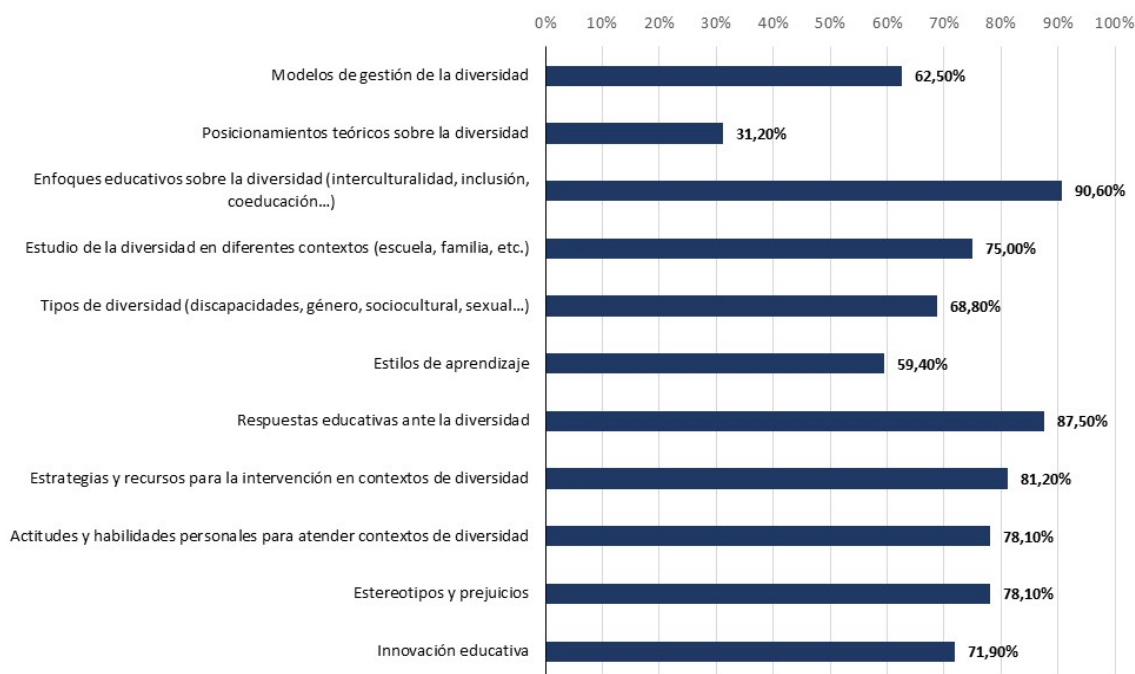
Entre las vías preferentes para la formación en diversidad, también se destacaba la *formación autodidacta*, indicada por más del 40% del alumnado en todos los tipos de diversidad: género (50,0%), diversidad cultural (40,6%) y discapacidad (40,6%). La *formación de posgrado* también alcanzó porcentajes altos, siendo el mayor el obtenido para el ámbito de la diversidad cultural (31,2%), seguido del género (25,0%) y discapacidad (21,9%). Por último, el alumnado señaló *otro tipo de formación* (como podían ser cursos, talleres, etc.) en las tres áreas: diversidad cultural (15,6%), discapacidad (12,5%) y género (9,4%).

Además del tipo de formación, se planteó al alumnado de la titulación de Educación Social en España, los contenidos que les gustaría recibir. Los resultados de este ítem se muestran en el Gráfico 64. La mayoría de las opciones alcanzaron porcentajes muy altos, si bien destacaban los contenidos relacionados con a) *enfoques educativos sobre la diversidad* (90,6%), b) *respuestas educativas ante la diversidad* (87,5%) y c) *estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad* (81,2%).

Asimismo, fueron señalados por un porcentaje de alumnado entre el 70-80%, los contenidos relativos a d) *actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad* (78,1%), e) *estereotipos y prejuicios* (78,1%), f) *estudio de la diversidad en diferentes contextos* (75,0%) y g) *innovación educativa* (71,9%).

Finalmente, entre el 50-70% del alumnado seleccionó h) *tipos de diversidad* (68,8%), i) *modelos de gestión de la diversidad* (62,5%) y j) *estilos de aprendizaje* (59,4%). El contenido que menor valor obtuvo hacía referencia a k) *posicionamientos teóricos sobre la diversidad* (31,2%).

Gráfico 64. Preferencias de contenidos en la formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de E.S. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 25 del cuestionario⁴⁰.

En la última parte de este epígrafe, describimos los resultados obtenidos en relación a las necesidades formativas detectadas en el ámbito de la diversidad, desde la perspectiva del alumnado de la titulación en Educación Social.

Por una parte, se cuestionó a dicho alumnado sobre el grado de necesidades formativas en el ámbito de la diversidad que consideraban que tenía el alumnado de su titulación.

Como se observa en la Tabla 114, se encontraron valores de medias muy similares para cada uno de los tipos de diversidad, en torno a 4 puntos. Es decir,

⁴⁰ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

el alumnado expresaba que en su titulación, los/as estudiantes tenían bastantes necesidades formativas en los distintos campos de la diversidad.

En el caso de las necesidades formativas en *diversidad cultural*, la media correspondía a 4,06 puntos. Para este tipo de formación, ningún/a estudiante señaló que no tenía ninguna necesidad formativa, concentrándose los mayores porcentajes en los valores máximos de la escala (bastante y mucha necesidad de formación).

Tanto las necesidades formativas en *género* como en *discapacidad*, recibieron también valores de media altos (M=4,0 y M=4,03, respectivamente). Concretamente, el mayor porcentaje de alumnado, en ambos casos, señalaba el valor máximo (5), manifestando, por tanto, que el alumnado tenía un grado muy alto de necesidades formativas.

Tabla 114. Grado de necesidades formativas en relación a la diversidad del alumnado de E.S. (España), en función de sus tipos.

	Grado de necesidades formativas					M	DT
	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)		
	%						
Formación en diversidad cultural	-	9,7	12,9	38,7	38,7	4,06	0,953
Formación en género	3,2	3,2	22,6	32,3	38,7	4,0	1,022
Formación en discapacidad	3,2	6,5	22,6	19,3	48,4	4,03	1,127

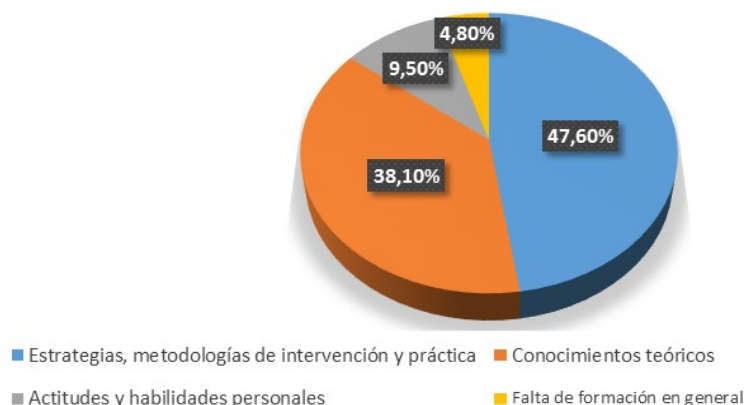
Fuente: Elaboración propia, según ítem 26 del cuestionario.

Concretando el análisis en las necesidades formativas en cada uno de los ámbitos de la diversidad, se obtuvieron resultados variados. En el caso de las necesidades formativas en materia de género (véase Gráfico 65), la mayor parte

del alumnado de la titulación de Educación Social indicaba que presentaba carencias formativas en a) *estrategias, metodologías de intervención y práctica* (47,6%) y b) *conocimientos teóricos* (38,1%). En relación a los conocimientos teóricos, se resaltaba la falta de contenidos sobre teorías feministas, legislación, modelos, entre otros.

Un porcentaje más bajo de alumnado, señalaba la necesidad de formación en c) *actitudes y habilidades personales* (9,5%), como podían ser estereotipos, prejuicios y habilidades sociales, entre otras, y, por último, la existencia de una d) *falta de formación en general* (4,8%).

Gráfico 65. Necesidades formativas en género del alumnado de E.S. (España).

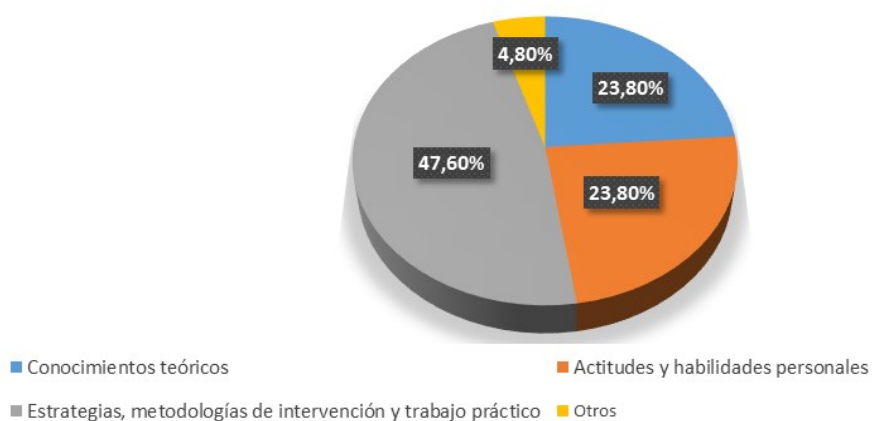


Fuente: Elaboración propia, según ítem 27 del cuestionario.

En cuanto a las necesidades formativas en el ámbito de la diversidad cultural, como se ilustra en el Gráfico 66, el alumnado participante destacaba las relacionadas con a) *estrategias, metodologías de intervención y trabajo práctico* (47,6%), b) *conocimientos teóricos* (23,8%), como podían ser determinados contenidos sobre los tipos de diversidad, características de las culturas, etc. y c)

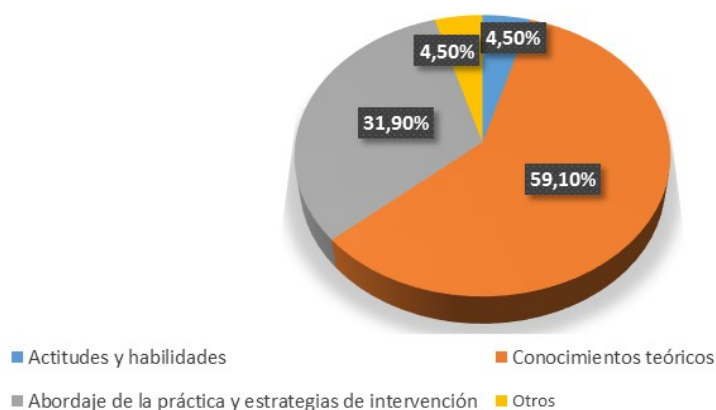
actitudes y habilidades personales (23,8%), tales como valoración de la diversidad cultural, estereotipos y prejuicios.

Gráfico 66. Necesidades formativas en diversidad cultural del alumnado de E.S. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 28 del cuestionario.

Gráfico 67. Necesidades formativas en discapacidad del alumnado de E.S. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 29 del cuestionario.

Para finalizar, la mayoría del alumnado de Educación Social de España consideraba que, entre las necesidades formativas en el campo de la discapacidad (véase Gráfico 67), se encontraban a) *conocimientos teóricos* (59,1%), tales como características y tipos de discapacidad, modelos, legislación, etc. y b) *abordaje de la práctica y estrategias de intervención* (31,9%). Asimismo, un 4,5% del alumnado señalaba carencias formativas en c) *actitudes y habilidades*.

4.3.3.6. Propuestas formativas del alumnado de la titulación de E.S. en España en el ámbito de la diversidad

En último lugar, del análisis de las valoraciones del alumnado de la titulación en Educación Social de España, extraemos una serie de propuestas para incorporar en la formación en el ámbito de la diversidad, según su tipología.

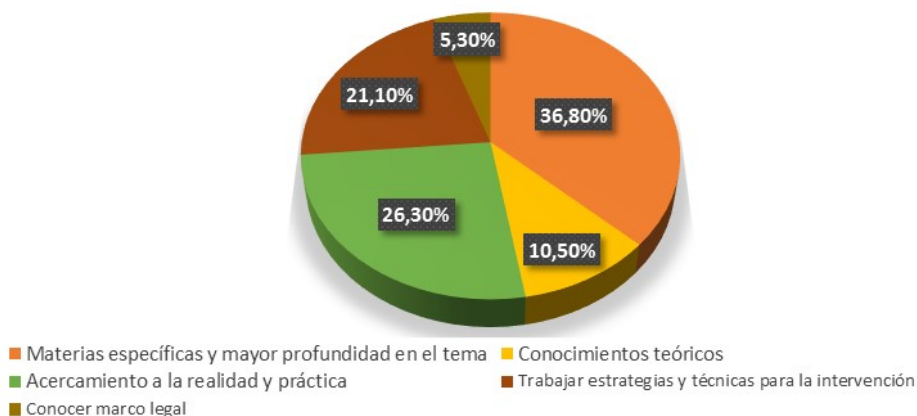
Con respecto al ámbito del género (véase Gráfico 68), las propuestas más señaladas por dicho alumnado correspondían a a) *trabajar estrategias para la intervención* (29,4%), b) *más materias específicas y mayor carga horaria* (23,5%), c) *más información y material de estudio* (17,6%) y d) *trabajar actitudes y valores* (11,8%). Con un menor porcentaje (5,9% en cada caso), aparecían otras propuestas, como a) *talleres, cursos sobre género*, b) *tener espacios de debate e intercambio de opiniones* y c) *conocer marco legal*.

Gráfico 68. Propuestas formativas en género del alumnado de E.S. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 30 del cuestionario.

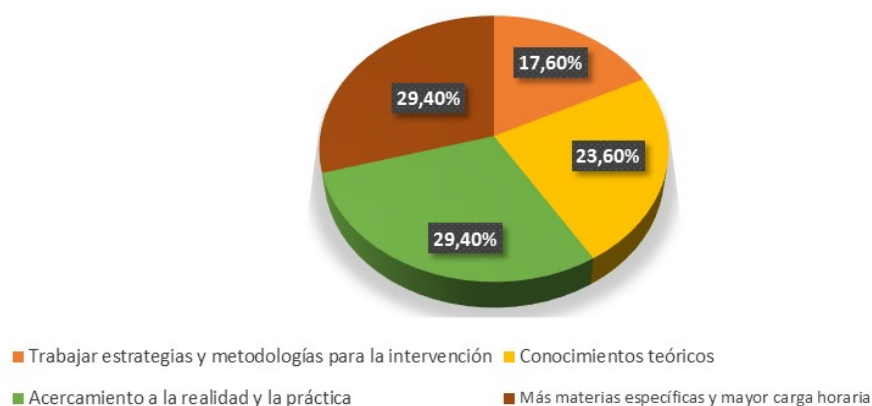
Gráfico 69. Propuestas formativas en diversidad cultural del alumnado de E.S. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 31 del cuestionario.

Para la mejora de la formación en materia de diversidad cultural, como se muestra en el Gráfico 69, el alumnado de la titulación de Educación Social ofrecía diferentes propuestas, entre las que se encontraban a) *materias específicas y mayor profundidad en el tema* (36,8%), b) *acercamiento a la realidad y práctica* (26,3%), c) *trabajar estrategias y técnicas para la intervención* (21,1%) y la inclusión de mayores d) *conocimientos teóricos* (10,5%). Por último, un 5,3% del alumnado proponía e) *conocer marco legal* acerca de este ámbito.

Gráfico 70. Propuestas formativas en discapacidad del alumnado de E.S. (España).



Fuente: Elaboración propia, según ítem 32 del cuestionario.

Para concluir este apartado, detallamos las propuestas formativas en el área de la discapacidad. Tal y como aparece en el Gráfico 70, de mayor a menor porcentaje, el alumnado de Educación Social señalaba la incorporación de a) *acercamiento a la realidad y la práctica* (29,4%), b) *más materias específicas y mayor carga horaria* (29,4%), c) *conocimientos teóricos* (23,6%) y d) *trabajar estrategias y metodologías para la intervención* (17,6%).

Capítulo V. Yuxtaposición e interpretación de los resultados



Este capítulo expone la yuxtaposición de resultados, fase fundamental en toda investigación comparada. En base a las variables de estudio que hemos desarrollado en los capítulos anteriores, presentamos la comparación entre España y Argentina.

Distinguimos dos partes diferenciadas en este capítulo. Una primera parte dedicada a la discusión de los datos correspondientes a la titulación de profesorado en Educación Primaria, y una segunda parte, acerca de la titulación de Educación Social.

Para cada una de las titulaciones objeto de estudio, detallamos los resultados comparativos entre Argentina y España de las características de la formación inicial y, posteriormente, del análisis documental de la formación en el ámbito de la diversidad contenida en los planes de estudios de dichos títulos.

Para finalizar, nos centramos en los resultados obtenidos de la encuesta implementada al alumnado de último curso de cada titulación. Así, se desarrolla la comparación del perfil de dicho alumnado, sus percepciones sobre la diversidad, el grado de adquisición de competencias para intervenir en contextos de diversidad, las valoraciones sobre su formación, además de sus necesidades y propuestas formativas en el ámbito de referencia.

5.1. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD EN ARGENTINA Y ESPAÑA

En este apartado se expone la yuxtaposición de resultados entre Argentina y España, en relación a la titulación de profesorado en Educación Primaria. En primer lugar, se comparan los rasgos de la formación inicial docente en Educación Primaria, en base a las características del título, las instituciones responsables y la organización curricular. Seguidamente, nos enfocamos en la comparación de la formación en el ámbito de la diversidad, según el análisis de los planes de estudios de ambos países. Y, en último lugar, se presenta la comparación de los resultados sobre el perfil del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria, percepciones sobre la diversidad, competencias adquiridas y valoraciones de la formación en el ámbito de la diversidad y cada uno de sus tipos (género, diversidad cultural y discapacidad).

5.1.1. Comparación de las características de la formación inicial docente en Educación Primaria en Argentina y España

5.1.1.1. Características básicas del título de profesorado en Educación Primaria: denominación, duración y carga lectiva

Entre las características básicas de la titulación de profesorado en Educación Primaria, destacamos una serie de semejanzas y diferencias entre la situación encontrada en Argentina y España.

La denominación del título presentaba ciertas diferencias entre los países de estudio. Así, en Argentina, en la Resolución N° 74/08 se establecía que, para unificar las titulaciones de formación docente, los títulos pasarían a denominarse como “Profesor/a de...”. Por ello, de forma general, encontramos que, en este país, la titulación se denominaba “Profesor/a de Educación Primaria”. En nuestra investigación sobre los planes de estudios se observaron algunas excepciones a esta cuestión, como se podía observar en el epígrafe 3.2.2.1.

Sin embargo, en España, la nomenclatura utilizada sufrió cambios desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, pasando a denominarse como “Graduado/a en Educación Primaria” (Resolución de 17 de diciembre de 2007), si bien en el análisis de planes de estudios llevado a cabo en este estudio, se hallaron algunas excepciones a esta generalidad (véase epígrafe 4.2.2.1.).

En cuanto a la duración total de la titulación, en ambos países, se conformaba con un total de cuatro cursos académicos. Sin embargo, la carga lectiva era diferente según el país. Fundamentalmente, las diferencias venían dadas por la forma de contabilizar la carga lectiva en cada uno de los países de estudios. Mientras que, en Argentina, la Resolución Ministerial N° 2170/08 establecía un mínimo de 2600 horas/reloj o su equivalente en horas/cátedra (3900), en España, la Resolución de 17 de diciembre de 2007 disponía que el plan de estudios de la titulación tendrá una carga total de 240 créditos ECTS⁴¹.

Por último, destacamos que el modelo de formación en ambos países se adecuaba a un modelo de tipo simultáneo, donde la formación propia de la

⁴¹ *European Credit Transfer System.*

disciplina de ámbito de la docencia (nivel de Educación Primaria) y la formación didáctica, se ubicaban en un solo plan de estudios.

5.1.1.2. Instituciones responsables de la formación docente inicial en Educación Primaria

En relación a las instituciones que tenían la responsabilidad de impartir la formación docente para el nivel primario, eran diferentes según el país de estudio. En España, la formación docente se impartía a través de las universidades, en las correspondientes Facultades de Educación o similares. En la actualidad, un total de 39 universidades públicas impartían dicha titulación a nivel estatal.

En el caso de Argentina, las titulaciones docentes se realizaban en los Institutos Superiores de Formación Docente, conformados tanto por las Escuelas Normales en su nivel superior como por los Institutos Superiores de formación docente dependientes de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por tanto, no se trataba de una titulación universitaria, sino de nivel terciario (un tipo distinto de enseñanza superior). En la actualidad, a nivel público, se encontraban 421 centros que ofertaban la titulación de profesorado de Educación Primaria a nivel estatal. Entre éstas, se distinguían 388 instituciones que impartían la titulación de estudios generales, 28 que ofrecían una titulación especializada en alguna de las orientaciones o itinerarios y 5 centros con la titulación concreta de Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación, 2016).

5.1.1.3. Itinerarios y contenidos de la formación docente inicial en Educación Primaria

Por último, para contextualizar la formación docente inicial en Educación Primaria, explicamos las características respecto a los itinerarios de la titulación y sus contenidos en Argentina y España.

Con respecto a los itinerarios curriculares, en ambos países se ofertaban una serie de especializaciones complementarias a la formación general, que podían cursarse de manera optativa y eran diferentes según la institución donde se cursaba la titulación. Tanto en España como Argentina, la normativa correspondiente establecía los distintos itinerarios curriculares de la titulación docente, aunque se planteaba la posibilidad de que los centros solicitaran la aprobación de especializaciones propias.

En Argentina, estos itinerarios adoptaban la denominación de orientaciones y podían ser variadas: Educación Rural, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Hospitalaria y Domiciliaria y Educación Intercultural Bilingüe. Como se ha comentado, se establecía, sin embargo, que los centros responsables de la formación podrían incluir otras orientaciones en función de la demanda y necesidades detectadas en el propio contexto, previa aprobación del Instituto Nacional de Formación Docente (Resolución Nº 74/08).

La titulación en España contemplaba la posibilidad de diferentes itinerarios, denominados menciones (Real Decreto 1440/1991): Lengua Extranjera; Educación Física; Educación Musical; Educación Especial; y Audición y Lenguaje. Sin embargo, como se aparecía en el análisis de los planes de estudios de este país, podían encontrarse otros itinerarios curriculares en algunas de las instituciones universitarias.

Por último, nos detenemos en las características relevantes de los contenidos de la formación docente en Educación Primaria. En el caso de Argentina, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución N° 24/07) establecían unos contenidos mínimos que debían estar presente en la titulación, independientemente de la existencia de itinerarios curriculares. Estos contenidos se estructuraban en tres campos de conocimientos: formación general, formación específica y formación en la práctica profesional.

La formación general debía tener una carga lectiva entre el 25% y 35% sobre el total de horas de la titulación, conformándose por contenidos de formación humanística, en relación a la conceptualización, interpretación y valoración de campos relativos a la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza y el aprendizaje, así como la formación del juicio profesional para la intervención en contextos socioculturales diferentes.

Entre los contenidos de la formación de carácter específica, se incluían las disciplinas de las especialidades, si es el caso, así como la formación didáctica y en tecnologías educativas, características del alumnado de Educación Primaria y del sistema educativo. Este campo de conocimiento debía tener una carga lectiva entre el 50% y 60% del total de los estudios.

En cuanto a la formación en la práctica profesional, que debía tener una carga lectiva entre el 15% y 25%, se recomendaba que se incluyera de forma progresiva desde el comienzo de la formación. Se conformaba por el aprendizaje de las competencias para la intervención en los centros educativos de nivel primario.

En referencia al contexto español, la Orden ECI/3857/2007, establecía un marco curricular básico que debía ser común en todas las titulaciones

ofertadas de profesorado en Educación Primaria a nivel estatal. Entre estos contenidos, que podía ser adaptados si la universidad lo creyera conveniente y necesario, se encontraban tres tipos de formación: formación básica, formación didáctica y disciplinar y formación práctica (prácticum).

La formación básica se componía de las materias de: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad; Procesos y contextos educativos; y Sociedad, familia y escuela. Este campo de formación debía tener un mínimo de 60 créditos ECTS (25% de la carga lectiva total).

Por su parte, la formación didáctica y disciplinar debía alcanzar, como mínimo, un total de 100 créditos ECTS (41,7% de la carga lectiva total) y se componía de las materias de: Enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales; Enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales; Enseñanza y aprendizaje de Matemáticas; Enseñanza y aprendizaje de Lenguas; Enseñanza y aprendizaje de Educación musical, plástica y Visual; y Enseñanza y aprendizaje de Educación física.

En último lugar, la formación práctica incluía el aprendizaje de la docencia a través de la incorporación del alumnado en los centros escolares, así como el trabajo de final de titulación (Trabajo Fin de Grado). Este tipo de formación suponía un mínimo del 20,8% de la carga lectiva total del título (50 créditos ECTS).

Como se desprende de este análisis, la carga de formación general o básica era similar en ambos países (un mínimo del 25% sobre el total). En cuanto a la formación específica, el mínimo establecido era mayor en Argentina (entre el 50-60%) que en España (41,7%). Sin embargo, la carga lectiva de la formación práctica se determinaba en un mínimo de mayor valor en España (20,8%) que en las titulaciones argentinas (entre el 15% y 25%). Es necesario destacar que, en la

titulación de Argentina, los contenidos de la formación en la práctica se incluían desde el primer curso, mientras que, en España, se concentraban en los dos últimos cursos de la titulación.

Por último, como carácter diferenciador, cabe resaltar que, desde la implementación del EEES, en España se requería de la obtención del nivel B1 de alguna lengua extranjera para el acceso a cualquier título universitario.

5.1.2. Comparación de la formación en el ámbito de la diversidad en los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria en Argentina y España

5.1.2.1. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad en general

En la inclusión de contenidos relacionados con la diversidad en los planes de estudios de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria en España y Argentina, se detectan, en la comparación, una serie de cuestiones interesantes para nuestra investigación.

De forma general, tanto en los planes de estudios de España como de Argentina, las asignaturas con contenidos sobre diversidad (al menos, en alguno de sus tipos) se encontraban distribuidas a lo largo de los cuatro cursos académicos, exceptuando algunos casos (dos centros en Argentina y dos centros en España) donde solo aparecían en alguno/s de los cursos.

La formación en diversidad cultural era el único tipo de diversidad que se encontraba en todos los planes de estudios de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria de España y Argentina. Si bien es necesario destacar que la formación en el ámbito de la discapacidad se halló en todos los planes de estudios de España, así como el género aparecía en todos los planes de estudios de Argentina, excepto en uno (véase Tablas 13 (página 313) y 64 (página 480) de los capítulos relativos a la descripción de cada contexto de estudio).

Como se puede observar en la Tabla 115, agrupando todas las asignaturas donde se hacía referencia a uno o varios de los tipos de diversidad analizados (diversidad cultural, género y discapacidad), apenas se encontró un punto de diferencia entre las medias de asignaturas en Argentina y España (M=16,7 y M=17,6, respectivamente).

Sin embargo, desde una perspectiva general de la comparación entre la presencia de los tres tipos de diversidad, se observaba que la titulación en Argentina presentaba mayor número de asignaturas correspondientes a la diversidad cultural (M=14,5) que en España (M=12,6).

Tabla 115. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad en los planes de estudios de P.E.P. de Argentina y España.

	Nº asignaturas total	Tipo de diversidad		
		DC	G	D
	Media	Media	Media	Media
Argentina	16,7	14,5	3,5	1,6
España	17,6	12,6	2,2	4,5

DC=Diversidad Cultural; G=Género; D=Discapacidad

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

El caso contrario se encontró respecto a la formación en discapacidad, donde los planes de estudios de España presentaban una media de asignaturas considerablemente mayor (M=4,5) que la media de asignaturas en Argentina (M=1,6). Esta discrepancia entre países se puede explicar en tanto la titulación de profesorado en Educación Primaria en España, a diferencia de la titulación en Argentina, poseía un itinerario, además bastante frecuente, relacionado con la Educación Especial o similar, que requería de la oferta de asignaturas con contenidos, entre otros, sobre el ámbito de la discapacidad.

Por último, con respecto a la formación sobre género, también se destacaban diferencias entre los países, ya que los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina contemplaban mayor presencia de asignaturas con contenidos relacionados con el ámbito del género (M=3,5) que en España (M=2,2).

A continuación, detallamos los resultados de la comparación entre la formación en los distintos ámbitos de la diversidad: diversidad cultural, género y discapacidad.

5.1.2.2. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad cultural

Centrándonos en las características de los contenidos relacionados con la diversidad cultural en las titulaciones de profesorado en Educación Primaria, en Argentina, la mayoría tenían carácter obligatorio (97,1%), mientras que, en España, la mayoría tenían carácter optativo (52,1%). Asimismo, en ambos países, la mayoría de asignaturas que mencionaban algún aspecto de la diversidad cultural, eran cuatrimestrales o semestrales (véase Tabla 116).

Respecto a las asignaturas con contenidos específicos sobre el ámbito de la diversidad cultural, las titulaciones de profesorado en Educación Primaria de España presentaban un porcentaje mayor sobre el total de asignaturas de contenidos sobre la materia (6,5%) que en Argentina (5,2%), aunque se puede observar que eran porcentajes bastantes similares.

Tabla 116. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de P.E.P. de Argentina y España.

	Nº asignaturas total	Tipo		Duración	
		Obligatoria ⁴²	Optativa	Cuatrimestral o Semestral	Anual
		%	%	%	%
Argentina	349	91,7	8,3	55,3	44,7
España	215	47,9	52,1	89,3	10,7

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Estas asignaturas específicas (véase Tabla 117) tenían un carácter de obligatoriedad mayor en Argentina que en España (55,6% y 7,1%, respectivamente). En éste último país, el 92,9% eran optativas.

En ambos países de estudios, la interculturalidad o la educación intercultural constituían temas muy presentes en las asignaturas de contenido específico. Especialmente, en los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina, destacaban los contenidos sobre la Educación Intercultural Bilingüe, debido, fundamentalmente, a que era una modalidad prevista en el nivel de Educación Primaria.

⁴² Se incluyen las asignaturas de tipo básico y obligatorio.

Tabla 117. Asignaturas con contenidos específicos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de P.E.P. de Argentina y España.

	Asignaturas específicas			
	Nº	% sobre el total	Obligatoria ⁴³	Optativa
			%	%
Argentina	18	5,2	55,6	44,4
España	14	6,5	7,1	92,9

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

5.1.2.3. Contenidos en relación al ámbito del género

En cuanto a la formación en el ámbito del género, el análisis de los planes de estudios de profesorado en Educación Primaria reflejaba que, tanto en España como Argentina, como se puede observar en la Tabla 118, la mayoría de asignaturas tenían un carácter obligatorio, siendo mayor incluso el porcentaje en las titulaciones de Argentina (96,4%).

Concretando en la duración, en ambos países, la mayoría de las asignaturas con contenidos relacionados con el género, eran cuatrimestrales o semestrales (63,9% en Argentina y 91,9% en España).

Tabla 118. Asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de P.E.P. de Argentina y España.

	Nº asignaturas total	Tipo		Duración	
		Obligatoria ⁴⁴	Optativa	Cuatrimestral o Semestral	Anual
		%	%	%	%
Argentina	83	96,4	3,6	63,9	36,1
España	37	75,7	24,3	91,9	8,1

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

⁴³ Se incluyen las asignaturas de tipo básico y obligatorio.

⁴⁴ Se incluyen las asignaturas de tipo básico y obligatorio.

Respecto a la formación específica en materia de género (véase Tabla 119) en las titulaciones de profesorado en Educación Primaria en España y Argentina, se observaba un porcentaje bastante bajo respecto al total de asignaturas que trataban temáticas de género. No obstante, la presencia de este tipo de asignaturas era ligeramente mayor en España (5,4%) que en Argentina (1,2%).

Tabla 119. Asignaturas con contenidos específicos relacionados con el género en los planes de estudios de P.E.P. de Argentina y España.

	Asignaturas específicas			
	Nº	% sobre el total	Obligatoria ⁴⁵	Optativa
			%	%
Argentina	1	1,2	100,0	-
España	2	5,4	50,0	50,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

La obligatoriedad de dichas asignaturas de contenido específico, suponía el 100% en las titulaciones docentes de Argentina, así como el 50%, de España. Los contenidos de estas asignaturas eran variados en cada país, destacando, en el caso de Argentina, su vinculación con contenidos sobre educación sexual.

5.1.2.4. Contenidos en relación al ámbito de la discapacidad

Como último ámbito de la diversidad analizado, exponemos los resultados de la comparación de contenidos temáticos relacionados con la

⁴⁵ Se incluyen las asignaturas de tipo básico y obligatorio.

discapacidad. Como ya hemos comentado anteriormente, la formación en discapacidad tenía mayor presencia en España que en Argentina.

Entre sus características, se encontraba una mayor obligatoriedad en la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina (87,2%) que de España (28,9%). Así, en España, destacaba su carácter, generalmente, optativo (véase Tabla 120).

Tabla 120. Asignaturas con contenidos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de P.E.P. de Argentina y España.

	Nº asignaturas total	Tipo		Duración	
		Obligatoria ⁴⁶	Optativa	Cuatrimestral o Semestral	Anual
		%	%	%	%
Argentina	39	87,2	12,8	56,4	43,6
España	76	28,9	71,1	94,7	5,3

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Asimismo, en ambos países, la mayoría de las asignaturas eran cuatrimestrales o semestrales. Resaltaba el alto porcentaje de asignaturas cuatrimestrales o semestrales en las titulaciones docentes de España (94,7%).

Con respecto a las asignaturas de contenidos específicos sobre materia de discapacidad (véase Tabla 121), en las titulaciones de profesorado en Educación Primaria de España, el porcentaje de asignaturas sobre el total que abordaban aspectos sobre esta temática era bastante mayor (72,4%) que en las titulaciones de Argentina (25,6%).

⁴⁶ Se incluyen las asignaturas de tipo básico y obligatorio.

Sin embargo, la obligatoriedad de este tipo de formación representaba un mayor porcentaje en Argentina que en España. En este último país, un 76,4% de las asignaturas con contenidos específicos eran optativas.

Cabe destacar en cuanto a los contenidos específicos que, en ambos países, se encontraba bastante presencia de contenidos relativos a las necesidades educativas especiales del alumnado de Educación Primaria o a la modalidad de Educación Especial en las instituciones escolares. A diferencia de las titulaciones de Argentina, en España resultaba interesante la inclusión de contenidos específicos sobre discapacidad en asignaturas desde itinerarios curriculares como la Educación Musical o Educación Física.

Tabla 121. Asignaturas con contenidos específicos relacionados con la discapacidad en los planes de estudios de P.E.P. de Argentina y España.

	Asignaturas específicas			
	Nº	% sobre el total	Obligatoria ⁴⁷	Optativa
			%	%
Argentina	10	25,6	70,0	30,0
España	55	72,4	23,6	76,4

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

⁴⁷ Se incluyen las asignaturas de tipo básico y obligatorio.

5.1.3. Comparación de la formación en el ámbito de la diversidad en la titulación de profesorado en Educación Primaria en Argentina y España, según la perspectiva del alumnado

5.1.3.1. Características del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria (P.E.P.)

En este apartado, presentamos los resultados de la comparación de las características del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria entre Argentina y España. Para ello, nos centramos en los aspectos identificativos del perfil de dicho alumnado.

En primer lugar, podemos resaltar que todo el alumnado encuestado en ambos contextos se encontraba matriculado en el último curso de la titulación (4º curso). Asimismo, mientras que todo el alumnado de la titulación docente en Argentina cursaba estudios generales, en el caso de España, el 76,2% cursaba algún itinerario curricular (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo o equivalente, Lengua Extranjera o Educación Física).

En relación al sexo de dicho alumnado, no se encontraron diferencias significativas, predominando en ambos países la presencia de mujeres, que presentaban porcentajes similares (92,6% en Argentina y 90,5% en España). Como expone Sánchez Bello (2012, p. 86),

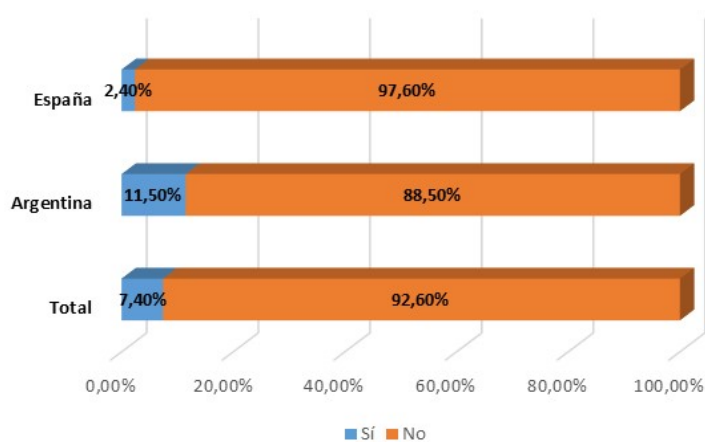
Las explicaciones sobre la feminización de la docencia en los primeros niveles educativos están directamente relacionadas con el proceso de división del trabajo en función del sexo que representa el reparto sexual de las tareas sociales. Esta situación

marca la identificación de ciertos trabajos con el colectivo femenino, haciendo su opuesto al masculino.

Por otra parte, se planteaba al alumnado si consideraba que tenía algún tipo de discapacidad, no encontrándose resultados en este sentido en ninguno de los países.

En relación a los resultados de pertenencia a alguna minoría étnica y/o cultural, aparecían diferencias significativas entre España y Argentina ($\chi^2=8,481$; g.l.=1; $p=0.004$). El porcentaje de alumnado que consideraba que pertenecía a alguna minoría étnica y/o cultural era mayor en Argentina que en España. Como se puede observar en el Gráfico 71, en Argentina alcanzaba el 11,5% del alumnado, mientras que en España era del 2,4%.

Gráfico 71. Pertenencia a alguna minoría étnica y/o cultural del alumnado de P.E.P. de Argentina y España.

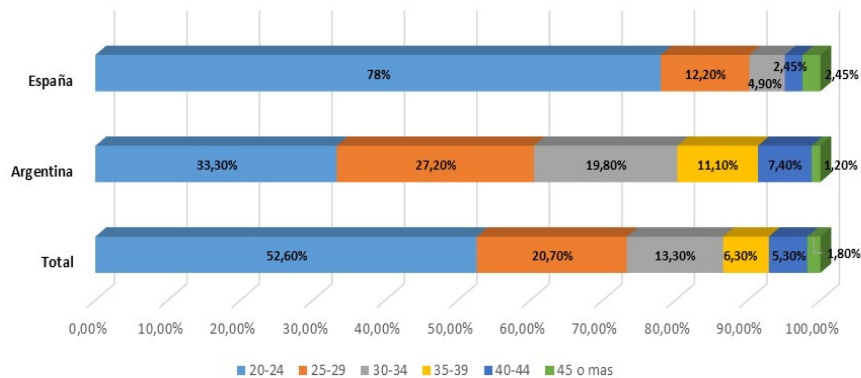


Fuente: Elaboración propia, según ítem 6 del cuestionario.

La comparación entre las edades del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria obtuvo diferencias significativas ($\chi^2=63,251$;

g.l.=5; $p<0.001$). De forma general, el alumnado de Argentina presentaba edades mayores que el perteneciente a España. En ambos contextos, el periodo de edad con mayor representación era el comprendido entre 20-24 años (78,0% en España y 33,3% en Argentina), aunque en España este porcentaje era bastante mayor que en Argentina. Para el resto de periodos de edades, los porcentajes obtenidos en Argentina eran mayores que en España, exceptuando el correspondiente a 45 o más años, donde el alumnado de España tenía un porcentaje relativamente mayor (2,45%) que en Argentina (1,2%) (véase Tabla 72).

Gráfico 72. Edad del alumnado de P.E.P. de Argentina y España.



Fuente: Elaboración propia, según ítem 8 del cuestionario.

Por último, nos interesaba el nivel de estudios que tenía el alumnado de esta titulación. Debido a que los niveles educativos eran diferentes en cada país, no se obtuvieron datos comparables. Sin embargo, podemos destacar que, en ambos contextos, la gran mayoría del alumnado había cursado previamente estudios secundarios. Concretamente, el 100,0% del alumnado de la titulación docente de España y el 81,5% de la misma titulación en Argentina.

5.1.3.2. *Comparación de las percepciones del alumnado de la titulación de P.E.P. sobre el ámbito de la diversidad*

Para discernir el concepto de diversidad que tenía el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria, se presentaron posibles acepciones. El concepto de diversidad se asocia, frecuentemente, a variados significados, tales como, diferencia o desigualdad (Pulido, 1997), pese a que estas significaciones remiten a realidades distintas. En la argumentación social, política, económica y educativa suelen aparecer categorías como igualdad y desigualdad asociadas a la diversidad, por lo que “no es de extrañar que la diversidad se asocie con la posibilidad de la inclusión de los grupos diversos (pobres, excluidos), bajo un enfoque holístico que incluye elementos sociales, culturales y económicos” (Ramos, 2012, p. 78).

En la Tabla 122 se presentan los resultados de las opciones seleccionadas por el alumnado de la titulación docente en Educación Primaria de España y Argentina, entre los que obtuvieron diferencias significativas ($\chi^2=12,263$; g.l.=5; $p=0.031$).

En ambos países, el alumnado distribuyó sus respuestas entre las diferentes acepciones del concepto de diversidad, destacando los mayores porcentajes en las opciones de a) *variedad, conjunto de cosas distintas* y b) *diferencias que pueden presentar las cosas o personas entre sí*. Sin embargo, en el ítem de *variedad, conjunto de cosas distintas*, se encontró un mayor porcentaje de alumnado de España, ya que fue marcado por un 73,8% del alumnado, frente a un 59,8% de Argentina. Asimismo, la acepción de *diferencias que pueden presentar las cosas o personas entre sí*, presentaba un porcentaje mayor en Argentina (58,5%) que en España (50,0%).

Destacamos, además, que, en Argentina, el alumnado indicó en mayor medida la opción de c) *desventajas, necesidades especiales* que en España (12,2% frente a un 9,5%).

Tabla 122. Percepción del concepto de diversidad en el alumnado de P.E.P. de Argentina y España.

	Argentina	España	Total
	%		
Diferencias que pueden presentar las cosas o personas entre sí	58,5	50,0	54,8
Desigualdades entre las cosas o personas	12,2	14,3	13,1
Variedad, conjunto de cosas distintas	59,8	73,8	65,9
Desventajas, necesidades especiales	12,2	9,5	11,0
Otros	2,4	-	1,4

Fuente: Elaboración propia, según ítem 9 del cuestionario⁴⁸.

Centrándonos en las valoraciones que realizaba el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria sobre diferentes aspectos de los tres tipos de diversidad que analizamos en esta investigación (diversidad cultural, género y discapacidad), se encontraron algunas diferencias según el país.

En primer lugar, con respecto a las cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, de acuerdo con el planteamiento de Castaño (2012), en aquellos centros escolares donde se lleva a cabo la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales, las actitudes que manifiestan tanto el profesorado como los/as futuros/as docentes respecto a la enseñanza

⁴⁸ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

de alumnado con diferentes grados y tipos de discapacidad parece ser un factor clave para una verdadera inclusión educativa.

En nuestra investigación, el alumnado de la titulación de profesorado de Educación Primaria, tanto en España como en Argentina, indicaba valoraciones positivas hacia la inclusión de las personas con discapacidad, a nivel laboral, social y personal. Es por ello, que en ambos casos, se encontraron resultados en los que el alumnado se mostraba favorable hacia aspectos relativos a la igualdad de derechos y deberes, autonomía personal y su integración laboral, social y educativa en igualdad de condiciones que el resto de personas.

Pese a ello, estos/as estudiantes consideraban que las personas con discapacidad requerían de actuaciones específicas por parte de los/as profesionales, cuestión que se podía explicar en relación a que, en muchos casos, podrían presentar necesidades educativas propias de las situaciones de discapacidad.

No obstante, en la Tabla 123 se detallan los ítems donde se hallaron diferencias significativas entre países, los cuales explicamos a continuación:

- A. *Las personas con discapacidad deben tener trato diferenciado* ($U=10.683,000$; $p=0,027$). Aunque tanto el alumnado de España como el de Argentina se mostró en su mayoría en desacuerdo con esta afirmación, el alumnado de Argentina se mostró significativamente más en desacuerdo con esta cuestión. Por ello, el valor de la media de las respuestas del alumnado de Argentina fue menor ($M=1,95$) que el de España ($M=2,15$).
- B. *Las personas con discapacidad deben tener autonomía personal* ($U=11.049,000$; $p=0,032$). El alumnado de España otorgó una

valoración media mayor ($M=4,29$) que el de Argentina ($M=4,03$), demostrando un mayor grado de acuerdo con esta afirmación.

C. *Las personas con discapacidad pueden realizar actividades habituales de la vida cotidiana* ($U=12.858,000$; $p<0,001$). En el caso de España, el alumnado se mostraba significativamente más de acuerdo con este ítem que el alumnado de Argentina, con más de medio punto de diferencia entre las medias ($M=4,57$ en España y $M=3,91$ en Argentina). De los resultados se extraía, además, que, a diferencia del alumnado de Argentina, en España no se encontró ningún/a estudiante que estuviera en desacuerdo.

D. *Las personas con discapacidad pueden producir en el trabajo como el resto de personas* ($U=11.379,000$; $p=0,030$). El alumnado de España mostraba un mayor grado de acuerdo, con una media de 4,02 puntos en la escala (bastante de acuerdo), mientras que en Argentina alcanzaba una media de 3,7 puntos. Además, en España, ningún/a estudiante indicó estar totalmente en desacuerdo.

Tabla 123. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. de Argentina y España en relación a cuestiones referentes a las personas con discapacidad.

		Grado de acuerdo					M	
		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
Las personas con discapacidad deben tener:	Trato diferenciado	País	%					
		Argentina	59,2	11,9	15,8	3,9	9,2	1,92
		España	41,5	21,9	24,4	4,9	7,3	2,15
		Total	51,3	16,3	19,6	4,4	8,4	2,02
	Autonomía personal	Argentina	-	3,9	33,8	18,1	44,2	4,03
		España	-	2,4	16,6	31,0	50,0	4,29
Total		-	3,2	26,1	23,9	46,8	4,14	

		Grado de acuerdo					M	
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
País		%						
Las personas con discapacidad pueden:	Realizar actividades habituales de la vida cotidiana	Argentina	6,4	1,3	32,0	15,4	44,9	3,91
		España	-	-	11,9	19,1	69,0	4,57
		Total	3,5	0,8	23,0	17,0	55,7	4,21
	Producir en el trabajo como el resto de personas	Argentina	5,1	11,4	27,8	20,3	35,4	3,7
		España	-	11,9	16,7	28,5	42,9	4,02
		Total	2,8	11,6	22,9	24,0	38,7	3,84

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

En cuanto al ámbito del género, es importante indagar en los posicionamientos de los/as futuros/as docentes de Educación Primaria ante las situaciones de desigualdades por cuestiones de género, en tanto tendrá repercusiones en su labor profesional. Como explican Vizcarra, Nuño, Lasarte, Aristizabal y Álvarez (2015, p. 301),

(...) la escuela debería velar por la igualdad de oportunidades, evitando situaciones cotidianas de desigualdad, de autoritarismo, de aplicación de erróneas escalas de valores, que tienen en cuenta las capacidades individuales de las personas, ya que en muchas ocasiones, la escuela reproduce la desigualdad social, en vez de, superarla.

En este sentido, el papel del profesorado es muy relevante. Es por ello que nos resultaba de interés conocer los planteamientos previos que el alumnado de las titulaciones docentes presentaba en nuestro estudio, ya que

podría ser indicativo de la presencia de estereotipos de género y, por tanto, de necesidades de formación en este ámbito.

En la mayoría de cuestiones planteadas sobre el ámbito del género, se encontraron diferencias significativas entre los resultados del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España y Argentina. Concretamente, como se puede observar en la Tabla 124, se hallaron disparidades entre países en los ítems relativos a que mujeres y hombres tenían diferencias en cuanto a:

- A. *Tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana* ($U=7.641,000$; $p<0,001$). En España y Argentina, las medias revelaron que el alumnado participante se encontraba en desacuerdo con este planteamiento. No obstante, el alumnado de España presentaba una media significativamente menor ($M=1,81$) y, por tanto, estaba más en desacuerdo, que el alumnado de Argentina ($M=2,35$).
- B. *Actitudes, habilidades y comportamientos* ($U=7.077,000$; $p<0,001$). Al igual que en el ítem anterior, si bien en ambos países el alumnado se mostraba en desacuerdo con las diferencias entre hombres y mujeres en este sentido, el alumnado de España expresaba, significativamente, un mayor desacuerdo ($M=2,07$) que el de Argentina ($M=2,89$).
- C. *Roles que desempeñan en la sociedad* ($U=11.289,000$; $p=0,016$). En España, la media de este ítem indicaba que el alumnado se mostraba de acuerdo ($M=3,05$), mientras que, en Argentina, los/as estudiantes de esta titulación docente, estaba en desacuerdo ($M=2,62$).
- D. *Las intervenciones que los/as profesionales deben proporcionarles* ($U=7.794,000$; $p=0,020$). En ambos países, los valores de media

arrojaron que el alumnado estaba en desacuerdo con las intervenciones profesionales diferentes por cuestiones de sexo. Si bien, estos resultados eran significativamente menores en España (M=2,1) y, por ello, señalaba un mayor desacuerdo, que en Argentina (M=2,48).

Tabla 124. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. de Argentina y España en relación a cuestiones referentes al género.

		Grado de acuerdo					M	
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
País		%						
Mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a:	Tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana	Argentina	36,6	23,2	19,5	9,7	11,0	2,35
		España	61,9	16,7	9,5	2,4	9,5	1,81
		Total	47,6	20,3	15,2	6,6	10,3	2,12
	Actitudes, habilidades y comportamientos	Argentina	28,4	12,3	24,7	11,1	23,5	2,89
		España	52,4	19,0	7,2	11,9	9,5	2,07
		Total	38,9	15,3	17,0	11,4	17,4	2,53
	Roles que desempeñan en la sociedad	Argentina	36,4	9,1	23,3	18,2	13,0	2,62
		España	23,8	11,9	21,4	21,5	21,4	3,05
		Total	30,7	10,4	22,5	19,6	16,8	2,81
	Las intervenciones que los/as profesionales deben proporcionarles	Argentina	38,7	10,7	28,0	9,3	13,3	2,48
		España	51,2	17,1	12,2	9,7	9,8	2,1
		Total	44,3	13,6	20,9	9,5	11,7	2,31
En cuanto a las personas homosexuales, se debe aceptar:	Su orientación sexual sin juzgarlas	Argentina	4,9	6,1	19,5	4,9	64,6	4,18
		España	-	-	2,4	7,1	90,5	4,88
		Total	2,8	3,4	12,1	5,9	75,9	4,49
	La adopción de hijos/as	Argentina	19,0	16,4	30,4	8,9	25,3	3,05
		España	-	-	7,1	7,2	85,7	4,79
		Total	10,6	9,1	20,1	8,1	52,1	3,82
	El matrimonio	Argentina	13,9	11,4	24,1	10,1	40,5	3,52
		España	-	2,4	4,7	4,8	88,1	4,79
		Total	7,7	7,4	15,5	7,8	61,6	4,08

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

Por otra parte, en relación al ámbito del género, otra forma de acercarnos a las percepciones del alumnado es a través de sus consideraciones acerca de las personas homosexuales y sus derechos. En este sentido, “(...) el sexismo (la discriminación de las mujeres en tanto que mujeres) y el heterosexismo u homofobia (la discriminación de cualquier forma de sexualidad que no sea la heterosexual), comparten la misma raíz conceptual al estar ambos vinculados al mantenimiento y reproducción del orden social que definimos patriarcado” (García, Sala, Rodríguez y Sabuco, 2013, p. 274).

En general, se obtuvieron resultados que se podían interpretar como aceptación y reconocimiento de los derechos de las personas homosexuales por parte del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria. Sin embargo, aparecieron diferencias significativas entre España y Argentina en cada uno de los ítems planteados (véase Tabla 124). Éstos hacían referencia a que, en cuanto a las personas homosexuales, se debía aceptar:

- A. *Su orientación sexual sin juzgarlas* ($U=13.242,000$; $p<0,001$). La media obtenida para este ítem era mayor en el alumnado de España ($M=4,88$) que en el de Argentina ($M=4,18$), por lo que los/as estudiantes de España presentaban un mayor grado de acuerdo respecto a esta afirmación. Asimismo, era relevante que solo en el caso de España, todo el alumnado expresó su acuerdo con esta cuestión, en diferentes grados.
- B. *La adopción de hijos/as* ($U=16.623,000$; $p<0,001$). El alumnado de la titulación docente en Educación Primaria de España se encontraba más de acuerdo que el alumnado de Argentina con la aceptación de la adopción de hijos/as en personas homosexuales. Se obtuvo más de un punto y medio de diferencia entre las medias ($M=4,79$ en España y

M=3,05 en Argentina). Al igual que en el ítem anterior, solo en España se halló que todo el alumnado se mostraba de acuerdo con esta afirmación.

C. *El matrimonio* ($U=14.949,000$; $p<0,001$). De nuevo, en el caso de España, el alumnado participante presentaba un grado de acuerdo, significativamente mayor que el alumnado de Argentina, con más de un punto de diferencia en las medias (M=4,79 en España y M=3,52 en Argentina).

Por último, nos centramos en las percepciones del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria sobre el ámbito de la diversidad cultural. La formación en diversidad cultural influye sobre las creencias que tiene el alumnado sobre esta realidad y que, a su vez, repercute en su futura labor docente. Las actitudes de inhibición o pasividad ante esta realidad de diversidad cultural es una clave negativa si las escuelas quieren convertirse en espacios donde el aprender a convivir en la diferencia cultural sea un punto fundamental de las buenas prácticas docentes (Leiva, 2010b).

En relación a las cuestiones planteadas acerca de la diversidad cultural, tanto el alumnado de España como de Argentina, mostró similitudes en cuanto a su desacuerdo sobre la vinculación de este ámbito con la inmigración y minorías étnicas, así como, en ambos casos, el alumnado expresó su acuerdo general con la necesidad de intervenciones específicas en este campo. Sin embargo, se hallaron diferencias significativas en el siguiente ítem (véase Tabla 125):

A. *La diversidad cultural enriquece la sociedad* ($U=11.244,000$; $p=0,012$). Pese a que el grado de acuerdo con esta afirmación fue bastante alto en el alumnado de ambos países, era significativamente mayor en España (M=4,6) que en Argentina (M=4,27).

Resultaba de interés, para conocer la percepción del alumnado sobre esta temática, aproximarnos a su posicionamiento en situaciones relacionadas con los colectivos minoritarios en distintos ámbitos (laboral, social o cultural). Así, se encontraron diferencias significativas entre los resultados de Argentina y España en cuanto a los ítems que se detallan en la Tabla 125. En éstos se preguntaba su grado de acuerdo en cuanto a que las personas de culturas minoritarias debían:

- A. *Cumplir las normas de nuestro país* ($U=11.484,000$; $p=0,040$). El alumnado de las titulaciones españolas se encontraba más de acuerdo con esta afirmación ($M=4,48$) que el de Argentina ($M=4,15$), aunque cabe destacar que en ambos países se obtuvo un valor de media que indicaba bastante acuerdo hacia esta cuestión.
- B. *Tener igualdad de derechos que el resto de personas* ($U=11.436,000$; $p=0,024$). En ambos países, el alumnado señalaba estar bastante de acuerdo con el reconocimiento de derechos de las personas de culturas minoritarias, estando significativamente más de acuerdo el alumnado de España ($M=4,69$) que el de Argentina ($M=4,38$).
- C. *Aprender la lengua oficial del país donde se encuentran* ($U=13.017,000$; $p<0,000$). Los/as estudiantes encuestados de España se mostraban más de acuerdo ($M=4,05$) que el alumnado de Argentina ($M=3,52$), con medio punto de diferencia entre las medias obtenidas. En cualquier caso, en los dos países de estudio, se encontraban de acuerdo con el deber de aprender la lengua oficial del lugar donde vivan los colectivos minoritarios.
- D. *Adaptarse a las costumbres sociales y culturales de la sociedad donde viven* ($U=13.398,000$; $p<0,000$). Mientras que, en Argentina, el

alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria expresaba su desacuerdo con la adaptación cultural y social (M=2,84), en el caso de España, se mostraba de acuerdo (M=3,56).

E. *Tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven* ($U=11.799,000$; $p=0,003$). Todo el alumnado de la titulación docente se encontraba de bastante de acuerdo con esta cuestión, si bien se halló casi medio punto de diferencia entre las medias, siendo mayor en el caso de España (M=4,49) que en Argentina (M=4,06).

Tabla 125. Grado de acuerdo del alumnado de P.E.P. de Argentina y España en relación a cuestiones referentes a la diversidad cultural.

		Grado de acuerdo					M	
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		País	%					
La diversidad cultural:	Enriquece la sociedad	Argentina	2,6	3,8	19,2	12,9	61,5	4,27
		España	-	-	14,3	11,9	73,8	4,6
		Total	1,4	2,1	17,1	12,4	67,0	4,41
	Cumplir las normas de nuestro país	Argentina	2,5	6,1	21,0	14,8	55,6	4,15
		España	-	-	14,3	23,8	61,9	4,48
		Total	1,4	3,5	18,0	18,8	58,3	4,29
Las personas de culturas minoritarias deben:	Tener igualdad de derechos que el resto de personas	Argentina	3,7	-	19,8	7,4	69,1	4,38
		España	-	2,4	4,7	14,3	78,6	4,69
		Total	2,1	1,0	13,2	10,4	73,3	4,52
	Aprender la lengua oficial del país donde se encuentran	Argentina	4,9	5,0	48,1	17,3	24,7	3,52
		España	-	4,8	26,2	28,5	40,5	4,05
		Total	2,8	4,9	38,5	22,2	31,6	3,75
	Adaptarse a las costumbres sociales y culturales de la sociedad donde viven	Argentina	13,6	24,7	38,3	11,1	12,3	2,84
		España	2,4	12,2	36,6	24,4	24,4	3,56
		Total	8,8	19,3	37,5	16,9	17,5	3,15

		Grado de acuerdo					M
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)	
País							%
Tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven	Argentina	2,5	6,1	25,9	13,6	51,9	4,06
	España	-	-	14,6	22,0	63,4	4,49
	Total	1,4	3,5	21,1	17,2	56,8	4,25

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

En general, el alumnado de los estudios docentes presentaba predisposición hacia la inclusión laboral y social de los colectivos minoritarios, así como hacia el reconocimiento de sus derechos sociales y culturales. Sin embargo, los resultados señalaban cierta tendencia hacia modelos asimilacionistas por parte del alumnado, sobre todo, español. En la modificación o cambios de actitudes del futuro profesorado, juega un importante papel la formación, que debe poner énfasis en la reflexión sobre los valores y la responsabilidad en la transmisión de ciertas actitudes en las nuevas generaciones (Solórzano, 2013).

5.1.3.3. Comparación de las competencias adquiridas por el alumnado de la titulación de P.E.P. para atender contextos de diversidad

Es evidente que el grado de adquisición de competencias se encuentra muy vinculado a la formación inicial que reciben los/as estudiantes. En el caso de las titulaciones docentes, las competencias deben ser facilitadoras de procesos

de aprendizaje cada vez más autónomos por parte del alumnado (Fernández, Rodríguez y Fernández, 2016). En este epígrafe, presentamos los resultados comparativos del grado de adquisición de competencias del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria en España y Argentina.

Podemos entender las competencias docentes como el conjunto integrado de características personales, conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para una actuación eficaz en diversos contextos docentes (Tigelaar, Dolmans, Wolhagen y Dan der Vleuten, 2004). En esta investigación, se plantearon, concretamente, una serie de competencias relacionadas con la atención a la diversidad, tanto de forma general, como en cada uno de sus tipos (diversidad cultural, género y discapacidad).

Según la perspectiva del alumnado sobre la adquisición de estas competencias, en algunos de estos tipos de competencias, se hallaron diferencias según el país de estudio.

En primer lugar, cabe destacar que, en relación a las competencias para atender cuestiones relativas al género, los resultados no arrojaron diferencias significativas entre Argentina y España. En ambos países, este alumnado consideraba, de forma general, que tenía algo adquiridas las competencias en este ámbito. Se encontró como excepción la competencia referente a conocimientos sobre teorías feministas, que fue la única competencia que, tanto en Argentina como en España, obtuvo un valor de media que se interpretaba como poco adquirida.

Con respecto al ámbito de la discapacidad, en la Tabla 126, detallamos los resultados obtenidos en el grado de adquisición de estas competencias, según el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de

España y Argentina. En este sentido, se encontraron diferencias significativas entre países en todas las competencias planteadas:

- A. *Conocimientos sobre diferentes enfoques de atención a la discapacidad* ($U=13.044,000$; $p<0,001$). El alumnado de España consideraba que tenía mayor adquisición de esta competencia ($M=3,4$) que el alumnado de Argentina ($M=3,01$). Es destacable que, en España, no se hallaron estudiantes que indicaran que no tenían adquirida dicha competencia.
- B. *Comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos* ($U=12.570,000$; $p<0,001$). En ambos países, el alumnado expresaba que tenía algo adquirida esta competencia, siendo mayor en el caso de España ($M=3,83$) que en Argentina ($M=3,54$). Como se puede observar en los resultados del ítem, todo el alumnado de España señalaba que tenía esta competencia, al menos, algo adquirida.
- C. *Conocimientos sobre el marco legal en relación a la discapacidad* ($U=11.862,000$; $p=0,013$). Mientras que el alumnado de Argentina percibía que tenía poca adquisición de estos conocimientos ($M=2,93$), el alumnado de España opinaba que era una competencia algo adquirida ($M=3,21$).
- D. *Capacidad de detectar necesidades educativas y potencialidades de las personas con discapacidad, sus causas e implicaciones educativas* ($U=12.045,000$; $p=0,010$). En España, el valor de la media era mayor ($M=3,31$) que en Argentina ($M=3,06$).
- E. *Capacidad para crear contextos de desarrollo de la autonomía personal* ($U=11.424,000$; $p=0,042$). De nuevo, los/as estudiantes

participantes de las titulaciones de España consideraban que su grado de adquisición era mayor ($M=3,61$) que en el caso de Argentina ($M=3,39$). No se encontró alumnado en España que no creyera tener adquirida esta competencia.

F. *Capacidad para crear espacios de participación de las familias de las personas con discapacidad* ($U=12.315,000$; $p=0,003$). La media obtenida en los resultados de España para esta competencia era significativamente mayor ($M=3,43$) que en los de Argentina ($M=2,37$), con casi un punto de diferencia. Así, el alumnado de España señalaba que tenía algo adquirida esta competencia, no considerando en ningún caso, que no se tuviera adquirida en algún nivel. Sin embargo, en Argentina, su grado de adquisición se interpretaba como poco.

Tabla 126. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la discapacidad, según la valoración del alumnado de P.E.P. de Argentina y España.

	País	Grado de adquisición					M
		Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	
Conocimientos sobre diferentes enfoques de atención a la discapacidad	Argentina	2,4	20,7	54,9	17,1	4,9	3,01
	España	-	14,3	38,1	40,5	7,1	3,4
	Total	1,4	17,9	47,6	27,2	5,9	3,18
Comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos	Argentina	1,2	4,9	40,2	46,4	7,3	3,54
	España	-	2,4	23,8	61,9	11,9	3,83
	Total	0,7	3,8	33,1	53,1	9,3	3,67
Conocimientos sobre el marco legal en relación a la discapacidad	Argentina	6,2	24,7	49,3	9,9	9,9	2,93
	España	4,8	23,8	28,5	31,0	11,9	3,21
	Total	5,6	24,3	40,2	19,1	10,8	3,05
Capacidad de detectar necesidades educativas y potencialidades de las personas con discapacidad, sus causas e implicaciones educativas	Argentina	3,7	18,3	48,8	26,8	2,4	3,06
	España	2,4	14,3	38,1	40,4	4,8	3,31
	Total	3,1	16,6	44,1	32,8	3,4	3,17

	País	Grado de adquisición					M
		Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	
Capacidad para crear contextos de desarrollo de la autonomía personal	Argentina	3,7	12,2	39,0	31,7	13,4	3,39
	España	-	9,8	29,2	51,2	9,8	3,61
	Total	2,1	11,1	34,9	40,1	11,8	3,48
Capacidad para crear espacios de participación de las familias de las personas con discapacidad	Argentina	6,1	20,7	40,3	24,4	8,5	2,37
	España	-	16,7	33,3	40,5	9,5	3,43
	Total	3,4	19,0	37,2	31,4	9,0	3,23

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

Con respecto a las competencias para la atención a la diversidad cultural, el análisis comparativo entre Argentina y España no resultó significativamente diferente en la mayoría de los ítems. El alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria creía que tenía algo adquiridas las competencias relacionadas con la diversidad cultural, excepto la competencia relativa al respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias, que en ambos países obtuvo un valor de media en torno a 4 puntos (bastante adquirida).

Es necesario destacar dos competencias donde se encontraron diferencias significativas según el país (véase Tabla 127):

- A. *Capacidad para detectar, mediar y solucionar situaciones de conflictos por causas culturales* ($U=12.330,000$; $p=0,003$). Esta competencia se indicaba como algo adquirida por el alumnado de España ($M=3,19$) y poco adquirida por el de Argentina ($M=2,83$).
- B. *Ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras* ($U=11.553,000$; $p=0,027$). El alumnado de las titulaciones de España consideraba que tenía un grado de adquisición mayor ($M=3,95$) que el alumnado de

Argentina (3,73). No obstante, es destacable que ningún/a estudiante de Argentina señalara que no tenía adquirida esta competencia.

Tabla 127. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la diversidad cultural, según la valoración del alumnado de P.E.P. de Argentina y España.

	País	Grado de adquisición					M
		Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	
Capacidad para detectar, mediar y solucionar situaciones de conflictos por causas culturales	Argentina	9,8	29,2	36,6	17,1	7,3	2,83
	España	2,4	28,6	23,8	38,1	7,1	3,19
	Total	6,6	29,0	31,0	26,2	7,2	2,99
Ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras	Argentina	-	13,4	24,4	37,8	24,4	3,73
	España	2,4	9,8	12,2	41,5	34,1	3,95
	Total	1,0	11,8	19,2	39,4	28,6	3,83

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

Por último, nos centramos en las competencias generales de atención a la diversidad. En la mayoría de competencias se observaron diferencias significativas entre los resultados de España y Argentina. A continuación, detallamos cada una de éstas, que se encuentra recogidas en la Tabla 128.

- A. *Aplicación de estrategias de evaluación que permiten valorar las dificultades y oportunidades de las personas* ($U=12.267,000$; $p=0,002$). Ningún alumno/a de España marcó que no tenía adquirida esta competencia, que finalmente, obtuvo un valor de adquisición mayor en España ($M=3,76$) que en Argentina ($M=3,37$).
- B. *Capacidad de tutorización de procesos de aprendizaje* ($U=14.022,000$; $p<0,001$). Con casi un punto de diferencia entre las medias, en

España, el alumnado consideraba que su grado de adquisición de esta competencia era mayor ($M=3,8$) que en el caso de Argentina ($M=3,09$).

- C. *Capacidad para promover el aprendizaje cooperativo* ($U=12.684,000$; $p<0,001$). Las diferencias entre países para esta competencia eran destacables, ya que el alumnado de España indicaba que tenía bastante adquirida esta competencia ($M=4,17$), mientras que el alumnado de Argentina creía que la tenía algo adquirida ($M=3,73$).
- D. *Capacidad de valorar de forma crítica material sobre diversidad* ($U=12.582,000$; $p=0,001$). En ambos países, los valores de media obtenidos nos permitían interpretar que era una competencia algo adquirida. Sin embargo, el alumnado de España consideraba que su grado de adquisición era significativamente mayor ($M=3,83$).
- E. *Capacidad para intervenir en el marco de un modelo educativo inclusivo* ($U=12.939,000$; $p<0,001$). En España, el grado de adquisición de esta competencia era mayor ($M=3,79$) que en el caso de Argentina ($M=3,38$), si bien en ambos países, el alumnado señalaba que era una competencia que tenía algo adquirida.
- F. *Respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar* ($U=12.375,000$; $p=0,002$). Los/as participantes de las titulaciones de España opinaban que tenía bastante adquirida esta competencia ($M=4,19$). Sin embargo, el alumnado de Argentina indicó que la tenía algo adquirida ($M=3,88$).
- G. *Actitud de apertura (empatía, saber escuchar...)* ($U=13.065,000$; $p<0,001$). Con casi medio punto de diferencia, la media de

adquisición de esta competencia era mayor en el caso de España (M=4,43) que en Argentina (M=3,95).

H. *Identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos* (U=12.252,000; p=0,004). El alumnado de España consideraba que tenía un grado de adquisición mayor en esta competencia (M=3,95) que el alumnado de Argentina (M=3,6).

I. *Cuestionamiento de mis propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos* (U=12.396,000; p=0,001). El grado de adquisición de esta competencia era mayor en España (M=3,98) que en Argentina (M=3,54).

El resto de competencias relativas a la atención a la diversidad cultural, se valoraron de forma similar por el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España y Argentina. Fueron consideradas como bastante adquiridas, excepto la competencia de capacidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje, que fue indicada como algo adquirida por el alumnado de ambos países.

Tabla 128. Grado de adquisición de competencias generales en relación al ámbito de la diversidad, según la valoración del alumnado de P.E.P. de Argentina y España.

	País	Grado de adquisición					M
		Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	
Aplicación de estrategias de evaluación que permiten valorar las dificultades y oportunidades de las personas	Argentina	2,5	23,5	24,7	33,3	16,0	3,37
	España	-	4,8	26,2	57,1	11,9	3,76
	Total	1,4	15,3	25,3	43,8	14,2	3,54
Capacidad de tutorización de procesos de aprendizaje	Argentina	6,2	17,3	44,4	25,9	6,2	3,09
	España	-	2,4	34,2	43,9	19,5	3,8
	Total	3,5	10,9	40,0	33,7	11,9	3,4
Capacidad para promover el aprendizaje cooperativo	Argentina	2,4	11,0	25,6	33,0	28,0	3,73
	España	-	4,8	14,2	40,5	40,5	4,17
	Total	1,4	8,3	20,7	36,2	33,4	3,92
Capacidad de valorar de forma crítica material sobre diversidad	Argentina	3,7	14,6	35,4	28,0	18,3	3,43
	España	-	4,8	28,6	45,2	21,4	3,83
	Total	2,1	10,3	32,4	35,5	19,7	3,6
Capacidad para intervenir en el marco de un modelo educativo inclusivo	Argentina	2,4	14,6	35,4	37,8	9,8	3,38
	España	4,8	2,3	26,2	42,9	23,8	3,79
	Total	3,4	9,3	31,4	40,0	15,9	3,56
Respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar	Argentina	-	8,5	25,6	35,4	30,5	3,88
	España	2,4	2,4	9,5	45,2	40,5	4,19
	Total	1,0	5,9	18,6	39,7	34,8	4,01
Actitud de apertura (empatía, saber escuchar...)	Argentina	2,5	7,4	16,0	40,8	33,3	3,95
	España	-	2,4	11,9	26,2	59,5	4,43
	Total	1,4	5,2	14,2	34,4	44,8	4,16
Identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos	Argentina	7,3	9,8	19,5	42,7	20,7	3,6
	España	4,8	4,7	14,3	42,9	33,3	3,95
	Total	6,2	7,6	17,2	42,8	26,2	3,75
Cuestionamiento de mis propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos	Argentina	6,2	11,1	24,7	38,2	19,8	3,54
	España	2,4	2,4	23,8	38,1	33,3	3,98
	Total	4,5	7,3	24,3	38,2	25,7	3,73

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

5.1.3.4. Comparación de las valoraciones del alumnado de la titulación de P.E.P. sobre su formación en el ámbito de la diversidad

En este apartado presentamos una comparación entre países de las características de la formación en el ámbito de la diversidad que tenía el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria.

Las actuales tendencias y expectativas con relación a la formación inicial del profesorado en el ámbito internacional coinciden en los siguientes temas: calidad de la formación e insatisfacción con los actuales modelos de formación del profesorado; mejoras a través de la supervisión y la rendición de cuentas (accountability); demandas contradictorias en la formación de profesorado para ámbitos concretos en una era de globalización y la necesidad de que la formación del profesorado sea proactiva para una escuela del siglo XXI y para nuevas metodologías educativas (Valverde, 2015, p. 208).

De esta forma, de acuerdo con Aubusson y Schuck (2013), se requiere más profesorado cualificado para desarrollar su actividad docente en situaciones diversas y asumiendo los nuevos desafíos de la sociedad actual. En este sentido, analizar el tipo de formación docente en el ámbito de la diversidad que está recibiendo el alumnado, tiene una importancia esencial para determinar los aspectos donde se pueden incluir mejoras.

En un primer término, era fundamental para esta investigación conocer si el alumnado tenía percepción de estar formándose en este campo de actuación. Así, tanto en España como en Argentina, la amplia mayoría del

alumnado de esta titulación indicó haber recibido formación en el ámbito de la diversidad, ya sea en género, diversidad cultural o discapacidad (87,8% en Argentina y 88,1% en España). Es por ello, que no se encontraron diferencias significativas en la comparación de resultados entre países, ante esta cuestión. No obstante, los principales motivos por el que el alumnado señaló que no había recibido formación arrojaron diferencias significativas ($\chi^2=18,566$; g.l.=4; $p=0.001$).

En España, el alumnado de la titulación docente en Educación Primaria que no había tenido formación en este campo, expresó, en su mayoría, que el motivo fundamental era que *no aparecía en el plan de estudios* de la formación inicial (9,52%), mientras que el mayor porcentaje de alumnado de Argentina se halló en la opción de *falta de tiempo* (5,5%), seguido de que *no aparecía en el plan de estudios* (4,45%), así como también señaló, aunque en menor medida, que *no se adecuaba a sus intereses profesionales* (1,1%).

En cuanto a las vías de acceso a dicha formación, cada país de estudio poseía niveles educativos diferentes, por lo que no se llevaron a cabo comparaciones estadísticas. Pese a ello, es conveniente resaltar que la mayoría del alumnado, tanto en España como en Argentina, indicó como principal tipo de formación por la que habían recibido formación en el ámbito de la diversidad, el nivel correspondiente de impartición de su titulación, es decir, la formación universitaria inicial en el caso de España y la formación terciaria en Argentina.

Que la vía prioritaria de acceso a la formación para la atención a la diversidad se conformara por el nivel de enseñanza inicial resultaba crucial, ya que, como base de la formación docente, estas instituciones deben asumir con calidad la responsabilidad social que se les exige, “y ello pasa también por integrar aprendizaje académico y contribución a la mejora de la sociedad en los

contextos docentes de cada titulación” (García, Escarbajal e Izquierdo, 2011, p. 29).

Esta circunstancia se observó para los tres tipos de diversidad: diversidad cultural (94,9% en Argentina y 82,1% en España), género (65,8% en Argentina y 61,5% en España) y discapacidad (88,6% en Argentina y 89,7% en España). Resulta interesante observar que los menores porcentajes en ambos casos se obtuvieron en la formación relativa al género, interpretándose como el ámbito que menos presencia tenía en la formación inicial de la titulación de profesorado en Educación Primaria.

Estos resultados diferían respecto a los contenidos de los planes de estudios, donde solo en el caso de España, la titulación de profesorado en Educación Primaria incluía menos asignaturas que, transversal o específicamente, trataban temáticas relacionadas con el género. En Argentina, los planes de estudios mostraron una menor presencia de la formación en discapacidad, como se indicó en apartados anteriores. El hecho de que el alumnado señalara una mayor presencia de contenidos formativos en este ámbito en su formación inicial, puede deberse a que se desarrollaran más contenidos relativos a la discapacidad en las asignaturas de los que aparecían como mínimos en los planes de estudios.

Por otra parte, respecto a los contenidos que incluía la formación en el ámbito de la diversidad, según la valoración del alumnado, se obtuvieron diferencias significativas entre los resultados de España y Argentina ($\chi^2=79,835$; g.l.=11; $p<0.001$).

Como se puede ver en la Tabla 129, el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España señalaba, en mayor medida, la presencia de la mayoría de los contenidos planteados en este ítem. En este

sentido, se obtuvo mayores diferencias porcentuales entre ambos países en los contenidos relativos a: a) *enfoques educativos sobre la diversidad*; b) *estilos de aprendizaje*; c) *respuestas educativas ante la diversidad*; d) *estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad*; e) *actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad*; f) *estereotipos y prejuicios*; y g) *innovación educativa*. Dichos contenidos fueron señalados en mayor medida por el alumnado de España que por el de Argentina.

Tabla 129. Contenidos de la formación en diversidad recibida, según la perspectiva del alumnado de P.E.P. de Argentina y España.

	Argentina	España	Total
	%		
Modelos de gestión de la diversidad	26,9	33,3	29,7
Posicionamientos teóricos sobre la diversidad	44,9	41,0	43,2
Enfoques educativos sobre la diversidad	75,6	94,9	83,9
Estudio de la diversidad en diferentes contextos	80,8	82,1	81,3
Tipos de diversidad	83,3	79,5	81,7
Estilos de aprendizaje	52,6	74,4	61,9
Respuestas educativas ante la diversidad	44,9	64,1	53,1
Estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad	59,0	69,2	63,4
Actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad	47,4	56,4	51,3
Estereotipos y prejuicios	28,2	53,8	39,2
Innovación educativa	28,2	48,7	37,0

Fuente: Elaboración propia, según ítem 16 del cuestionario⁴⁹.

Entre las valoraciones sobre la formación, a continuación, comparamos los niveles de profundización de la formación inicial en cada uno de los ámbitos de la diversidad. En España y Argentina, el alumnado consideraba que la

⁴⁹ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

formación en diversidad cultural y en género había sido, generalmente, escasa (ver Tabla 29 en la página 357 y Tabla 80 en la página 525). Sin embargo, se encontraron diferencias significativas ($U=14.028,000$; $p<0,001$) en el nivel de profundización de la formación inicial en el ámbito de la discapacidad. En este sentido, el alumnado de España valoró con mayor puntuación la profundización en este tipo de formación ($M=3,14$) que el alumnado de Argentina ($M=2,6$). Así, el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina valoraba que la formación en discapacidad había sido escasa, mientras que el alumnado de España, consideraba que era suficiente (véase Tabla 130).

Tabla 130. Nivel de profundización de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad, en función de sus tipos, según la valoración del alumnado de P.E.P. de Argentina y España.

		Nivel de profundización				M
		Nula (1)	Escasa (2)	Suficiente (3)	Destacada o en profundidad (4)	
País		%				
Formación en discapacidad	Argentina	2,5	45,0	42,5	10,0	2,6
	España	-	16,7	52,3	31,0	3,14
	Total	1,4	32,5	46,9	19,2	2,84

Fuente: Elaboración propia, según ítem 17 del cuestionario.

Como se ha apuntado en anteriores ocasiones, las titulaciones de formación docente en Educación Primaria en España contemplaban la posibilidad de itinerarios curriculares especializados en Educación Especial, Audición y Lenguaje o similares. Además, entre las características del alumnado participante en la muestra de España, existía alumnado que cursaba alguno de estos itinerarios (se puede consultar este detalle en el Gráfico 36 en la página 494). Todo ello ayudaría a comprender estas diferencias obtenidas entre los países de estudio, ya que podría explicar que el alumnado de España hubiese indicado una

formación más profunda de los contenidos sobre discapacidad en su titulación, fruto de la presencia requerida de formación en discapacidad para obtener la especialización curricular.

Las valoraciones de diferentes aspectos de la formación docente inicial en el ámbito de la diversidad era otra de las cuestiones planteadas al alumnado de esta titulación en ambos países. En este punto, se obtuvieron diferencias significativas para cada una de los ítems, según el país del alumnado encuestado. Detallamos, a continuación, los resultados de estos ítems (véase Tabla 131):

- A. *La adecuación de la formación a sus expectativas* ($U=12.867,000$; $p<0,001$). El alumnado de España consideraba que esta formación estaba más adecuada a sus expectativas ($M=3,43$) que el alumnado de Argentina ($M=2,94$). Es así que, en España, se indicó que era algo adecuada y, en Argentina, poco adecuada.
- B. *Adaptación de la formación a sus intereses y necesidades* ($U=13.026,000$; $p<0,001$). En ambos casos, el alumnado señalaba que la formación estaba algo adecuada a sus intereses y necesidades, si bien esta cuestión era mejor valorada en España ($M=3,6$) que en Argentina ($M=3,1$).
- C. *Su percepción sobre el dominio de los contenidos* ($U=12.105,000$; $p=0,002$). El alumnado de España percibía en mayor medida que dominaba los contenidos sobre diversidad ($M=3,52$) que el alumnado de Argentina ($M=3,21$).
- D. *Su participación en la formación* ($U=12.987,000$; $p<0,001$). La participación era mayor, según el alumnado, en España ($M=3,88$) que en Argentina ($M=3,43$).

Además, es relevante comentar que también aparecían diferencias significativas entre países en el nivel de satisfacción general sobre la formación inicial en el ámbito de la diversidad ($U=12.153,000$; $p<0,001$). De esta manera, el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España estaba más satisfecho con la formación ($M=3,55$) que el de Argentina ($M=3,14$).

Tabla 131. Valoración del alumnado de P.E.P. de España y Argentina sobre los aspectos acerca de la formación inicial en diversidad.

	País	Valoración					M
		Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	
La adecuación de la formación a sus expectativas	Argentina	6,3	21,5	46,9	22,8	2,5	2,94
	España	2,4	7,1	45,3	35,7	9,5	3,43
	Total	4,6	15,1	46,1	28,6	5,6	3,15
Adaptación de la formación a sus intereses y necesidades	Argentina	2,6	20,5	46,2	25,6	5,1	3,1
	España	2,4	2,4	38,1	47,6	9,5	3,6
	Total	2,5	12,4	42,5	35,5	7,1	3,32
Su percepción sobre el dominio de los contenidos	Argentina	2,5	16,3	42,5	35,0	3,7	3,21
	España	2,4	7,1	35,7	45,3	9,5	3,52
	Total	2,4	12,3	39,5	39,5	6,3	3,35
Su participación en la formación	Argentina	2,5	13,8	36,2	33,8	13,7	3,43
	España	2,4	4,8	14,3	59,5	19,0	3,88
	Total	2,4	9,8	26,6	45,1	16,1	3,63
Su satisfacción general con la formación inicial recibida	Argentina	9,0	14,1	39,7	28,2	9,0	3,14
	España	4,8	4,7	31,0	50,0	9,5	3,55
	Total	7,1	9,9	35,8	38,0	9,2	3,32

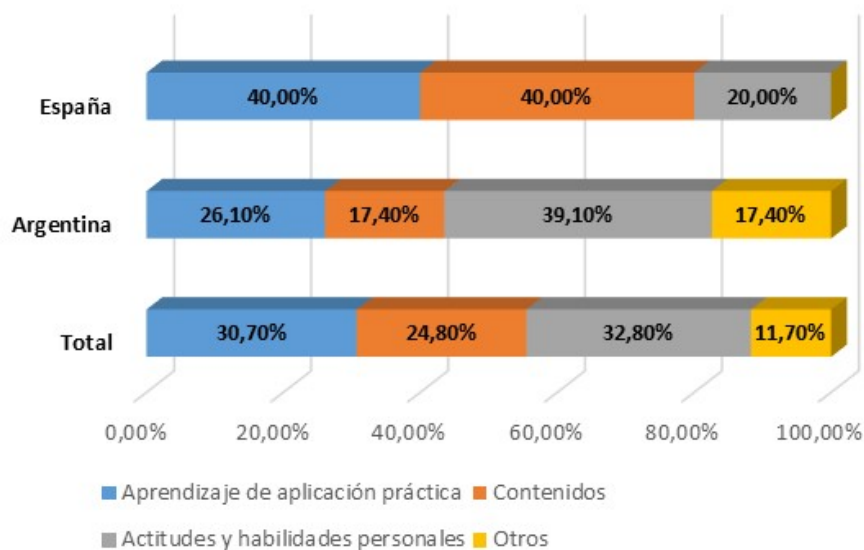
Fuente: Elaboración propia, según ítem 18 del cuestionario.

Para finalizar la valoración del alumnado sobre la formación inicial recibida para la atención a la diversidad, cabe destacar que se encontraron diferencias significativas entre los países de estudio en cuanto a los aspectos más

y menos valorados de esta formación por los/as estudiantes de la titulación de profesorado en Educación Primaria.

Por una parte, se hallaron diferencias entre los resultados respecto a los aspectos más valorados por el alumnado ($\chi^2=19,325$; g.l.=3; $p<0.001$). Como se puede observar en el Gráfico 73, un mayor porcentaje de alumnado de España consideraba positivo que se tratara de un *aprendizaje con aplicación práctica* (40,0%), así como valoraba mejor los *contenidos* de la formación (40,0%). Sin embargo, el alumnado de Argentina señaló, en mayor medida, los aspectos de la formación relacionados con las *actitudes y habilidades personales* (39,1%).

Gráfico 73. Aspectos más valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. de Argentina y España.

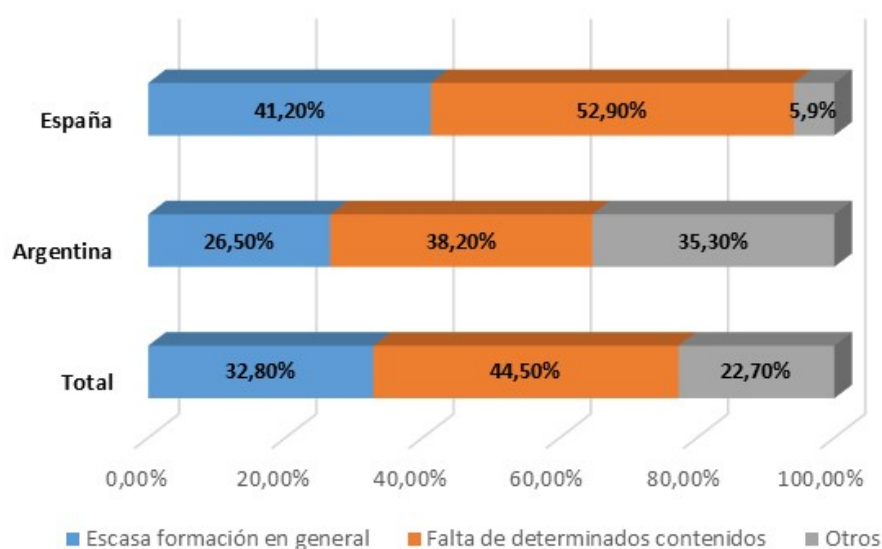


Fuente: Elaboración propia, según ítem 19 del cuestionario.

Los resultados relativos a los aspectos menos valorados, también arrojaron diferencias significativas ($\chi^2=14,449$; g.l.=2; $p=0.001$). Entre dichos aspectos, como se ilustra en el Gráfico 74, la *escasa formación en general* fue

más señalada por el alumnado de España (41,2%) que el de Argentina (26,5%). La misma circunstancia aparecía respecto a la *falta de determinados contenidos* en la formación, que fue indicada en un porcentaje mayor por el alumnado de España (52,9%) que por el de Argentina (38,2%).

Gráfico 74. Aspectos menos valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de P.E.P. de Argentina y España.



Fuente: Elaboración propia, según ítem 20 del cuestionario.

5.1.3.5. Comparación de las necesidades formativas del alumnado de la titulación de P.E.P. en el ámbito de la diversidad

De acuerdo con García y Castro (2012), las administraciones educativas y las instituciones responsables de la formación deberían diseñar la oferta educativa a partir de la detección de necesidades de formación, teniendo en cuenta las competencias necesarias para el desempeño de la labor profesional.

Es por ello que, en nuestra investigación, las necesidades formativas manifestadas por el alumnado que cursa estos estudios superiores, constituyen un eje central para la construcción de propuestas de mejora de la formación en el ámbito de la diversidad.

Previamente a detallar las características de las carencias e intereses formativos que expresaba el alumnado, enfocamos nuestra atención en la importancia que éste otorgaba a la formación en el ámbito de la diversidad para su futura práctica profesional. Es conveniente subrayar que, tanto el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España como de Argentina, indicaba valores muy altos de importancia de la formación de cada tipo de diversidad (diversidad cultural, género y discapacidad).

En la Tabla 132, se reflejan los resultados obtenidos para cada tipo de formación, donde se encontraron diferencias significativas, según el país, en la importancia para la práctica profesional que el alumnado consideraba que tenía la formación en cada uno de los ámbitos de la diversidad analizados.

Tabla 132. Nivel de importancia de la formación en diversidad para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de P.E.P. de Argentina y España.

	País	Nivel de importancia					M
		Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	
Formación en diversidad cultural	Argentina	-	3,7	8,5	40,2	47,6	4,32
	España	-	2,5	5,0	20,0	72,5	4,63
	Total	-	3,2	7,0	31,7	58,1	4,45
Formación en género	Argentina	2,5	4,9	13,6	38,3	40,7	4,1
	España	-	-	12,5	30,0	57,5	4,45
	Total	1,4	2,8	13,1	34,8	47,9	4,25
Formación en discapacidad	Argentina	2,4	3,7	7,3	36,6	50,0	4,28
	España	-	-	7,5	15,0	77,5	4,7
	Total	1,4	2,1	7,4	27,5	61,6	4,46

Fuente: Elaboración propia, según ítem 21 del cuestionario.

Así, en España, se obtuvieron resultados que indicaban que el alumnado de las titulaciones docentes valoraba, en mayor medida, la importancia de la formación en diversidad cultural ($U=12.234,000$; $p<0,001$), en género ($U=11.586,000$; $p=0,003$) y discapacidad ($U=12.519,000$; $p<0,001$), que el alumnado de Argentina.

El siguiente aspecto a considerar, era si el alumnado creía que la formación inicial recibida hasta la actualidad era suficiente para atender a la diversidad en su desarrollo profesional. En este caso, se encontraron diferencias significativas entre países en cuanto a la formación en diversidad cultural ($U=11.235,000$; $p=0,046$) y la formación en discapacidad ($U=12.603,000$, $p<0,001$).

En ambos casos, el alumnado de España percibía que la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad era más suficiente que en el caso de Argentina. Específicamente, como se recoge en la Tabla 133, se obtuvo un valor mayor de la media en los resultados del alumnado de España, tanto para la formación en diversidad cultural ($M=3,52$) como en discapacidad ($M=3,74$). Si bien, en ambos países, las medias revelaban valores en torno a 3 puntos (algo suficiente) para los dos tipos de formación citados.

Cabe destacar que, respecto a la formación en género, se hallaron similitudes en los datos resultantes. En la Tabla 32 (página 364) y la Tabla 83 (página 530), se exponen dichos resultados. En España y Argentina, el alumnado manifestó que la formación inicial recibida en género también era al suficiente para su futura labor docente.

Debemos reseñar que el tipo de diversidad que tuvo un mayor y menor valor de suficiencia era diferente en cada uno de los países. En España, el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria indicó un mayor

valor de media en la formación inicial en discapacidad, mientras que, coincidiendo con los datos obtenidos del análisis de los planes de estudios, la formación en género era la más insuficiente. La formación inicial en género también fue la peor valorada en cuanto a nivel de suficiencia para la práctica profesional entre el alumnado de Argentina. Sin embargo, recibió una mayor media la formación en diversidad cultural, cuya presencia de contenidos entre las asignaturas fue la más encontrada, además, en los planes de estudios de los títulos analizados en esta investigación.

Tabla 133. Nivel de suficiencia de la formación en diversidad recibida en su titulación para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de P.E.P. de Argentina y España.

		Nivel de suficiencia					M
		Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	
País		%					
Formación en diversidad cultural	Argentina	2,5	12,7	40,5	36,7	7,6	3,34
	España	4,8	2,4	38,1	45,2	9,5	3,52
	Total	3,5	8,1	39,4	40,5	8,5	3,42
Formación en discapacidad	Argentina	2,5	15,2	40,5	31,7	10,1	3,32
	España	2,4	4,7	26,2	50,0	16,7	3,74
	Total	2,5	10,5	34,2	39,8	13,0	3,5

Fuente: Elaboración propia, según ítem 22 del cuestionario.

El grado de interés del alumnado de las titulaciones docentes en recibir formación en el ámbito de la diversidad no obtuvo diferencias significativas entre los países de estudio. Tanto en España como en Argentina, el alumnado se encontraba bastante interesado en recibir o seguir recibiendo formación en los tres tipos de diversidad, siguiendo el mismo orden de mayor a menor interés:

formación en discapacidad, formación en diversidad cultural y, en último lugar, en género.

Las vías de acceso a la formación eran distintas en cada caso debido a que los niveles educativos eran diferentes en cada país de estudio. A pesar de ello, se destaca que la mayoría del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España y Argentina situaba sus preferencias en recibir formación en el ámbito de la diversidad a través de la formación inicial (ya sea universitaria, para el caso de España o terciaria, en Argentina), para los tres tipos de diversidad: cultural, género y discapacidad. Concretamente, un 84,4%, un 74,0% y un 77,9% del alumnado de Argentina, respectivamente, indicó su preferencia por dicha vía. En el caso de España, los porcentajes eran 75,0%, 67,5% y 72,5%, respectivamente para cada tipo de diversidad.

Las preferencias sobre el tipo de contenidos que el alumnado quería recibir en materia de atención a la diversidad obtuvieron diferencias significativas, según el país ($\chi^2=53,421$; g.l.=12; $p<0.001$). Como se observa en la Tabla 134, se hallaron mayores diferencias entre los porcentajes de alumnado que indicaron como preferencias los contenidos acerca de: a) *modelos de gestión de la diversidad*; b) *estudio de la diversidad en diferentes contextos*; c) *estilos de aprendizaje*; d) *respuestas educativas ante la diversidad*; e) *actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad*; y f) *estereotipos y prejuicios*. En todos estos tipos de contenidos, aparecía mayor porcentaje de alumnado de España que de Argentina. Si bien, existía un mayor porcentaje de alumnado de Argentina que marcó los contenidos relacionados con: a) *posicionamientos teóricos sobre la diversidad*; b) *tipos de diversidad*; y c) *innovación educativa*.

Tabla 134. Preferencias de contenidos en la formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de P.E.P. de Argentina y España.

	Argentina	España	Total
	%		
Modelos de gestión de la diversidad	46,7	67,5	55,9
Posicionamientos teóricos sobre la diversidad	50,7	42,5	47,0
Enfoques educativos sobre la diversidad	68,0	72,5	70,0
Estudio de la diversidad en diferentes contextos	54,7	65,0	59,3
Tipos de diversidad	65,3	62,5	64,1
Estilos de aprendizaje	56,0	72,5	63,3
Respuestas educativas ante la diversidad	58,7	70,0	63,7
Estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad	58,7	65,0	61,5
Actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad	58,7	70,0	63,7
Estereotipos y prejuicios	33,3	60,0	45,2
Innovación educativa	66,7	65,0	65,9
Otros	1,3	2,5	1,9

Fuente: Elaboración propia, según ítem 25 del cuestionario⁵⁰.

La formación inicial debe dotar al futuro profesorado “de las destrezas, conocimientos y habilidades que van a ser necesarios en su futura labor docente para poderla desempeñar con éxito ante cualquier situación que se pueda presentar” (Cantón, Cañón y Arias, 2013, p. 47). La percepción de las necesidades formativas en el ámbito de la diversidad del alumnado que se encuentra finalizando sus estudios docentes proporciona indicios para determinar su nivel de formación. De acuerdo con González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro (2016, p. 13), “un profesorado bien formado, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión es la mejor garantía para poder identificar las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y en las prácticas de los centros escolares”.

⁵⁰ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

La comparación entre los resultados de Argentina y España respecto al grado de necesidades formativas manifestadas por el alumnado, obtuvo diferencias significativas en cada uno de los tipos de diversidad analizados.

De forma general, podemos indicar que el alumnado expresaba que tenía algo de necesidades formativas en cada uno de los ámbitos de la diversidad. La Tabla 135 muestra los resultados obtenidos en este ítem para los tres tipos de necesidades formativas, según el país de estudio. Los valores de media en cada uno de los países eran muy similares entre sí, destacando las necesidades formativas en género como las más puntuadas tanto en España como en Argentina.

Tabla 135. Grado de necesidades formativas en relación a la diversidad del alumnado de P.E.P. de Argentina y España, en función de sus tipos.

		Grado de necesidades formativas					M
		Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	
País		%					
Formación en diversidad cultural	Argentina	2,7	13,3	33,3	38,7	12,0	3,44
	España	-	7,7	28,2	41,0	23,1	3,79
	Total	1,5	10,9	31,0	39,7	16,9	3,6
Formación en género	Argentina	-	16,7	30,5	43,1	9,7	3,46
	España	-	5,1	33,3	30,8	30,8	3,87
	Total	-	11,5	31,8	37,5	19,2	3,64
Formación en discapacidad	Argentina	1,3	14,7	34,7	36,0	13,3	3,45
	España	-	15,4	17,9	38,5	28,2	3,79
	Total	0,7	15,0	27,3	37,1	19,9	3,6

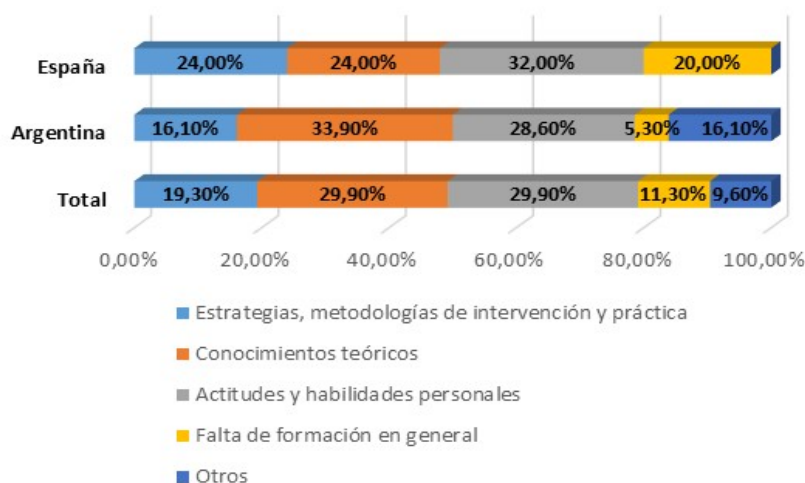
Fuente: Elaboración propia, según ítem 26 del cuestionario.

Para los tres ámbitos de la diversidad, el alumnado encuestado de España consideraba que tenía un grado de necesidad formativa significativamente mayor que el alumnado de Argentina ($U=10.494,000$; $p=0,004$, en el ítem de diversidad cultural; $U=10.362,000$; $p=0,001$, en género; y $U=10.539,000$; $p=0,003$, en discapacidad).

Con respecto al tipo de necesidades formativas que el alumnado de la titulación docente en Educación Primaria apuntaba en cada uno de los ámbitos de la diversidad, se encontraron diferencias significativas entre países en las relativas al género y la discapacidad.

Como se puede observar en el Gráfico 75, se hallaron diferencias ($\chi^2=23,752$; g.l.=4; $p<0.001$) entre los resultados en cada país para las necesidades formativas en el ámbito del género. Así, destacamos que el alumnado de España señalaba en mayor medida la *falta de formación en general* que existía en este ámbito, así como la *poca presencia de estrategias y metodologías para la intervención* y las *actitudes y habilidades personales*. De esta forma, mientras que el alumnado de España incidía más en las carencias formativas de carácter práctico, el alumnado de Argentina indicaba en mayor medida cuestiones relacionadas con escasez de *conocimientos teóricos* sobre el ámbito.

Gráfico 75. Necesidades formativas en género del alumnado de P.E.P. de Argentina y España.

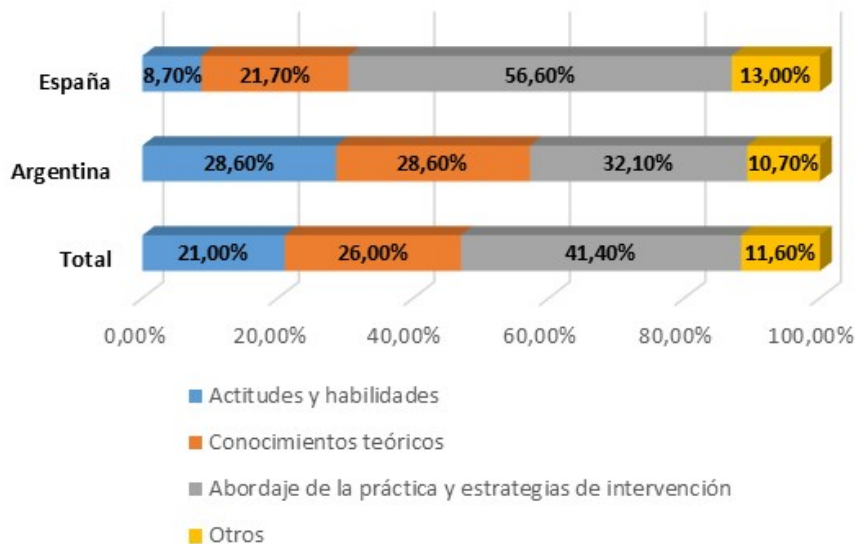


Fuente: Elaboración propia, según ítem 27 del cuestionario.

Por último, en cuanto a la formación en materia de discapacidad (véase Gráfico 76), también se encontraron diferencias significativas entre los países ($\chi^2=15,125$; g.l.=3; $p=0.002$), que se reflejaban en un mayor porcentaje de alumnado de Argentina que señalaba la falta de formación en *actitudes y habilidades* y en *conocimientos teóricos*. Sin embargo, el alumnado de España, obtuvo un mayor porcentaje que el alumnado de Argentina en el escaso *abordaje de la práctica y estrategias de intervención*.

Cabe destacar que las respuestas del alumnado de esta titulación en relación al tipo de necesidades formativas en el ámbito de la diversidad cultural eran similares en Argentina y España. De esta manera, el alumnado señalaba que las carencias en la formación en diversidad cultural eran más frecuentes en cuanto a *actitudes y habilidades personales*. Seguidamente, se mencionaba las *estrategias, metodologías de intervención y trabajo práctico* y, por último, en menor medida, los *conocimientos teóricos* en este ámbito.

Gráfico 76. Necesidades formativas en discapacidad del alumnado de P.E.P. de Argentina y España.



Fuente: Elaboración propia, según ítem 29 del cuestionario.

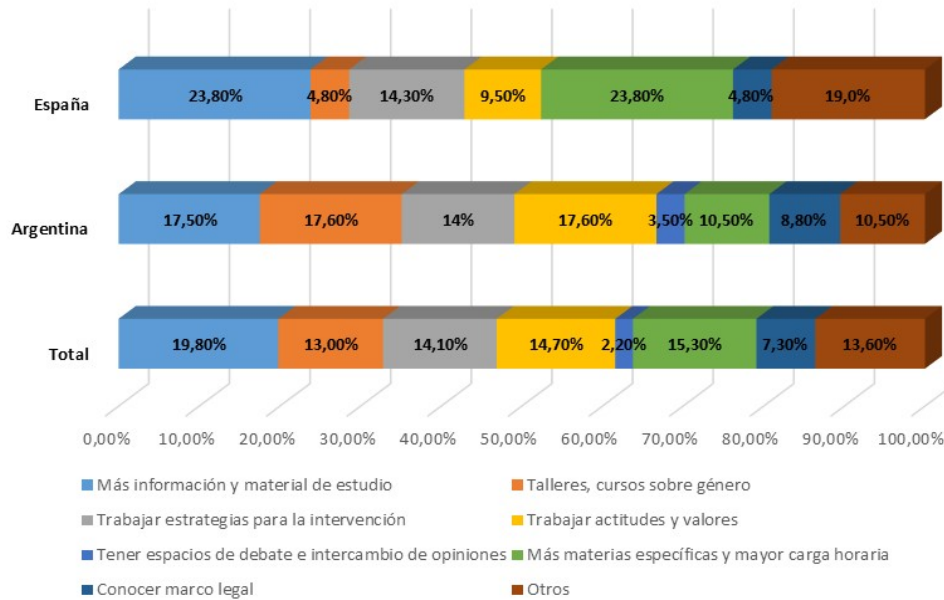
5.1.3.6. Comparación de las propuestas formativas del alumnado de la titulación de P.E.P. en el ámbito de la diversidad

En este último apartado de la comparación entre los resultados obtenidos de las valoraciones del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España y Argentina, nos detenemos en las propuestas para la mejora de la formación en el ámbito de la diversidad. Cabe destacar que se encontraron diferencias significativas entre los resultados por países para cada uno de los tipos de la diversidad analizados.

Como se observa en el Gráfico 77, respecto al ámbito del género ($\chi^2=17,651$; g.l.=7; $p=0.014$), el alumnado de Argentina indicó en mayor medida que el alumnado de España, las propuestas relacionadas con *talleres o cursos* sobre temáticas de género, así como *trabajar actitudes y valores*. Además, solo el alumnado de Argentina indicó como propuesta tener *espacios de debate e intercambio de opiniones*.

También destacaba el mayor porcentaje de alumnado de España que señalaba que incorporaría *más materias específicas y mayor carga lectiva* sobre esta temática en los planes de estudios de la titulación.

Gráfico 77. Propuestas formativas en género del alumnado de P.E.P. de Argentina y España.

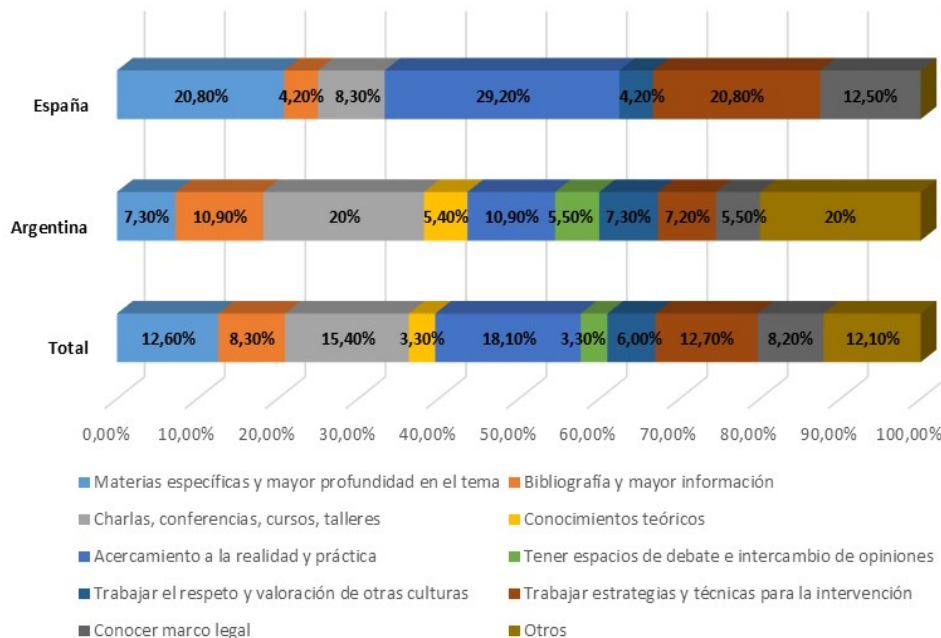


Fuente: Elaboración propia, según ítem 30 del cuestionario.

Con respecto a las propuestas para mejorar la formación en diversidad cultural ($\chi^2=52,485$; g.l.=9; $p<0.001$), aparecía mayor porcentaje de alumnado de España que de Argentina que proponía la inclusión de *materias específicas y mayor profundidad* sobre esta materia en los planes de estudios, *acercamiento a la realidad y práctica, trabajar estrategias y técnicas para la intervención* y el *conocimiento del marco legal*.

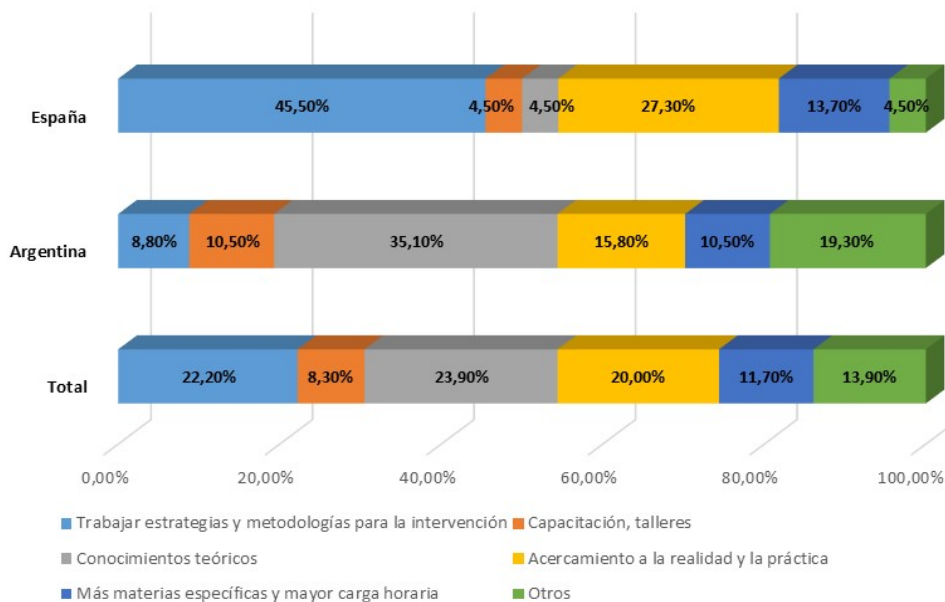
Si bien, el alumnado de Argentina, obtenía mayores porcentajes en la incorporación de más *bibliografía e información de referencia*, actividades de tipo *charlas, conferencias o talleres* y, además, era el único alumnado que propuso que mejoraría los *conocimientos teóricos* y tener *espacios de debate e intercambio de opiniones* sobre el tema de la diversidad cultural (véase Gráfico 78).

Gráfico 78. Propuestas formativas en diversidad cultural del alumnado de P.E.P. de Argentina y España.



Fuente: Elaboración propia, según ítem 31 del cuestionario.

Gráfico 79. Propuestas formativas en discapacidad del alumnado de P.E.P. de Argentina y España.



Fuente: Elaboración propia, según ítem 32 del cuestionario.

Finalmente, en cuanto a las diferencias encontradas en las propuestas formativas relativas al ámbito de la discapacidad ($\chi^2=53,080$; g.l.=5; $p<0.001$), como aparece en el Gráfico 79, el alumnado de España puntuaba mucho más alto que el alumnado de Argentina la propuesta de *trabajar estrategias y metodologías para la intervención y el acercamiento a la realidad y la práctica*. Por su parte, el alumnado de Argentina superaba al alumnado de España en cuanto al porcentaje que proponía más *capacitación y talleres* sobre la temática y la inclusión de *conocimientos teóricos*.

5.2. LA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD EN ARGENTINA Y ESPAÑA

A continuación, presentamos el análisis comparado entre España y Argentina en relación a la titulación de Educación Social. Así, una primera parte se dedica a la comparación respecto a las características de la formación inicial en estos estudios. Posteriormente, centrándonos en la formación en el ámbito de la diversidad, se exponen los resultados relativos a los contenidos de los planes de estudios de los títulos de Educación Social en ambos países. Por último, detallamos la comparación en cuanto a las valoraciones de la formación en materia de diversidad realizadas por el alumnado de último curso de dicha titulación encuestado en esta investigación.

5.2.1. Comparación de las características de la formación inicial en Educación Social en Argentina y España

5.2.1.1. Características básicas del título de Educación Social: denominación, duración y carga lectiva

La comparación de las características de la titulación correspondiente a Educación Social en España y Argentina desprendía resultados interesantes que debemos detallar en este apartado para comprender el contexto donde se situaba esta investigación.

La titulación en Argentina era de más reciente creación, concretamente, comienza su andadura como estudio de enseñanza superior en 2005, con la aprobación del Documento Base para la organización curricular de la Tecnicatura superior en Pedagogía y Educación Social (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b). En dicho país, la mencionada normativa establecía estos estudios como un título de educación superior terciaria (no universitaria) que se denominaba “Tecnicatura superior en Pedagogía y Educación Social”.

Sin embargo, en España, la titulación era de nivel universitario. En su creación en 1991 con el Real Decreto 1420/1991, se denominaba como “Diplomatura en Educación Social”. Con la implantación en las enseñanzas universitarias del Espacio Europeo de Educación Superior, pasa a ser una titulación de Grado y denominarse como “Grado en Educación Social” (Real Decreto 1393/2007).

La duración del título también era diferente en cada uno de los países de estudio, siendo de tres cursos académicos en Argentina y cuatro cursos en

España (hasta la adaptación del EEES, en España también era de tres cursos académicos).

En cuanto a la carga lectiva, las diferencias provenían de la forma de contabilizar la docencia. En Argentina, el Acuerdo Marco Serie A N°23 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005a) establecía un mínimo de 1600 horas/reloj (2400 horas/cátedras) en los estudios de Educación Social, mientras que, en España, tenía una carga total de 240 créditos ECTS⁵¹.

5.2.1.2. Instituciones responsables de la formación inicial en Educación Social

La responsabilidad de la formación inicial en Educación Social la tenían encargadas diferentes instituciones en cada uno de los países de estudio. En ambos casos, se trataban de centros de enseñanza superior, si bien las titulaciones eran impartidas desde distintos niveles: universitarios en España y terciarios (no universitarios) en Argentina.

La Tecnicatura superior en Pedagogía y Educación Social de Argentina se ofertaba desde los institutos superiores terciarios. Se trataba de una titulación muy poco extendida en el territorio nacional, contando con un total de cinco centros públicos de educación superior que ofrecían este título.

En cambio, en España, el Grado en Educación Social se impartía a través de las universidades. Se debe destacar que no se encontraba ofertada en todas las universidades públicas del país, sino que un total de 28 universidades públicas contaban con esta titulación entre su oferta académica.

⁵¹ *European Credit Transfer System.*

5.2.1.3. Itinerarios y contenidos de la formación inicial en Educación Social

En primer lugar, es conveniente confirmar que los títulos de Educación Social en Argentina no contemplaban ninguna orientación o itinerario en el desarrollo curricular de estos estudios superiores. En España, la normativa en la que se basaba la organización curricular de las titulaciones de Educación Social tampoco preveían la oferta de itinerarios específicos en el marco de los estudios.

No obstante, como señalaba Senent (2011a), las universidades se plantearon la inclusión de itinerarios curriculares en el momento de redacción de los planes de estudios, aunque en la actualidad, eran escasas las instituciones que finalmente establecieron menciones en sus títulos. Debido a ello, no existía un consenso sobre las menciones que aparecían en los planes de estudios de esta titulación, por lo que la oferta de especializaciones era escasa, dispersa y variada. Por ejemplo, podemos citar algunos de los itinerarios que se hallaron en esta investigación, fruto del análisis documental de los planes de estudios que se realizó: Intervención socioeducativa; Educación Social en Instituciones Educativas; Educación de Niños y Jóvenes; Educación de Adultos; Educación Sociocomunitaria; Intervención Educativosocial en Contextos Multiculturales; Mediación en Situaciones de Dependencia y Riesgo de Exclusión Social, por ejemplo.

Por otra parte, procedemos a plantear la comparación de los contenidos mínimos y/u orientativos que la documentación oficial de los títulos de Educación Social establecía para el desarrollo de los currículums en las instituciones de educación superior de Argentina y España.

En Argentina, tal y como se determinaba en el Documento Base para la organización curricular de la Tecnicatura superior en Pedagogía y Educación Social (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005b), la organización curricular se estructuraba en cuatro campos de formación: formación general, formación de fundamento, formación específica y práctica profesionalizante

En cuanto a la formación general, se componía de los contenidos relativos a Problemas socioculturales; Procesos políticos económicos y el mundo del trabajo actual; y Relación entre Estado-Sociedad. La formación de fundamento se conformaba por las temáticas de Sujetos, instituciones, organizaciones y movimientos sociales; Pedagogía; Políticas educativas y desarrollo local; y Comunicación y lenguajes contemporáneos.

La formación específica se relacionaba con contenidos propios del campo de la educación social, como eran: Pedagogía Social; La educación y los problemas sociales contemporáneos; Prácticas en Educación Social: sujetos, comunidades e instituciones; y Arte, estética y sociedad. Por último, se contemplaba la práctica profesionalizante, como el abordaje de la experiencia práctica en torno a tres ejes: Desarrollo de los ejes estratégicos del campo; Criterios y orientaciones para el desarrollo de las prácticas; e Itinerarios de la práctica profesionalizante.

Es necesario destacar que, desde la documentación oficial mencionada, no se establecía una carga lectiva mínima para cada campo de conocimiento en relación a la totalidad del título.

Por su parte, la titulación de Educación Social de España, también distinguía entre una formación de tipo más general, una más específica sobre los conocimientos propios de la profesión y una última parte, relacionada con la formación práctica. Cabe destacar que, desde la modificación de los planes de

estudios como consecuencia de la adaptación del título al EEES, no se aprobó un documento oficial que estableciera las exigencias mínimas de contenidos para la titulación. Pese a ello, generalmente, los planes de estudios de los Grados en Educación Social se habían basado en las orientaciones de contenidos mínimos recomendadas en el Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004).

En este sentido, se proponía que el 60% de la carga lectiva total se conformara por materias troncales o básicas y el 40% restante se planificara en función de los intereses y necesidades detectadas por la propia universidad que impartiera el título.

Así, las materias de formación básica incluían los siguientes contenidos: Bases conceptuales y contextuales de la educación (24 créditos ECTS); Intervención socioeducativa en contextos no formales e informales (25 créditos ECTS); Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas (20 créditos ECTS); Diseño, gestión y evaluación de programas de intervención socioeducativa (25 créditos ECTS); Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa (20 créditos ECTS); y Prácticum (30 créditos ECTS).

Por último, se hace necesario indicar que, al igual que para el resto de titulaciones universitarias, en España se exigía que el alumnado hubiese tenido formación en alguna lengua extranjera. Por ello, como requisito para la obtención de la titulación, se debía poseer un certificado de nivel B1 en alguna de lengua extranjera (de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).

5.2.2. Comparación de la formación en el ámbito de la diversidad en los planes de estudios de la titulación de Educación Social en Argentina y España

5.2.2.1. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad en general

Los resultados obtenidos del análisis documental de la formación en el ámbito de la diversidad recogida en los planes de estudios de la titulación correspondiente a Educación Social en Argentina y España, nos permitió comparar las características de dicha formación entre ambos países.

Para comenzar, cabe destacar que se encontraron diferencias, según el país de estudio, en cuanto a la distribución de las asignaturas que mencionaban algún contenido relacionado con la diversidad (en cualquiera de los tipos analizados: diversidad cultural, género y discapacidad).

En las titulaciones de Educación Social de Argentina, estas asignaturas se distribuían a lo largo de los tres cursos académicos que conformaban la titulación, mientras que, en España, dichas asignaturas, en la mayoría de centros, aparecían distribuidas en los cuatro cursos de la titulación, excepto en cuatro planes de estudios, donde solo había asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad en algunos de los cursos de la titulación.

Es destacable que, agrupando las asignaturas que hacían mención a algún/os tipo/s de diversidad (diversidad cultural, género y discapacidad), la media de asignaturas por plan de estudios que se obtenía era la misma en España y Argentina (M=10,7). Sin embargo, si nos centramos en cada tipo de diversidad, se observaban diferencias entre estos países.

Previamente se debe tener en cuenta que asignaturas con contenidos transversales o específicos relativos a la diversidad cultural y el género estaban presentes en todos los planes de estudios analizados en España y Argentina. No ocurre la misma circunstancia en el caso del ámbito de la discapacidad, que aparecía en todos los planes de estudios de la titulación de Educación Social de España, excepto en dos centros, así como no se encontraba en ningún plan de estudios de este título en Argentina (véase Tabla 40 (página 392) y Tabla 93 (página 561)).

Observando el promedio de asignaturas, según el tipo de diversidad y el país de estudio (véase Tabla 136), la formación en diversidad cultural era la más frecuentemente encontrada en los planes de estudios de Educación Social, tanto en España como Argentina, seguido de los contenidos relacionados con el género y, en menor medida, la formación en discapacidad.

Específicamente, el ámbito de la diversidad cultural aparecía más entre los contenidos de los planes de estudios de Argentina (M=9,7) que de España (M=7,8). Respecto a las asignaturas con contenidos relativos al género, se obtenía una media relativamente mayor en las titulaciones de España (M=3,7) que en las de Argentina (M=2,7), aunque solo con un punto de diferencia en dicha media.

Tabla 136. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad en los planes de estudios de E.S. de Argentina y España.

	Nº asignaturas total	Tipo de diversidad		
		DC	G	D
	Media	Media	Media	Media
Argentina	10,7	9,7	2,7	-
España	10,7	7,8	3,7	1,7

DC=Diversidad Cultural; G=Género; D=Discapacidad

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Por último, es conveniente resaltar que solo en las titulaciones de Educación Social de España se encontraron asignaturas con contenidos vinculados al ámbito de la discapacidad (M=1,7), ya que, en Argentina, ningún plan de estudios presentó contenidos de este tipo en sus asignaturas. Si bien, esto podría indicar una menor formación en discapacidad en las titulaciones de Educación Social, cabría esperar que este tipo de formación se incluyera, de forma transversal al menos, en algunas asignaturas, pese a que no quedara recogida entre los contenidos mínimos del plan de estudios. Sin embargo, esta circunstancia podría influir en que el interés por desarrollar formación en el ámbito de la discapacidad sea menor que para otros tipos de formaciones.

Para profundizar en los resultados del análisis de contenido de los planes de estudios, en los siguientes apartados, se realiza una comparación entre Argentina y España de la formación en cada uno de los ámbitos de la diversidad: cultural, género y discapacidad.

5.2.2.2. Contenidos en relación al ámbito de la diversidad cultural

El primer ámbito que vamos a comparar corresponde a la diversidad cultural. Los resultados del análisis de la formación en diversidad cultural en los planes de estudios de la titulación de Educación Social de Argentina y España, reflejaban que era el tipo de formación más presente en ambos países.

En cuanto a la obligatoriedad de estos contenidos, como se puede observar en la Tabla 137, era mayor en Argentina que en España. Concretamente, en la titulación de Educación Social de Argentina, el 100,0% de las asignaturas que incluían contenidos relacionados con la diversidad cultural,

ya fueran transversales o específicos, tenían carácter obligatorio. En España, si bien el porcentaje era bastante más bajo (62,4%), también predominaba la obligatoriedad frente a la optatividad.

Respecto a la duración de este tipo de asignaturas, en ambos países se observaba que era mayor el porcentaje de asignaturas cuatrimestrales o semestrales, obteniéndose el valor más alto en los planes de estudios de España (96,8%).

Tabla 137. Asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de E.S. de Argentina y España.

	Nº asignaturas total	Tipo		Duración	
		Obligatoria ⁵²	Optativa	Cuatrimestral o Semestral	Anual
		%	%	%	%
Argentina	29	100,0	-	72,4	27,6
España	93	62,4	37,6	96,8	3,2

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Adentrándonos en el análisis de la formación específica, del total de asignaturas con contenidos sobre diversidad cultural (véase Tabla 138), se presentaba un mayor porcentaje en España (24,7%) que en Argentina (13,8%) en cuanto a asignaturas que dedicaban sus contenidos a tratar específicamente temáticas de diversidad cultural. Es conveniente subrayar que, todas estas asignaturas eran obligatorias en Argentina y, en el caso de España, mayoritariamente eran optativas (56,5%). Por tanto, pese a que pudiera contemplarse más formación específica en la titulación de Educación Social de España, al ser, en su mayoría, de tipo optativo, no era una formación que

⁵² Se incluyen las asignaturas de tipo básico y obligatorio.

necesariamente cursara todo el alumnado de estos estudios. Sin embargo, en Argentina, aunque aparecía un menor porcentaje de formación específica en diversidad cultural, se garantizaba que todo el alumnado accedía a esta formación porque se establecía como obligatoria en todos los casos.

Tabla 138. Asignaturas con contenidos específicos relacionados con la diversidad cultural en los planes de estudios de E.S. de Argentina y España.

	Asignaturas específicas			
	Nº	% sobre el total	Obligatoria ⁵³	Optativa
			%	%
Argentina	4	13,8	100,0	-
España	23	24,7	43,5	56,5

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Para finalizar, entre las temáticas que se trataban en estas asignaturas de formación específica, se encontraba gran variedad cada país, resaltando la perspectiva sociocultural en las asignaturas de Argentina, así como los contenidos relativos a la interculturalidad y educación en España. También resultaba interesante que, en las titulaciones de Educación Social de España, aparecían asignaturas específicas que centraban sus contenidos en las minorías étnicas, como las migraciones, por ejemplo.

5.2.2.3. Contenidos en relación al ámbito del género

En este epígrafe se compara la formación en materia de género que se encontraba en los planes de estudios de Educación Social en España y Argentina, cuyos resultados por países pueden consultarse en la Tabla 139.

⁵³ Se incluyen las asignaturas de tipo básico y obligatorio.

La formación en género recogida en los planes de estudios de las titulaciones de Educación Social se caracterizaba, tanto en España como en Argentina por ser, mayoritariamente, de carácter obligatorio. Concretamente, la obligatoriedad de las asignaturas era mayor en los planes de estudios de Argentina (donde alcanzaba el 100,0%) que en España (65,9%).

Asimismo, generalmente, eran asignaturas cuatrimestrales o semestrales en ambos países, observándose un mayor porcentaje (100,0% de las asignaturas) en los estudios de España, que en los de Argentina (62,5%).

Tabla 139. Asignaturas con contenidos relacionados con el género en los planes de estudios de E.S. de Argentina y España.

	Nº asignaturas total	Tipo		Duración	
		Obligatoria ⁵⁴	Optativa	Cuatrimestral o Semestral	Anual
		%	%	%	%
Argentina	8	100,0	-	62,5	37,5
España	44	65,9	34,1	100,0	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

Respecto a las asignaturas con contenidos específicos sobre el ámbito del género (véase Tabla 140), en relación al total de asignaturas que incluía algún aspecto sobre esta materia, alcanzaban una mayor presencia en los planes de estudios de Educación Social de Argentina (37,5%) que en España (20,5%). También se debe resaltar la mayor obligatoriedad encontrada en los resultados de Argentina (100,0% de las asignaturas específicas), frente a los datos obtenidos en España (77,8%). Si bien, en ambos países, los porcentajes de obligatoriedad

⁵⁴ Se incluyen las asignaturas de tipo básico y obligatorio.

eran bastantes altos, lo que aseguraría mayor formación de género en el alumnado de estas titulaciones.

Entre los contenidos de este tipo de asignaturas, en ambos países se desataba la existencia de temáticas relativas a la perspectiva de género en la intervención socioeducativa o las desigualdades originadas por el género. Sin embargo, se diferenciaban en algunos contenidos. Mientras que en España también se presentaban contenidos relacionados con violencia de género, en las asignaturas específicas de los planes de estudios de Argentina, se incluía temáticas vinculadas a la relación entre familia y género.

Tabla 140. Asignaturas con contenidos específicos relacionados con el género en los planes de estudios de E.S. de Argentina y España.

	Asignaturas específicas			
	Nº	% sobre el total	Obligatoria ⁵⁵	Optativa
			%	%
Argentina	3	37,5	100,0	-
España	9	20,5	77,8	22,2

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

5.2.2.4. Contenidos en relación al ámbito de la discapacidad

En último término, mostramos los resultados en referencia a los contenidos relativos al ámbito de la discapacidad en las titulaciones de Educación Social de España y Argentina.

Es necesario destacar que la principal diferencia en este sentido era que los planes de estudios de la titulación en Educación Social de Argentina no

⁵⁵ Se incluyen las asignaturas de tipo básico y obligatorio.

recogían ningún tipo de formación en materia de discapacidad. No obstante, como hemos comentado anteriormente, podría ser que se trataran contenidos transversales en algunas asignaturas, aunque no apareciera entre la formación mínima en los planes de estudios.

Sin embargo, en España, a pesar de ser el tipo de diversidad menos presente en los contenidos de los planes de estudios de la titulación de Educación Social, sí podíamos encontrar asignaturas que incluyeran contenidos relativos a esta materia. Cabe apuntar que dicha formación se caracterizaba por ser, mayoritariamente, obligatoria (60%) y cuatrimestral o semestral (100%). Asimismo, un 50% de la totalidad de asignaturas que trataban aspectos relacionados con la discapacidad, eran específicas sobre el ámbito, aunque, en su mayoría, eran optativas (60% del total de asignaturas específicas). Por último, entre sus contenidos resaltaban temáticas sobre la intervención con personas con discapacidad.

5.2.3. Comparación de la formación en el ámbito de la diversidad en la titulación de Educación Social en Argentina y España, según la perspectiva del alumnado

5.2.3.1. Características del alumnado de la titulación de Educación Social (E.S.)

Antes de profundizar en las valoraciones del alumnado de la titulación de Educación Social sobre su formación en el ámbito de la diversidad, es de nuestro interés comparar el perfil de estos/as estudiantes según el país de estudio.

Tanto en España como en Argentina, los participantes encuestados pertenecían al último curso de la titulación en Educación Social (3º curso en el caso de Argentina y 4º curso, en España).

Es conveniente recordar que, en ambos los países, la documentación normativa no recogía la posibilidad de itinerarios curriculares. Es por ello que, en Argentina, el 100% del alumnado participante en esta investigación cursaba estudios de Educación Social de carácter general. En España, la mayoría de planes de estudios tampoco incluían itinerarios curriculares debido a esta causa. No obstante, como hemos comentado anteriormente, algunos planes de estudios, aunque escasamente, contemplaban menciones o itinerarios en sus titulaciones. De esta forma, pese a que la mayoría del alumnado encuestado (84,4%) cursaba estudios generales de Educación Social, un 15,6%, indicaba que se encontraba cursando algún tipo de especialidad. La distribución de las menciones que aparecían en este sentido se puede observar en el Gráfico 54, en la página 572. Entre éstas, se relacionaban las siguientes: *Intervención socioeducativa en contextos multiculturales*; *Mediación en situación de dependencia y riesgo de exclusión social* y *Dinamización cultural*.

Con respecto a la consideración de tener algún tipo de discapacidad, de nuevo en la titulación de Educación Social, no se encontró alumnado que indicara dicha circunstancia. Este hecho podía deberse a la subjetividad del planteamiento de la pregunta, ya que la persona podría considerar que no tenía ninguna discapacidad, pese a que se encontrara con alguna situación limitante.

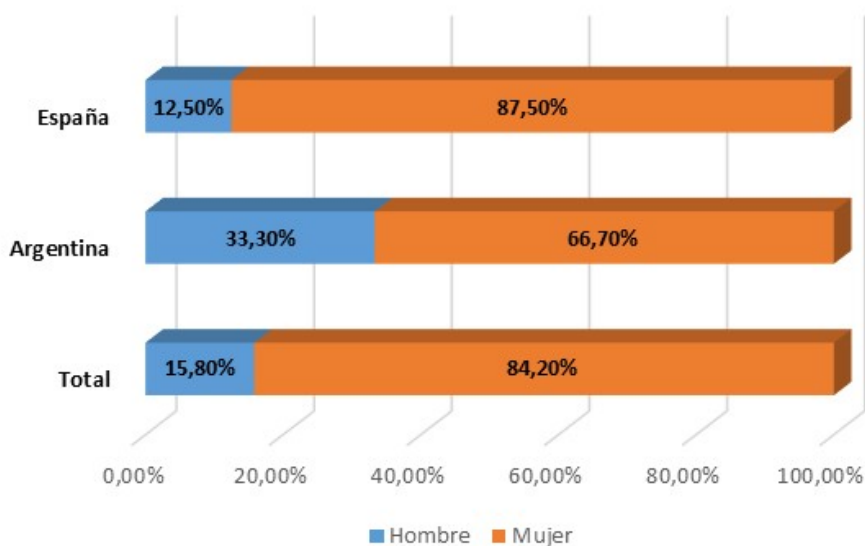
Por otra parte, no se hallaron diferencias significativas entre países en cuanto a la pertenencia del alumnado de los estudios de Educación Social a alguna minoría étnica y/o cultural. Sin embargo, cabe destacar que, mientras que el alumnado de Argentina no señaló pertenecer a algún colectivo minoritario

(cuestión que podría explicarse por el escaso número de participantes), en España, un porcentaje escaso de alumnado (3,1%) manifestó pertenecer a alguna minoría étnica y/o cultural.

En relación al sexo de dicho alumnado, como se observa en el Gráfico 80, tanto en España como Argentina, la presencia de mujeres era muy superior a la de hombres. De acuerdo con Santana, Feliciano y Jiménez (2012), las opciones profesionales siguen estando marcadas, en gran medida, por estereotipos de género que asocian determinados estudios al sexo. Así, mientras las mujeres valoran y se inclinan más por los estudios y profesiones vinculadas con el derecho, las ciencias humanas y de la salud, los hombres se decantan por ramas más técnicas.

No obstante, se encontraron diferencias significativas ($\chi^2=4,948$; g.l.=1; $p=0.026$) entre los países, según el sexo. Así, en Argentina, el porcentaje de hombres (33,3%) era mayor que en España (12,5%).

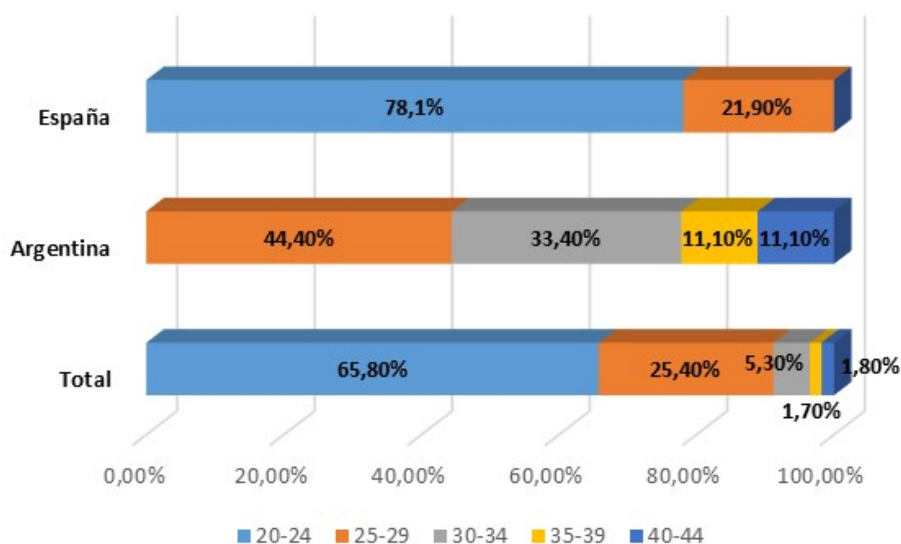
Gráfico 80. Sexo del alumnado de E.S. de Argentina y España.



Fuente: Elaboración propia, según ítem 5 del cuestionario.

El siguiente aspecto del perfil del alumnado que comparamos es la edad, donde también se obtuvieron diferencias significativas, según el país de estudio ($\chi^2=11,805$; g.l.=1; $p=0.001$). En el Gráfico 81 mostramos los resultados de este ítem en ambos países. En el caso de España, el alumnado de la titulación de Educación Social era, generalmente, más joven que el alumnado de Argentina. De esta forma, en España predominaba un alumnado con edades comprendidas entre 20-24 años (78,1%), mientras que, en Argentina, el alumnado encuestado tenía al menos 25 años.

Gráfico 81. Edad del alumnado de E.S. de Argentina y España.



Fuente: Elaboración propia, según ítem 8 del cuestionario.

En último lugar, debido a que los niveles educativos de cada país era diferentes, no podían obtenerse diferencias estadísticas. Sin embargo, tanto en España como Argentina, la mayoría del alumnado de la titulación de Educación Social había cursado *estudios de secundaria* (100% de estudiantes de Argentina y 93,8% de España). Se podían destacar otras opciones: un 11,1% del alumnado de

Argentina tenía otros *estudios terciarios*; un 31,2% del alumnado de España decía tener *estudios de Ciclo o Técnicos Superiores*.

5.2.3.2. Comparación de las percepciones del alumnado de la titulación de E.S. sobre el ámbito de la diversidad

Una educación inclusiva implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad (Blanco, 2008). Como punto de partida, en este apartado nos centramos en las percepciones que presentaba el alumnado de la titulación de Educación Social respecto al campo de la diversidad.

Esta cuestión toma relevancia, en tanto posiblemente, uno de los ejes definitorios de la intervención de los/as educadores/as sociales en la actualidad sea la diversidad. Los ámbitos de intervención de los/as educadores/as sociales están impregnados de diversidad, como si ésta fuera un sello inherente a la intervención socioeducativa, porque pocas veces un/a educador/a trabaja con un grupo homogéneo y poco cambiante (Senent, 2011b).

Cabe destacar que no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la conceptualización de la diversidad entre el alumnado de Educación Social de España y Argentina. En ambos casos, las respuestas de dicho alumnado se concentraron en torno a dos acepciones: *diferencias que pueden presentar las cosas o personas entre sí* (72,2% del alumnado de Argentina y 46,9%, de España) y *variedad, conjunto de cosas distintas* (81,2% del alumnado de España y 72,2% de Argentina).

En cambio, en la comparación de los posicionamientos de este alumnado en relación a los distintos ámbitos de la diversidad (diversidad cultural,

género y discapacidad), se hace necesario resaltar algunas cuestiones de diferenciación en función del país de estudio.

En el caso del ámbito de la discapacidad, se hallaron diferencias significativas entre los resultados del alumnado de la titulación de Educación Social de cada país, en los ítems que se recogen en la Tabla 141. A continuación, explicamos estas diferencias:

- A. *Las personas con discapacidad deben tener trato diferenciado* ($U=339,000$; $p<0,001$). El alumnado de España se encontraba más en desacuerdo con esta cuestión ($M=1,77$) que el de Argentina ($M=2,78$). Resulta relevante que ningún/a estudiante participante de Argentina se manifestó totalmente en desacuerdo con el trato diferenciado a las personas con discapacidad.
- B. *Las personas con discapacidad pueden realizar actividades habituales de la vida cotidiana* ($U=456,000$; $p=0,001$). En este caso, el alumnado de Argentina mostraba un mayor grado de acuerdo con esta afirmación ($M=4,78$) que el alumnado de España ($M=4,06$), si bien, en ambos países, el alumnado estaba bastante de acuerdo con este planteamiento.

Cabe decir que, en el resto de cuestiones planteadas respecto a las personas con discapacidad, las respuestas del alumnado de la titulación de Educación Social eran bastante similares en ambos países. De esta forma, podemos decir que, de forma general, este alumnado mostraba valoraciones que tendían hacia la igualdad e inclusión educativa, social y laboral de las personas con discapacidad, como se puede consultar en las medias obtenidas en los ítems de este apartado (Tabla 45 en la página 403 y Tabla 100 en la página 578). Pese a

ello, de estos resultados se desprendería que opinaban que este colectivo requería de intervenciones específicas por parte de los/as profesionales.

Tabla 141. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. de Argentina y España en relación a cuestiones referentes a las personas con discapacidad.

		Grado de acuerdo					M	
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		País	%					
Las personas con discapacidad deben tener:	Trato diferenciado	Argentina	-	33,3	55,6	11,1	-	2,78
		España	51,6	25,8	16,1	6,5	-	1,77
		Total	43,2	27,1	22,5	7,2	-	1,94
Las personas con discapacidad pueden:	Realizar actividades habituales de la vida cotidiana	Argentina	-	-	5,6	11,1	83,3	4,78
		España	-	3,1	25,0	34,4	37,5	4,06
		Total	-	2,6	22,0	30,7	44,7	4,18

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

En las valoraciones sobre el ámbito del género que realizó el alumnado de Educación Social, se distinguían, como se ha explicado en el caso de la otra titulación que se estudia en esta investigación, dos sentidos que comparten una misma realidad: las diferencias entre hombres y mujeres; y, por otro lado, las actitudes hacia las personas homosexuales. De esta manera, pretendemos estimar si existían divergencias sobre estereotipos y desigualdades por causas sexuales.

Es conveniente destacar que aparecieron similitudes en las apreciaciones del alumnado de ambos países en relación a su desacuerdo con las diferencias entre hombres y mujeres en derechos y deberes y tareas que pueden

desarrollar. Asimismo, se mostraba de acuerdo con las diferencias en cuanto a oportunidades laborales y roles que desempeñan en la sociedad. En este sentido, se encontraron diferencias significativas en los siguientes ítems (véase Tabla 142):

- A. *Mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a actitudes, habilidades y comportamientos* ($U=546,000$; $p=0,009$). El alumnado de España estaba más en desacuerdo ($M=2,06$) con esta afirmación que el alumnado de Argentina ($M=2,78$).
- B. *Mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a las intervenciones que los/as profesionales deben proporcionarles* ($U=574,500$; $p=0,030$). Mientras que el alumnado de España estaba en desacuerdo ($M=2,35$), el de Argentina indicaba su acuerdo ($M=3,06$).

En el caso de las afirmaciones referentes a las personas homosexuales, se obtuvieron diferencias significativas en las tres afirmaciones que detallamos a continuación:

- A. *Se debe aceptar su orientación sexual sin juzgarlas* ($U=1.296,000$; $p<0,001$).
- B. *Se debe aceptar la adopción de hijos/as* ($U=1.152,000$; $p<0,001$).
- C. *Se debe aceptar el matrimonio* ($U=1.152,000$; $p<0,001$).

En ambos países de estudio, el alumnado presentaba un grado alto de acuerdo con estos tres ítems, si bien es de destacar que el 100% del alumnado de la titulación de Educación Social de España indicó que estaba totalmente de acuerdo con estas cuestiones (véase Tabla 142).

Tabla 142. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. de Argentina y España en relación a cuestiones referentes al género.

		Grado de acuerdo					M	
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
País		%						
Mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a:	Actitudes, habilidades y comportamientos	Argentina	16,7	16,6	38,9	27,8	-	2,78
		España	46,9	15,6	28,1	3,1	6,3	2,06
		Total	42,1	15,8	29,8	7,0	5,3	2,18
	Las intervenciones que los/as profesionales deben proporcionarles	Argentina	16,7	16,7	22,2	33,3	11,1	3,06
		España	32,3	22,5	29,0	9,7	6,5	2,35
		Total	29,7	21,7	27,9	13,5	7,2	2,47
En cuanto a las personas homosexuales, se debe aceptar:	Su orientación sexual sin juzgarlas	Argentina	-	-	16,7	33,3	50,0	4,33
		España	-	-	-	-	100,0	5,0
		Total	-	-	2,6	5,3	92,1	4,89
	La adopción de hijos/as	Argentina	-	-	11,1	22,2	66,7	4,56
		España	-	-	-	-	100,0	5,0
		Total	-	-	1,8	3,5	94,7	4,93
El matrimonio	Argentina	-	-	11,1	22,2	66,7	4,56	
	España	-	-	-	-	100,0	5,0	
	Total	-	-	1,8	3,5	94,7	4,93	

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

En el último tipo de diversidad estudiada, la diversidad cultural, también se encontraron diferencias significativas entre determinadas afirmaciones (véase Tabla 143). Por una parte, se hallaron diferencias en los siguientes ítems, relativos a que la diversidad cultural:

- A. *Se refiere a las personas inmigrantes* ($U=1.110,000$; $p=0,044$). El alumnado de Argentina mostraba un mayor grado de desacuerdo ($M=1,61$) que el alumnado de España ($M=2,19$). Asimismo, la gran mayoría del alumnado de Argentina indicaba su desacuerdo, mientras que los resultados de España estaban más dispersos entre

las opciones de respuesta. Este hecho podía deberse a que, a diferencia de Argentina, en España persiste la influencia de un discurso sobre interculturalidad europeo en el que existe una fuerte vinculación de la diversidad cultural con la inmigración (Carrasco, 2015).

B. *Enriquece la sociedad* ($U=1.146,000$; $p=0,005$). Todo el alumnado manifestaba un alto grado de acuerdo con esta cuestión, aunque era significativamente mayor en España ($M=4,72$) que en Argentina ($M=4,33$).

Añadiendo los resultados en los que se encontraron similitudes entre países (véase Tabla 47 en la página 408 y Tabla 102 en página 584), demostraban que el alumnado de la titulación de Educación Social no solía vincular la diversidad cultural con las culturas minoritarias, así como reconocía las aportaciones enriquecedoras de la diversidad cultural. También expresaba su acuerdo con la necesidad de intervenciones específicas en este ámbito.

Por otro lado, con respecto a la segunda agrupación de ítems sobre el ámbito de la diversidad cultural, se encontraron diferencias en relación a que las personas de culturas minoritarias deben:

A. *Trabajar en los puestos vacantes que dejan las personas de las culturas mayoritarias o, en su caso, sociedad que los acoge* ($U=597,000$; $p=0,013$). En España, el alumnado indicaba estar en mayor desacuerdo ($M=1,56$) que el alumnado de Argentina ($M=2,11$).

B. *Ser respetadas en cuanto a sus creencias religiosas o costumbres culturales* ($U=1.138,500$; $p=0,004$). En ambos países, el alumnado

mostró un alto grado de acuerdo, aunque era significativamente mayor en España (M=4,78) que en Argentina (M=4,39).

C. *Cumplir las normas de nuestro país* ($U=474,000$; $p=0,001$). Tanto el alumnado de España como el de Argentina estaba de acuerdo con esta afirmación, si bien se obtuvo casi un punto de diferencia entre las medias de ambos países, siendo mayor el grado de acuerdo en el alumnado de Argentina (M=4,33) que en el de España (M=3,53).

D. *Tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven* ($U=1.116,000$; $p=0,025$). En esta afirmación se halló un punto de diferencia entre las medias de ambos países. El alumnado de España (M=4,56) se mostraba bastante de acuerdo con este ítem, mientras el alumnado de Argentina estaba de acuerdo (M=3,5). Destacaba que ningún/a estudiante de Educación Social de España manifestó su desacuerdo con esta cuestión.

E. *Tener limitación de entrada al país a través de políticas públicas, si son extranjeros* ($U=1.101,000$; $p=0,045$). El alumnado de Argentina expresaba mayor desacuerdo (M=1,5) que el de España (M=1,88). Si bien en ambos países se reflejaba un alto grado de desacuerdo.

En el resto de ítems relacionados con la diversidad cultural, se encontraron similitudes en los resultados entre países de estudio. Con todo ello, podemos resaltar que tanto el alumnado de la titulación de Educación Social de España como de Argentina, mostraba actitudes positivas hacia la inclusión de colectivos minoritarios, tanto a nivel laboral como legal, así como se posicionaban favorablemente al respeto por otras culturas. Estas circunstancias podrían ser contradictorias con otras valoraciones, tales como las que podían enmarcarse en modelos tendentes a la asimilación cultural (como podía verse en

el grado de acuerdo que el alumnado mostraba hacia la adaptación a costumbres sociales y culturales de la sociedad mayoritaria, en la Tabla 47 en la página 408 y Tabla 102 en página 584.

Tabla 143. Grado de acuerdo del alumnado de E.S. de Argentina y España en relación a cuestiones referentes a la diversidad cultural.

		Grado de acuerdo					M	
		Totalmente en desacuerdo (1)	Bastante en desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Bastante de acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)		
		País	%					
La diversidad cultural:	Se refiere a las personas inmigrantes	Argentina	50,0	38,9	11,1	-	-	1,61
		España	37,5	18,8	34,3	6,3	3,1	2,19
		Total	39,5	21,9	30,7	5,3	2,6	2,1
	Enriquece la sociedad	Argentina	-	-	11,1	44,5	44,4	4,33
		España	-	-	6,3	15,6	78,1	4,72
		Total	-	-	7,0	20,2	72,8	4,66
Las personas de culturas minoritarias deben:	Trabajar en los puestos vacantes que dejan las personas de las culturas mayoritarias o, en su caso, sociedad que los acoge	Argentina	38,9	27,8	22,2	5,5	5,6	2,11
		España	71,9	9,4	12,5	3,1	3,1	1,56
		Total	66,7	12,3	14,0	3,5	3,5	1,65
	Ser respetadas en cuanto a sus creencias religiosas o costumbres culturales	Argentina	-	-	11,1	38,9	50,0	4,39
		España	-	-	3,1	15,6	81,3	4,78
		Total	-	-	4,4	19,3	76,3	4,72
Cumplir las normas de nuestro país	Argentina	-	-	11,1	44,5	44,4	4,33	
	España	3,1	6,3	50,0	15,6	25,0	3,53	
	Total	2,6	5,3	43,9	20,1	28,1	3,66	
Tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven	Argentina	27,8	5,6	-	22,2	44,4	3,5	
	España	-	-	6,3	31,2	62,5	4,56	
	Total	4,4	0,9	5,3	29,8	59,6	4,39	

	País	Grado de acuerdo					M
		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
Tener limitación de entrada al país a través de políticas públicas, si son extranjeros	Argentina	66,7	22,2	5,5	5,6	-	1,5
	España	37,5	46,9	9,4	3,1	3,1	1,88
	Total	42,1	43,0	8,8	3,5	2,6	1,82

Fuente: Elaboración propia, según ítem 11 del cuestionario.

5.2.3.3. Comparación de las competencias adquiridas por el alumnado de la titulación de E.S. para atender contextos de diversidad

El grado de adquisición de una competencia refleja que la formación en ciertos ámbitos ha sido integrada, hasta tal punto que se tiene esos conocimientos o se saben aplicar, por ejemplo.

Vista desde fuera una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción (OCDE-DeSeCo, 2002, p.8).

En este apartado, explicamos los resultados comparativos respecto a la percepción de adquisición de competencias para atender la diversidad del alumnado de la titulación de Educación Social de España y Argentina.

En primer lugar, en cuanto a las competencias relacionadas con la atención a la discapacidad por parte de educadores/as sociales, los resultados indicaban que el alumnado que cursaba esta titulación en España y Argentina consideraba que poco adquiridas las competencias de conocimientos sobre el marco legal y enfoques de intervención sobre dicho ámbito; así como tenía algo adquiridas las relativas a la capacidad para detectar necesidades y potencialidades de las personas con discapacidad y capacidad para crear espacios de participación familiar.

No obstante, como se detalla en la Tabla 144, se encontraron diferencias significativas según el país en las siguientes competencias planteadas:

- A. *Comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos* ($U=567,000$; $p=0,010$). El alumnado de Educación Social de Argentina expresaba que tenía bastante adquisición de esta competencia ($M=4,06$) y el alumnado de España, un grado menor, es decir, algo adquirida ($M=3,53$).
- B. *Capacidad para crear contextos de desarrollo de la autonomía personal* ($U=603,000$; $p=0,033$). En este caso, el alumnado de Argentina también manifestaba un grado mayor de adquisición ($M=3,72$) que el alumnado de España ($M=3,16$).

Tabla 144. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la discapacidad, según la valoración del alumnado de E.S. de Argentina y España.

	País	Grado de adquisición					M
		Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	
		%					
Comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos	Argentina	-	5,6	5,5	66,7	22,2	4,06
	España	-	15,6	21,9	56,3	6,2	3,53
	Total	-	14,0	19,3	57,9	8,8	3,61
Capacidad para crear contextos de desarrollo de la autonomía personal	Argentina	-	5,6	33,3	44,4	16,7	3,72
	España	6,3	18,7	34,4	34,4	6,2	3,16
	Total	5,3	16,6	34,2	36,0	7,9	3,25

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

En cuanto a las competencias en el ámbito del género, solo se hallaron diferencias significativas en la siguiente competencia (véase Tabla 145):

A. *Conocimientos sobre el marco legal en relación a la igualdad y el género* ($U=465,000$; $p=0,001$). El alumnado de Argentina mostraba un grado mayor de adquisición ($M=3,61$) que el de España ($M=2,69$). Destacamos que en Argentina, los resultados reflejaban que ningún/a estudiante consideraba que no tenía adquirida esta competencia.

Tabla 145. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito del género, según la valoración del alumnado de E.S. de Argentina y España.

	País	Grado de adquisición					M
		Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	
		%					
Conocimientos sobre el marco legal en relación a la igualdad y el género	Argentina	-	5,6	33,3	55,5	5,6	3,61
	España	25,0	9,4	40,6	21,9	3,1	2,69
	Total	21,1	8,8	39,5	27,2	3,5	2,83

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

En el resto de competencias relativas al género, existían similitudes entre los resultados por países. De esta forma, el alumnado de la titulación de Educación Social señalaba que tenía algo adquiridas el resto de competencias, excepto la competencia de conocimientos sobre teorías feministas, en la que coincidían en un grado de adquisición escaso.

El último tipo, es decir, la diversidad cultural, obtuvo resultados diferentes, según el país, en la competencia relativa a:

A. *Capacidad para crear espacios que propicien el desarrollo de la identidad cultural de las personas* ($U=498,000$; $p=0,003$). Como se muestra en la Tabla 146, mientras el alumnado de Argentina indicaba que tenía bastante adquirida esta competencia ($M=4,0$), en España, los/as estudiantes manifestaban que la tenían algo adquirida ($M=3,34$). Es significativo que ningún/a participante de España o Argentina señalara que no tenía nada adquirida esta competencia.

Tabla 146. Grado de adquisición de competencias en relación al ámbito de la diversidad cultural, según la valoración del alumnado de E.S. de Argentina y España.

	País	Grado de adquisición					M
		Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	
Capacidad para crear espacios que propicien el desarrollo de la identidad cultural de las personas	Argentina	-	-	22,2	55,6	22,2	4,0
	España	-	15,6	43,8	31,2	9,4	3,34
	Total	-	13,2	40,3	35,1	11,4	3,45

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

Las demás competencias planteadas para este ámbito de la diversidad, presentaron similitudes en los grados de adquisición del alumnado de la titulación de Educación Social en ambos países. Entre los resultados obtenidos a este respecto, es conveniente resaltar que, en ambos casos, el alumnado consideraba que tenía un alto grado de adquisición de las competencias referentes al respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias, así como a ser crítico/a con la propia cultura y otras.

En último término, nos centramos en los resultados respecto a las competencias de carácter general para la atención a la diversidad. Entre las respuestas del alumnado de los dos países de estudio, se encontraron diferencias significativas en los siguientes ítems (véase Tabla 147):

- A. *Aplicación de estrategias de evaluación que permiten valorar las dificultades y oportunidades de las personas* ($U=1.203,000$; $p=0,005$). Con más de medio punto de diferencia entre las medias obtenidas en cada país, se halló que el alumnado de España indicaba un mayor grado de adquisición de esta competencia ($M=3,63$), que el alumnado de Argentina ($M=2,94$).
- B. *Capacidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje* ($U=544,500$; $p=0,007$). En ambos casos, las medias revelaban que el alumnado consideraba que tenía algo adquirida esta competencia, siendo mayor en Argentina ($M=3,83$) que en España ($M=3,19$).
- C. *Capacidad de tutorización de procesos de aprendizaje* ($U=381,000$; $p<0,001$). El alumnado de Argentina manifestaba que tenía más adquirida esta competencia ($M=3,94$) que el alumnado de España ($M=3,0$).

- D. *Capacidad de valorar de forma crítica material sobre diversidad* ($U=559,500$; $p=0,012$). Mientras el alumnado de España consideraba que tenía algo adquirida esta competencia ($M=3,41$), en Argentina, el alumnado señalaba que la tenía bastante adquirida ($M=4,0$).
- E. *Capacidad para intervenir en el marco de un modelo educativo inclusivo* ($U=399,000$, $p<0,001$). Igual que en el caso anterior, los/as estudiantes de Argentina indicaban que tenían bastante adquirida esta competencia ($M=4,22$), mientras el alumnado de España, presentaba menor adquisición ($M=3,31$).
- F. *Adaptación a contextos de diversidad* ($U=1.255,500$; $p=0,001$). El alumnado de España mostraba un grado de adquisición bastante más alto ($M=4,28$) que el alumnado de Argentina ($M=3,5$).

Tabla 147. Grado de adquisición de competencias generales en relación al ámbito de la diversidad, según la valoración del alumnado de E.S. de Argentina y España.

	País	Grado de adquisición					M
		Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	
Aplicación de estrategias de evaluación que permiten valorar las dificultades y oportunidades de las personas	Argentina	-	27,8	50,0	22,2	-	2,94
	España	-	9,4	40,6	28,1	21,9	3,63
	Total	-	12,3	42,1	27,2	18,4	3,52
Capacidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje	Argentina	-	16,7	16,7	33,3	33,3	3,83
	España	3,1	9,4	56,3	28,1	3,1	3,19
	Total	2,6	10,6	50,0	28,9	7,9	3,29
Capacidad de tutorización de procesos de aprendizaje	Argentina	-	-	27,8	50,0	22,2	3,94
	España	9,4	9,4	59,3	15,6	6,3	3,0
	Total	7,9	7,9	54,4	21,0	8,8	3,15

	País	Grado de adquisición					M
		Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	
Capacidad de valorar de forma crítica material sobre diversidad	Argentina	-	11,1	16,7	33,3	38,9	4,0
	España	-	18,8	28,1	46,9	6,2	3,41
	Total	-	17,5	26,4	44,7	11,4	3,5
Capacidad para intervenir en el marco de un modelo educativo inclusivo	Argentina	-	-	16,7	44,4	38,9	4,22
	España	-	18,8	40,6	31,2	9,4	3,31
	Total	-	15,8	36,8	33,4	14,0	3,46
Adaptación a contextos de diversidad	Argentina	-	16,7	33,3	33,3	16,7	3,5
	España	-	-	12,5	46,9	40,6	4,28
	Total	-	2,6	15,8	44,8	36,8	4,16

Fuente: Elaboración propia, según ítem 12 del cuestionario.

5.2.3.4. Comparación de las valoraciones del alumnado de la titulación de E.S. sobre su formación en el ámbito de la diversidad

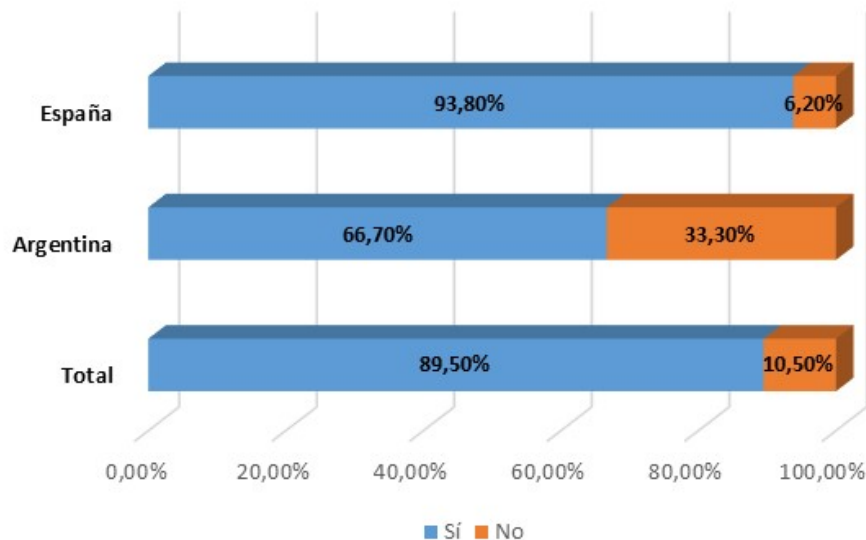
Para profundizar en la comparación de las valoraciones sobre la formación en el ámbito de la diversidad, desde la perspectiva del alumnado de la titulación en Educación Social, en primer lugar, es necesario destacar que se encontraron diferencias significativas en cuanto a las respuestas del alumnado sobre si habían recibido formación en dicha materia ($\chi^2=11,805$, g.l.=1; $p=0.001$). La comparación de estos resultados se puede observar en el Gráfico 82.

Podemos observar que, en ambos países, la mayoría del alumnado indicaba haber recibido formación en el ámbito de la diversidad. Si bien es cierto que, en España, el porcentaje de alumnado era muy superior al de Argentina (93,8% frente al 66,7% de Argentina).

En cuanto a los motivos principales por lo que no habían recibido formación en este ámbito, también se obtuvieron diferencias significativas entre los países ($\chi^2=8,000$, g.l.=2; $p=0.018$). Así, el 33,3% del alumnado de Argentina que no había recibido formación, indicaba que era porque *no aparecía en el plan de estudios* de la titulación. Mientras que un 3,1% del alumnado de España señalaba este mismo motivo, el resto de estudiantes de España (3,1%) también apuntaron que era por *falta de tiempo*.

Se debe tener en cuenta que, del análisis de los planes de estudios de la titulación de Educación Social en Argentina, se obtuvo que existía formación específica obligatoria en diversidad cultural y género (recordemos que no se contemplaba formación en el ámbito de la discapacidad transversal o específicamente). Por ello, resulta llamativo que un alto porcentaje de alumnado no percibiera haber recibido formación, al menos en estos dos tipos de diversidad desde sus planes de estudios.

Gráfico 82. Afirmación del alumnado de E.S. de Argentina y España de haber recibido formación en el ámbito de la diversidad.



Fuente: Elaboración propia, según ítem 13 del cuestionario.

En cuanto a las vías de acceso a la formación para la atención a la diversidad, la existencia de niveles educativos diferentes en cada país no permitió hallar resultados estadísticamente comparables en este ítem. Sin embargo, podemos destacar que la formación inicial (terciaria en el caso de Argentina y universitaria, en España), constituían la principal vía de acceso en ambos países. Para cada tipo de diversidad analizada, los datos fueron los siguientes: 93,8% en España y 83,3% en Argentina para la formación en diversidad cultural, 46,9% en España y 88,9% en Argentina para el género y 40,6% en España y 44,4% en Argentina para la discapacidad. Cabe resaltar que los menores porcentajes en ambos casos se obtuvieron para la formación en discapacidad, lo que indicaba que había menos formación en este ámbito.

Además, como se apuntó en una ocasión anterior, pese a que en los planes de estudios de Argentina no recogían formación en el ámbito de la discapacidad, el alumnado sí señalaba haber recibido formación a través de esta vía. Este hecho puede hacernos pensar que, al menos de forma transversal, se había tenido que incluir formación en discapacidad en algunas asignaturas, aunque estos contenidos no quedaran plasmados en los planes de estudios de los títulos de Educación Social.

Comparando los resultados respecto a los contenidos presentes en la formación en diversidad recibida, se hallaron diferencias significativas según el país de estudio ($\chi^2=70,847$; g.l.=12; $p<0.001$).

Como se observa en la Tabla 148, las mayores diferencias de porcentajes se encontraban en: por un lado, a) *enfoques educativos sobre la diversidad*, b) *tipos de diversidad*, c) *respuestas educativas ante la diversidad*, d) *actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad* y e) *estereotipos y prejuicios*, señalados en mayor medida por el alumnado de

España; Y, por otro lado, los contenidos relativos a a) *estudio de la diversidad en diferentes contextos* y b) *innovación educativa*, indicados por un porcentaje bastante superior de alumnado de Argentina.

Tabla 148. Contenidos de la formación en diversidad recibida, según la perspectiva del alumnado de E.S. de Argentina y España.

	Argentina	España	Total
	%		
Modelos de gestión de la diversidad	27,8	32,3	31,5
Posicionamientos teóricos sobre la diversidad	50,0	45,2	45,9
Enfoques educativos sobre la diversidad	72,2	93,5	90,1
Estudio de la diversidad en diferentes contextos	77,8	61,3	64,0
Tipos de diversidad	44,4	71,0	66,7
Estilos de aprendizaje	61,1	61,3	61,3
Respuestas educativas ante la diversidad	27,8	45,2	42,3
Estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad	55,6	48,4	49,5
Actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad	44,4	64,5	61,3
Estereotipos y prejuicios	61,1	90,3	85,6
Innovación educativa	55,6	35,5	38,7

Fuente: Elaboración propia, según ítem 16 del cuestionario⁵⁶.

A continuación, enfocamos nuestra atención en la formación inicial en el ámbito de la diversidad. Siguiendo las palabras de González Alonso (2005), la formación inicial en diversidad es fundamental, más si cabe en los discentes de las titulaciones relacionadas con la Educación, en tanto debe favorecer nuevos valores, la resolución de conflictos y suprimir prejuicios y estereotipos.

⁵⁶ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

Cabe decir que, en nuestra investigación, no se encontraron diferencias significativas entre los resultados de España y Argentina en relación al nivel de profundización de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad, según la valoración del alumnado de la titulación en Educación Social.

De forma general, en ambos países, el alumnado consideraba que la profundización era bastante escasa en los tres tipos de formación: diversidad cultural, género y discapacidad. Como se observa en la Tabla 53 en la página 425, solo en el caso de la formación inicial en diversidad cultural en Argentina, se alcanzó una media de 3 puntos (suficiente formación). Además, coincidiendo con los resultados del análisis de contenido de los planes de estudios que se realizó en esta investigación, el alumnado de Argentina y España valoraban que el ámbito de la diversidad en el que la formación inicial en Educación Social había profundizado en mayor medida, era la diversidad cultural. Asimismo, en el extremo contrario, aparecía la formación inicial en discapacidad, que fue el tipo de diversidad donde menos se había profundizado tanto en España como Argentina (véase Tabla 53 en página 425 y Tabla 108 en página 601).

En aras de comparar distintos aspectos de la formación inicial en diversidad en la titulación de Educación Social, debemos destacar que, como detalla en la Tabla 149, se encontraron diferencias significativas en relación a la *adaptación de la formación a sus intereses y necesidades* ($U=582,000$; $p=0,023$). Este aspecto de la formación fue valorado en mayor medida por el alumnado de Argentina ($M=3,33$) que el de España ($M=2,87$). Así, el alumnado de Argentina consideraba que la formación estaba más adaptada a sus intereses y necesidades que el alumnado de España.

El resto de aspectos de la formación inicial en diversidad planteados en este ítem, obtuvieron valores semejantes en cada uno de los países de estudio.

Por tanto, podríamos decir que, según las opiniones del alumnado, la formación inicial en diversidad de la titulación en Educación Social: tenía poca adecuación a sus expectativas, el alumnado percibía que dominaba algo sus contenidos, y, por último, tenía algo de participación en dicha formación.

Respecto a la satisfacción general con la formación inicial en el ámbito de la diversidad, se hallaron diferencias según el país ($U=399,000$; $p<0,001$), estando el alumnado de Argentina más satisfecho ($M=3,78$) que el alumnado de España ($M=2,9$).

Tabla 149. Valoración del alumnado de E.S. de España y Argentina sobre los aspectos acerca de la formación superior en diversidad.

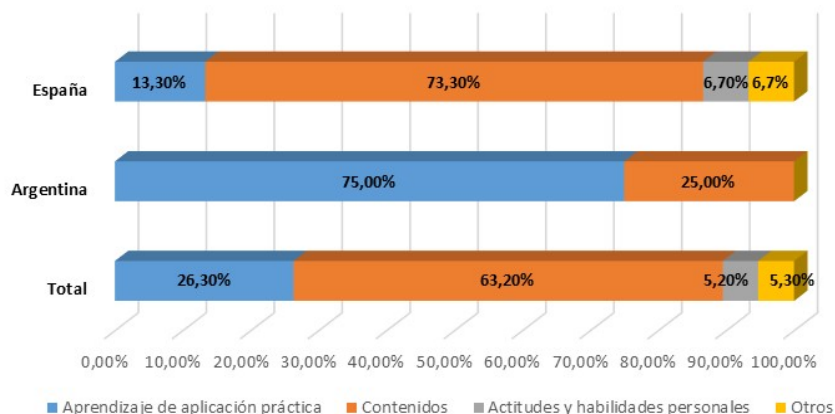
	País	Valoración					M
		Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	
Adaptación de la formación a sus intereses y necesidades	Argentina	-	11,1	50,0	33,3	5,6	3,33
	España	3,2	22,6	58,1	16,1	-	2,87
	Total	2,7	20,7	56,8	18,9	0,9	2,95
Su satisfacción general con la formación inicial recibida	Argentina	-	-	33,3	55,6	11,1	3,78
	España	9,7	16,1	48,4	25,8	-	2,9
	Total	8,1	13,5	45,9	30,6	1,8	3,05

Fuente: Elaboración propia, según ítem 18 del cuestionario.

Por último, entre los aspectos valorados positiva y negativamente en la formación inicial en diversidad, se obtuvieron diferencias entre países. Así, en cuanto a los aspectos más valorados de la formación en diversidad de la titulación en Educación Social ($\chi^2=18,794$; g.l.=3; $p<0,001$), como aparece en el Gráfico 83, el que la formación tuviera una *aplicación práctica* era más considerado por el alumnado de Argentina que de España. Por el contrario, el alumnado de España indicaba, en mayor medida que el alumnado de Argentina,

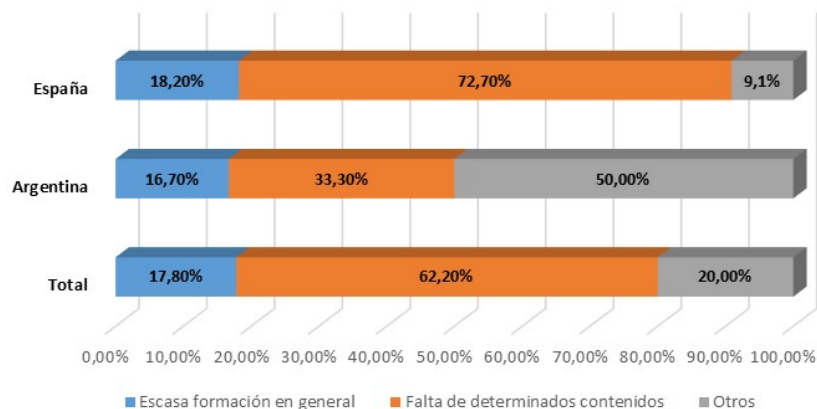
que valoraba positivamente los *contenidos*. Además, solo el alumnado de España señaló como aspecto positivo la formación en *actitudes y habilidades personales*.

Gráfico 83. Aspectos más valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de E.S. de Argentina y España.



Fuente: Elaboración propia, según ítem 19 del cuestionario.

Gráfico 84. Aspectos menos valorados de la formación inicial recibida en diversidad por el alumnado de E.S. de Argentina y España.



Fuente: Elaboración propia, según ítem 20 del cuestionario.

Por último, tal y como ilustramos en el Gráfico 84, también aparecían diferencias significativas entre las respuestas respecto a los aspectos menos

valorados de la formación inicial en diversidad ($\chi^2=9,570$; g.l.=2; $p=0.008$). Un mayor porcentaje de alumnado de Educación Social de España consideraba negativa la *falta de determinados contenidos*, mientras que la *escasa formación en general* era señalada por porcentajes similares en ambos países.

5.2.3.5. Comparación de las necesidades formativas del alumnado de la titulación de E.S. en el ámbito de la diversidad

En este epígrafe nos centramos en las necesidades formativas en diversidad que presentaba el alumnado de la titulación en Educación Social en Argentina y España. En primer lugar, para ubicar estos resultados, es necesario resaltar la importancia que dicho alumnado otorgaba a este tipo de formación para la práctica profesional.

De forma general, dicho alumnado proporcionaba bastante importante a la formación en diversidad para su futura labor profesional. No obstante, se encontraron diferencias significativas entre los resultados por países en cuanto al ámbito de la diversidad cultural y el género. Los datos comparativos respecto a estas diferencias se recogen en la Tabla 150.

En el caso de la diversidad cultural ($U=1.080,000$; $p=0,039$), el alumnado de España señalaba una mayor importancia de este tipo de formación para la labor profesional de educadores/as sociales ($M=4,69$) que el alumnado de Argentina ($M=4,33$), si bien en ambos países, los valores de media reflejaban que el alumnado daba mucha importancia a dicha formación.

Respecto al ámbito del género, también se hallaron diferencias ($U=1.167,000$; $p=0,004$). De nuevo, el alumnado de España puntuaba más alta la

importancia a la formación en género para la práctica profesional (M=4,69) que el alumnado de Argentina (M=4,28). Esta estimación de la importancia de la formación en género del alumnado de la titulación de Educación Social en España, corroboraba los resultados obtenidos en la investigación de Bas y Pérez de Guzmán (2016).

Tabla 150. Nivel de importancia de la formación en diversidad para la práctica profesional, en función de sus tipos, según el alumnado de E.S. de Argentina y España.

		Nivel de importancia					M
		Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Bastante (4)	Mucho (5)	
País		%					
Formación en diversidad cultural	Argentina	-	-	16,7	33,3	50,0	4,33
	España	-	-	3,1	25,0	71,9	4,69
	Total	-	-	5,3	26,3	68,4	4,63
Formación en género	Argentina	-	-	11,1	50,0	38,9	4,28
	España	-	-	6,3	18,7	75,0	4,69
	Total	-	-	7,0	23,7	69,3	4,62

Fuente: Elaboración propia, según ítem 21 del cuestionario.

Por otra parte, debemos apuntar que los resultados comparativos entre España y Argentina, no arrojaron diferencias significativas en cuanto al nivel de suficiencia de la formación inicial en diversidad, desde la perspectiva del alumnado de Educación Social.

En ambos países, dicho alumnado valoró como insuficiente la formación en género y discapacidad, siendo ésta última la que recibió menor puntuación de media en España y Argentina (véase Tabla 56 en página 431 y Tabla 111 en página 606). De hecho, era relevante que un 22,2% del alumnado de Argentina y un 31,3% de España marcaran el valor más bajo de la escala para este tipo de

formación (nada suficiente). Estos datos reafirmaban la escasa presencia de la formación en discapacidad en la titulación de Educación Social en ambos países, resultado que ya habíamos observado tanto en el análisis de los planes de estudios (en España era la formación menos presente, sobre todo a nivel transversal de las asignaturas; y en Argentina, no aparecía transversal o específicamente), como en la poca profundización en este ámbito que el alumnado había apuntado anteriormente.

Se añadían a estos resultados, los aspectos relativos a los intereses formativos en diversidad que el alumnado de la titulación en Educación Social presentaba. Respecto al interés en recibir o seguir recibiendo formación en género, diversidad cultural y discapacidad, no se hallaron diferencias significativas entre los países de estudio, observándose un alto grado de interés por los tres tipos de formaciones, tanto en España como Argentina.

En relación a las vías preferentes para recibir formación en el ámbito de la diversidad, no se disponían de variables comparables debido a las diferencias entre niveles del sistema educativo en Argentina y España. Sin embargo, destacamos que, en ambos países, la mayoría del alumnado indicó mayores preferencias en los tres tipos de diversidad en la formación a través del nivel de enseñanza inicial (universitaria en el caso de España y terciaria, en Argentina).

En la determinación de los contenidos que preferían recibir, se encontraron diferencias significativas ($\chi^2=28,314$; g.l.=11; $p=0.003$) entre los resultados de Argentina y España. Como se muestra en la Tabla 151, el alumnado de la titulación de Educación Social de España indicó, en mayor medida, interés en contenidos tales como: a) *enfoques educativos sobre la diversidad*, b) *estilos de aprendizaje*, c) *respuestas educativas ante la diversidad* y d) *innovación educativa*. Sin embargo, encontramos mayores porcentajes de alumnado de

Argentina en las preferencias por contenidos como: a) *posicionamientos teóricos sobre la diversidad* y b) *modelos de gestión de la diversidad*.

Tabla 151. Preferencias de contenidos en la formación en diversidad que le gustaría recibir al alumnado de E.S. de Argentina y España.

	Argentina	España	Total
	%		
Modelos de gestión de la diversidad	72,2	62,5	64,0
Posicionamientos teóricos sobre la diversidad	72,2	31,2	37,7
Enfoques educativos sobre la diversidad	66,7	90,6	86,8
Estudio de la diversidad en diferentes contextos	77,8	75,0	75,4
Tipos de diversidad	77,8	68,8	70,2
Estilos de aprendizaje	44,4	59,4	57,0
Respuestas educativas ante la diversidad	72,2	87,5	85,1
Estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad	72,2	81,2	79,8
Actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad	72,2	78,1	77,2
Estereotipos y prejuicios	77,8	78,1	78,1
Innovación educativa	50,0	71,9	68,4

Fuente: Elaboración propia, según ítem 25 del cuestionario⁵⁷.

En último lugar, el alumnado valoraba el grado de necesidades formativas en cada uno de los ámbitos de la diversidad analizados. Los resultados obtenidos en este sentido no aportaron diferencias significativas en las valoraciones del alumnado de la titulación de Educación Social, según el país de estudio. No obstante, es conveniente resaltar algunas cuestiones encontradas en este ítem.

⁵⁷ La suma de resultados es superior al 100% debido a que el ítem era de respuesta de opción múltiple.

Resultaba llamativo que ningún/a estudiante de Educación Social de Argentina señalara que no tenía necesidades formativas en alguno de los ámbitos de la diversidad (véase Tabla 59 en página 435), así como esta misma circunstancia aparecía en las respuestas del alumnado de España respecto a la diversidad cultural (véase Tabla 114 en página 611). Los resultados en cuanto a este último ámbito podían explicarse en tanto la formación en diversidad cultural era la más presente en los planes de estudios de esta titulación en ambos países.

No obstante, era destacable que, pese a ser el tipo de formación con mayor presencia en los estudios, la diversidad cultural obtuvo la mayor puntuación en cuanto al grado de necesidades formativas entre el alumnado de Educación Social de España. Esta cuestión podía interpretarse de acuerdo a los hallazgos de Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González (2016). Estos/as autores encontraban que, a mayor importancia concedida a un tema de formación en atención a la diversidad (por ejemplo, a causa de haber recibido mayor formación en ese ámbito), mayor es la necesidad de formación autopercebida por el alumnado.

De cualquier modo, es conveniente subrayar que el grado de necesidades formativas expresadas por el alumnado fue bastante alto para todos los tipos de diversidad, tanto en España como Argentina.

Ampliando la descripción de características de las necesidades formativas según el ámbito de la diversidad, no se hallaron diferencias significativas entre los resultados por países.

Apoyándonos en los datos obtenidos respecto a esta cuestión en cada uno de los países de estudio, cabe destacar que, tanto en España como en Argentina, para cada uno de los ámbitos de la diversidad, las necesidades

formativas más indicadas por el alumnado de la titulación de Educación Social hacían referencia a:

- A. Necesidades formativas en género: a) *estrategias, metodologías de intervención y práctica* y b) *conocimientos teóricos*.
- B. Necesidades formativas en diversidad cultural: a) *estrategias, metodologías de intervención y trabajo práctico*, b) *conocimientos teóricos* y c) *actitudes y habilidades personales*.
- C. Necesidades formativas en discapacidad: a) *abordaje de la práctica y estrategias de intervención* y b) *conocimientos teóricos*.

5.2.3.6. Comparación de las propuestas formativas del alumnado de la titulación de E.S. en el ámbito de la diversidad

El último apartado de la comparación entre España y Argentina en relación a los resultados de la titulación de Educación Social, se centra en las propuestas para la mejora de la formación en el ámbito de la diversidad, según las consideraciones del alumnado.

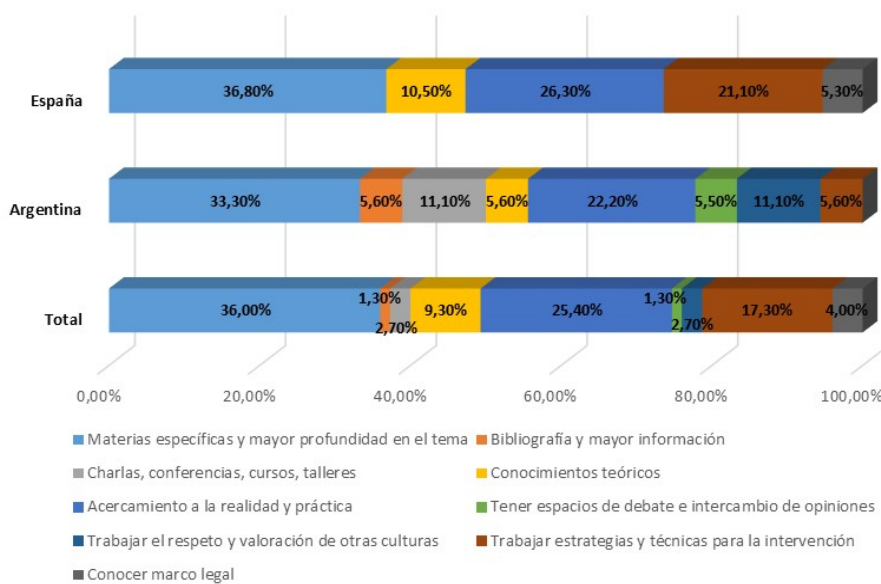
Entre las propuestas formativas para los ámbitos del género y la discapacidad, no se obtuvieron diferencias significativas entre los países de estudio. De esta forma, podemos decir que las propuestas del alumnado de Educación Social eran similares, destacándose, tanto en España como en Argentina, las siguientes:

A. Propuestas formativas en género: a) *trabajar estrategias para la intervención*, b) *más materias específicas y mayor carga horaria* y c) *más información y material de estudio*.

B. Propuestas formativas en discapacidad: a) *conocimientos teóricos*, b) *más materias específicas y mayor carga horaria*, c) *trabajar estrategias y metodologías para la intervención* y d) *acercamiento a la realidad y la práctica*.

Sin embargo, con respecto a las propuestas en diversidad cultural, se hallaron diferencias significativas según el país ($\chi^2=22,342$; g.l.=8; $p=0.004$). Como se ilustra en el Gráfico 85, el alumnado de España señaló, en mayor medida, propuestas relacionadas con la inclusión de *conocimientos teóricos* y *trabajar estrategias y técnicas para la intervención*. Además, solo el alumnado de España indicó el *mayor conocimiento del marco legal sobre diversidad cultural* como propuesta de mejora.

Gráfico 85. Propuestas formativas en diversidad cultural del alumnado de E.S. de Argentina y España.



Fuente: Elaboración propia, según ítem 31 del cuestionario.

Por su parte, el alumnado de Argentina fue el único que propuso la incorporación de *bibliografía y mayor información* sobre esta temática, actividades de *charlas, conferencias o talleres, tener espacios de debate e intercambio de opiniones* y *trabajar el respeto y la valoración de las culturas*.

Capítulo VI. Conclusiones y propuestas

Teniendo en cuenta que la finalidad de esta investigación es contribuir a la mejora de la formación inicial de los/as profesionales de la intervención socioeducativa, se ha llevado a cabo un estudio comparado de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social en España y Argentina, cuyos resultados hemos reflejado a lo largo de los capítulos de esta Tesis Doctoral.

En este sexto capítulo, exponemos las conclusiones finales de esta investigación, las cuales hemos organizado en base a sus temáticas centrales: la formación inicial en el ámbito de la diversidad de las titulaciones objeto de estudio; percepciones y competencias del alumnado en relación al campo de la diversidad; y necesidades y propuestas formativas en dicha materia.

Para desarrollar estas conclusiones, hemos tomado en consideración los objetivos planteados para esta Tesis Doctoral, así como las hipótesis de investigación, las cuales se confirman o refutan, según los resultados obtenidos.

Para finalizar, en la última parte de este capítulo, presentamos las orientaciones para la mejora de la formación inicial en el ámbito de la diversidad en las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social, además de posibles líneas futuras de investigación.

6.1. FORMACIÓN INICIAL EN EL ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCADORES/AS SOCIALES

La formación inicial de los/as profesionales de la Educación es el contexto donde se ha desarrollado nuestra investigación. En el Objetivo Específico 1.1. nos marcábamos la meta de identificar las características de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria y Educación Social en Argentina y España.

Entre los resultados obtenidos, a través del análisis documental de la normativa u otros documentos de referencia que establecían las orientaciones y exigencias de estos títulos, logramos encontrar poco consenso sobre las características identificativas de la formación inicial en estas titulaciones.

Como se ha expuesto en el Capítulo III y IV y en la yuxtaposición de datos presentada en el Capítulo V de esta Tesis Doctoral, las denominaciones de las titulaciones, así como la carga lectiva eran diferentes según el país de estudio. Las tradiciones educativas y la historia del propio sistema educativo han conllevado que la forma de entender la formación inicial del profesorado en Educación Primaria y educadores/as sociales fuera distinta según el país, si bien los objetivos profesionales de los títulos se dirigen en el mismo sentido.

Es interesante apuntar las diferencias encontradas respecto al nivel educativo desde donde se impartían estas titulaciones. Mientras que, en Argentina, la formación inicial del profesorado en Educación Primaria y de educadores/as sociales, era responsabilidad de instituciones terciarias o no universitarias, en el caso de España, eran las universidades las encargadas de impartir estas mismas titulaciones. En ambos casos, se trataban de nivel de

formación superior, pese a que, en el caso de Argentina, estas titulaciones se oferten desde un ámbito no universitario.

Antes de centrarnos en las cuestiones relativas a la formación inicial en el ámbito de la diversidad, creemos conveniente resaltar un punto importante para esta investigación. Tanto en España como en Argentina, la profesionalización del/a educador/a social es muy reciente en el tiempo. Las autoras Campillo y García (2009), en referencia al contexto español y Redondo (2014), a Argentina, describen con mucho acierto las vicisitudes que fueron desarrollándose en ambos países y que dieron lugar al desarrollo de prácticas enmarcadas en el campo de la pedagogía social. La profesionalización de estas prácticas dio lugar, en los años noventa, a la aparición de la titulación de Educación Social en España, y más tarde, ya entrados los años 2000, en Argentina. Estas profesiones, por tanto, están en pleno desarrollo y poco a poco van consolidando su reconocimiento.

Es de destacar el caso del contexto argentino, donde se encontraron solo cinco centros públicos en todo el país que ofertaban la Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social. El escaso desarrollo de esta profesión en Argentina, nos lleva a concluir que se conforma como un campo lleno de oportunidades para construir una formación adecuada y adaptada a las necesidades socioeducativas de los colectivos y contextos de intervención. Y, es con esta perspectiva de mejora de la formación, que nos centramos a continuación en el ámbito de la diversidad, cuestión indudablemente fundamental para cualquier intervención socioeducativa.

La formación inicial en el ámbito de la diversidad en las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social se constituyó como el eje central de esta investigación. Nos hemos acercado a esta realidad desde una

doble perspectiva: el análisis documental de los planes de estudios de estas titulaciones y las valoraciones aportadas por el alumnado de último curso de las titulaciones de referencia, acerca de su formación en diversidad, a través de la técnica de la encuesta.

Con los resultados obtenidos sobre los rasgos que caracterizaban la formación inicial en el ámbito de la diversidad, pretendíamos dar respuesta, fundamentalmente, a los Objetivos Específicos 1.2. y 1.5.

La relevancia de examinar los planes de estudios de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación en España y Argentina, radica en que dichos contenidos constituían el marco en el que se desarrolla la formación que tendrán estos/as profesionales. Asimismo, nos interesaba contrastar esta información con las percepciones y valoraciones que tenía el propio alumnado que se encontraba finalizando sus estudios. De esta forma, se podía obtener una visión global del tipo de formación que se estaba desarrollando en estas titulaciones para la atención a la diversidad en las intervenciones socioeducativas.

En este sentido, se plantearon dos hipótesis de investigación, en las que vamos a detenernos a continuación. La primera de ellas, es la siguiente:

Hipótesis 1. *Los contenidos relacionados con la diversidad cultural se incluyen, en mayor medida que otros ámbitos de la diversidad, en los planes de estudio de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social, con una mayor incidencia en España.*

Según los resultados obtenidos del análisis documental de los planes de estudios de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación

Social, se confirmaba que los contenidos relacionados con el ámbito de la diversidad cultural fueron los que aparecían en más asignaturas, de forma transversal y/o específica.

Las Tablas 13 (página 313), 40 (página 392), 64 (página 480) y 93 (página 561) muestran las asignaturas totales y las medias por plan de estudios que contenían descriptores correspondientes a cada uno de los ámbitos de la diversidad analizados (diversidad cultural, género y discapacidad). De esta forma, se encontraba que los valores de medias de asignaturas con contenidos, transversales y/o específicos, relacionados con la diversidad cultural, eran mayores que para el resto de tipos de diversidad.

A esto se añadía que, en todos los planes de estudios, tanto de profesorado en Educación Primaria como de Educación Social en España y Argentina, se encontró, al menos, una asignatura que hiciera mención a la diversidad cultural.

Pese a ello, no podemos obviar que un plan de estudios refleja la formación mínima que debe impartirse en las asignaturas de una titulación. Sin embargo, el alumnado puede recibir formación, al menos de forma transversal, en algunas asignaturas, y que esta formación no aparezca incluida en el propio plan de estudios (ya sea, debido a que se incluya en el programa específico de la asignatura o por iniciativa del profesorado que la imparte). Por esta razón, en esta investigación tomaba importancia contrastar estos resultados con la perspectiva aportada por el alumnado que cursaba estas titulaciones.

En el ítem 15 del cuestionario implementado al alumnado de último curso de las titulaciones objeto de estudio, se señalaba el ámbito de la diversidad en el que dicho alumnado se había formado a través de su titulación (formación universitaria en el caso de España y formación terciaria, en Argentina). En este

sentido, la formación en diversidad cultural era el tipo de diversidad más incluida en la formación inicial, según los resultados de la titulación de profesorado en Educación Primaria en Argentina y de Educación Social en España.

En ambos casos, además, el alumnado indicó la diversidad cultural como el ámbito donde la formación se había tratado con mayor profundización (ítem 17 del cuestionario).

En la titulación de Educación Social en Argentina, la formación en diversidad cultural fue el segundo ámbito con mayor presencia en la formación inicial (marcado por un 83,3% del alumnado). Pese a ello, en cuanto a la profundización de la formación, la diversidad cultural recibió la media más alta entre los tres tipos de diversidad, tal y como se detalla en la Tabla 53 en página 425. De ello podemos deducir, que, aunque el alumnado no percibía que la diversidad cultural era el tipo de formación más incluida en la formación inicial, sí que la señalaba como la que se había desarrollado en mayor profundidad.

Por último, cabe destacar el caso encontrado en la titulación de profesorado en Educación Primaria en España, donde la diversidad cultural era el segundo ámbito más incluido en la formación inicial (indicado por un 82,1% del alumnado), así como ocupaba el mismo lugar en cuanto al nivel de profundización (véase Tabla 80 en página 525). En ambos casos, el ámbito más desarrollado en la formación inicial era la discapacidad, cuestión que podía explicarse por la participación, en nuestra muestra, de alumnado que cursaba itinerarios relacionados con la Educación Especial o similares (se puede consultar este detalle en el Gráfico 36 de la página 494), donde se requiere cursar asignaturas específicas sobre discapacidad para obtener dicha especialización curricular.

Teniendo en cuenta estas matizaciones, podemos decir que, de forma general, las valoraciones del alumnado sobre la formación en diversidad reafirmaban que la formación en diversidad cultural era destacada en las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social.

Esta circunstancia confirmaba la importancia que tiene, para la formación inicial de las profesiones socioeducativas, la diversidad cultural como parte de los contextos de intervención, entendiendo la diversidad cultural como aspecto enriquecedor, tanto para nuestras generaciones como para las futuras, reconociéndola y valorándola como patrimonio de la humanidad (Terrón, 2010).

Las acciones educativas que incorporan la perspectiva intercultural se desarrollan cada vez con mayor frecuencia. “Hay mucho camino recorrido tanto en el ámbito de la investigación como en el de políticas educativas para abordar la diversidad, especialmente desde que la UNESCO en 2001 lanzara un plan de acción sobre la Diversidad Cultural” (Rodríguez-Martín, Iñesta y Álvarez-Arregui, 2013, p. 118).

La diversidad cultural se enfatiza en las sociedades globalizadas, en tanto, en “(...) la “aldea global” las diferentes culturas se aproximan, y personas de distintas formas de vida forman parte de un paisaje crecientemente cercano” (UNESCO, 2008, p. 41). Si bien, las características y el desarrollo de la diversidad cultural pueden tener diferentes implicaciones según los contextos. Es por ello que, nos interesa poner énfasis en la comparación del tratamiento de la diversidad cultural entre países.

En esta investigación, como señalamos en la hipótesis planteada, se esperaba una mayor presencia de formación en diversidad cultural en las titulaciones de España, debido a que, aunque estas realidades no constituyen una novedad en el contexto latinoamericano, “es posible observar que son

relativamente nuevas en la agenda de las políticas educativas, en el sentido de su inclusión y reconocimiento (Zapata, 2014, p. 222). Concretamente, en Argentina, se incorpora como eje relevante del nivel educativo a partir de la Ley Nacional de Educación en 2006, donde, entre otras cuestiones, se establece la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad del nivel de Educación Primaria.

Sin embargo, los resultados comparativos entre países, nos llevaban a refutar este hecho, ya que, del análisis de los planes de estudios, se desprendía un valor mayor de la media de asignaturas que contenían referencias al ámbito de la diversidad cultural en las titulaciones de Argentina.

A esto sumamos que, según las valoraciones del alumnado sobre el nivel de profundización de la formación inicial en diversidad cultural para cada una de las titulaciones de referencia, no se obtenían diferencias significativas según el país de estudio.

Pese a que, en esta investigación, la formación en diversidad cultural prevaleciera sobre los otros tipos de diversidad analizados, no debemos pensar que las necesidades formativas en este ámbito se encuentran superadas. Distintos estudios (Banks, 2008; Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González, 2016; Leiva, 2012; Peñalva, y Soriano, 2010; Potts et al., 2008; Sales, 2012; Soriano y Peñalva, 2011; Terrón y Cárdenas-Rodríguez, 2012; Zapata, 2014) ponen de relieve que las necesidades formativas en el ámbito de la diversidad cultural de los/as profesionales de la educación siguen siendo una preocupación de la realidad educativa, tanto en España como en el contexto de América Latina.

Además de la formación en diversidad cultural, en esta investigación también se estudiaba la inclusión de contenidos del género y discapacidad. Los resultados obtenidos respecto a la formación en género y discapacidad, nos llevaban a adoptar las siguientes conclusiones:

- A. De forma general, el género y la discapacidad eran materias que formaban parte de los planes de estudios de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social en España y Argentina, en mayor o menor medida.
- B. En la titulación de Educación Social en Argentina no se hallaron contenidos sobre discapacidad. No obstante, el alumnado señalaba haber recibido formación en discapacidad a través de su titulación, aunque era el tipo de diversidad menos presente. En la Tabla 52 (página 422), se puede ver que un 44,4% del alumnado de los estudios de Educación Social en Argentina indicaba este hecho, lo que nos hace concluir que, al menos de una forma transversal, se había incluido formación en discapacidad en algunas asignaturas de la titulación, aunque no quedaran reflejados entre los contenidos mínimos de los planes de estudios oficiales.

Es destacable que en los contenidos mínimos recogidos en los planes de estudios no apareciera la formación en discapacidad, ya que, de esta forma, debe resultar complicado exigir que se imparta en las titulaciones. Por todo ello, llegamos a la conclusión de que se hace necesaria una mayor profundización en líneas de investigación sobre la formación en discapacidad en los títulos de Educación Social en Argentina, que revelen de qué manera se están impartiendo estos contenidos.

- C. En cuanto a la titulación de profesorado en Educación Primaria, la falta de formación del profesorado en discapacidad y educación inclusiva es una realidad persistente en Argentina (UNICEF, 2014). En el análisis de los planes de estudios de esta titulación, la discapacidad también se conformaba como el tipo de diversidad menos observada

entre los contenidos de los planes de estudios analizados en Argentina. Por su parte, un 88,6% el alumnado indicaba que había recibido formación en discapacidad a través de su titulación, aunque su nivel de profundización era valorado como escaso.

D. En la titulación de Educación Social de España, la formación en discapacidad era el tipo menos desarrollado, según los planes de estudios de la titulación. Estos resultados coincidían con las aportaciones del alumnado de esta titulación respecto al nivel de profundización en esta materia, siendo valorada como escasa. Esta situación nos hace plantearnos la necesidad de adopción de medidas que fomenten su incorporación en las asignaturas, al menos, transversalmente, o a través de vías de formación no universitarias, por ejemplo.

E. Generalmente, la formación en género encontrada en los planes de estudios tendía a valores intermedios de media de asignaturas entre los otros tipos de diversidad. Esta circunstancia se replicaba, de forma general, en las valoraciones del alumnado respecto a su nivel de profundización en la formación inicial.

Respecto a la totalidad de asignaturas observadas en el ámbito de la diversidad, solían ser valores bajos, incluso llegando a ser el tipo de formación menos hallada en los planes de estudios de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España, así como indicada con un nivel de profundización más escaso por el alumnado de dicha titulación.

Con todo lo expuesto, podemos decir que las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social en España y Argentina

contenían formación para la atención a la diversidad, aunque se detectaba la necesidad de profundizar en los ámbitos de la discapacidad y el género. Sobre todo, se debería incidir en la formación en discapacidad en la titulación de Educación Social de Argentina, debido a la falta de contenidos mínimos exigidos en su formación inicial.

Asimismo, se debe tener en cuenta que, aunque en los contenidos mínimos propuestos en los planes de estudios aparezcan en menor medida que los contenidos referentes a la diversidad cultural, puede incluirse en los programas de las asignaturas, que desarrollan en mayor medida los contenidos a impartir. Además que, debemos tener en cuenta la posibilidad de que, si bien no apareciera en los planes o programas, por decisión del/a docente, se impartiera en los temarios.

Por otra parte, para esta investigación era importante profundizar en las características que presentaban las asignaturas con contenidos relacionados con la atención a la diversidad, para que lo que se consideraron dos variables de estudio: la especificidad de contenidos y la tipología de la asignatura. En este sentido, se planteó la siguiente hipótesis de estudio:

Hipótesis 2. *La mayoría de asignaturas con contenidos específicos sobre diversidad tienen un carácter optativo.*

Podemos afirmar que, según los resultados obtenidos, la mayoría de las asignaturas que presentaban contenidos específicos sobre diversidad (incluyendo todos los tipos estudiados: diversidad cultural, género y discapacidad) en la formación inicial del profesorado en Educación Primaria y educadores/as sociales, tenían un carácter optativo.

En los resultados del análisis de los planes de estudios de las titulaciones mencionadas en España y Argentina, se encontró un total de 149 asignaturas que tenían como eje central de sus contenidos alguno de los tipos de diversidad estudiados. De este total, 61 asignaturas (40,9%) eran de obligatoria impartición para todo el alumnado (incluyendo las asignaturas troncales o básicas y obligatorias, si era el caso), mientras que 88 de ellas (59,1%) se ofertaban como optativas. Por ello, se puede confirmar esta hipótesis de investigación, aunque creemos conveniente matizar algunas cuestiones de interés observadas.

En función de las titulaciones objeto de estudio, podemos determinar las siguientes consideraciones en relación a la formación específica en diversidad:

- A. Agrupando los resultados de Argentina y España, en la formación inicial del profesorado en Educación Primaria se imponía la optatividad y, en Educación Social, la obligatoriedad, predominando la optatividad en los contenidos relacionados con la diversidad cultural y discapacidad.
- B. En la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina, prevalecía la obligatoriedad en la formación específica, coincidiendo con la Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente, que en el Informe 2009-2011 (INFD, Ministerio de Educación, 2011), detectaba que, en la formación docente en Argentina, existía una falta de espacios optativos en las propuestas.
- C. En España, la optatividad era mayor en los contenidos específicos de la titulación docente, especialmente en el campo de la discapacidad y la diversidad cultural. En cuanto a éste último ámbito, estos resultados coincidían con Peñalva y Soriano (2010) y Soriano y

Peñalva (2011), que apuntaban que, en la formación inicial se constatan algunos avances en la incorporación, en buena parte de las universidades españolas, de contenidos relacionados con la educación intercultural en la formación docente, si bien estos quedan circunscritos mayoritariamente a la oferta de optatividad.

- D. Con respecto a la titulación en Educación Social en España y Argentina, se caracterizaba, en mayor medida, por la obligatoriedad de las asignaturas con contenidos específicos sobre diversidad. Los tipos de diversidad donde la obligatoriedad predominaba frente a la optatividad eran la diversidad cultural y el género.
- E. Solo en España se presentaban asignaturas optativas sobre diversidad en la titulación de Educación Social, especialmente sobre diversidad cultural y discapacidad. Esta circunstancia, por tanto, requiere de estrategias de fomento de este tipo de contenidos en la formación de educadores/as sociales en España.

Por todo lo expuesto, se comprobaba la prevalencia de la optatividad en la formación específica de ambas titulaciones de estudio y países, destacando esta característica entre contenidos específicos sobre discapacidad.

Por último, debemos incidir en que la presencia de asignaturas específicas obligatorias era minoritaria en todas las titulaciones y países. De esta forma, la transversalidad de la formación en diversidad se convierte en un elemento fundamental para asegurar que el alumnado acceda a este tipo de formación. Si bien, de esta manera, nos podemos cuestionar si una formación basada en la dispersión de aspectos tratados en torno a la atención a la diversidad, puede redundar, realmente, en la adquisición de competencias en el alumnado. “El hecho de la transversalidad no garantiza, necesariamente, que

adquieran dichas competencias. En ocasiones, va a depender de la sensibilización del profesorado respecto a estas cuestiones” (Bas-Peña, Pérez de Guzmán y Vargas-Vergara, 2014, p. 110).

6.2. FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD EN LAS TITULACIONES DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SOCIAL: PERCEPCIONES Y COMPETENCIAS DEL ALUMNADO

Conocer las percepciones del alumnado de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social nos ayudaba a determinar su posicionamiento frente al ámbito de la diversidad. Batsiou et al. (2008, citado en Boer et al., 2011), detectaban en su estudio que las actitudes docentes estaban influenciadas por la información y el conocimiento que el profesorado tenía sobre la inclusión, de modo que observó la existencia de una relación significativa entre la formación que el profesorado tenía sobre la atención a la diversidad y las actitudes que mostraban hacia la inclusividad.

Para complementar el punto de partida de las valoraciones del alumnado acerca de su formación en materia de diversidad, se le cuestionó sobre el grado de competencias que había adquirido para la atención a la diversidad.

En esta línea, se plantearon los Objetivos Específicos 1.3. y 1.4. Para dar respuesta a estos objetivos, en el instrumento de recogida de la información (cuestionario) implementado al alumnado, se incluyó, por una parte, una serie

de acepciones sobre el concepto de diversidad entre las que el alumnado debía posicionar su percepción. Entre las opciones dadas aparecían: a) *diferencias que pueden presentar las cosas o personas entre sí*; b) *variedad, conjunto de cosas distintas*; c) *desigualdades entre las cosas o personas*; y d) *desventajas, necesidades especiales*.

Por otra parte, para cada tipo de diversidad, se establecieron una serie de afirmaciones sobre las personas con discapacidad, diversidad cultural, personas de culturas minoritarias, hombres y mujeres y personas homosexuales. El alumnado debía indicar su grado de acuerdo con dichas afirmaciones en una escala de tipo Likert, donde 1 era “totalmente en desacuerdo” y 5, “totalmente de acuerdo”.

En relación a las percepciones del alumnado acerca del ámbito de la diversidad, se plantearon tres hipótesis de investigación, que comentamos a continuación. En primer lugar, nos interesaba conocer la conceptualización que realizaba el alumnado sobre la diversidad. En este sentido, encontramos la siguiente hipótesis:

Hipótesis 3. *La mayoría del alumnado de profesorado en Educación Primaria y Educación Social conceptualiza la diversidad con acepciones de variedad o diferencia, independientemente del país.*

Los resultados obtenidos mostraban que el alumnado de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social marcaron, en su mayoría, las opciones del concepto de diversidad relativas a a) *diferencias que pueden presentar las cosas o personas entre sí*; y b) *variedad, conjunto de cosas*

distintas, independientemente del país de estudio. Por tanto, podemos confirmar esta hipótesis.

Centrándonos en la titulación de Educación Social, no se encontraron diferencias significativas entre España y Argentina, y el alumnado, de forma general, concentró sus respuestas entre ambas acepciones mencionadas. Para el resto de opciones del concepto de diversidad, se hallaron porcentajes bajos de alumnado en cada uno de los países: un 11,1% de Argentina y un 3,1% de España en el ítem c) *desigualdades entre las cosas o personas*; y un 5,6% de Argentina y un 3,1% de España en d) *desventajas, necesidades especiales*.

En cuanto a la titulación de profesorado en Educación Primaria, la prueba chi-cuadrado reflejó diferencias significativas entre los resultados de España y Argentina ($\chi^2=12,263$; g.l.=5; $p=0.031$). En ambos países, al igual que ocurría en Educación Social, la mayoría del alumnado concentró sus respuestas entre las dos opciones referenciadas, aunque con una importante diferencia de porcentajes de alumnado que marcaba el ítem b) *variedad, conjunto de cosas distintas* (59,8% en Argentina y 73,8% en España). Cabe añadir que, se encontraron porcentajes altos de alumnado que también señalaron el resto de opciones, con diferencias entre países. Mientras que, en España, un 14,3% señaló c) *desigualdades entre las cosas o personas*, en Argentina fue indicado por un 12,2% del alumnado. Asimismo, el ítem d) *desventajas, necesidades especiales*, fue indicado por un 9,5% del alumnado de España, frente a un 12,2% del alumnado de Argentina.

El debate existente sobre la precisión conceptual y operacionalización de la diversidad nos impide realizar un juicio sobre la adecuación del uso de este concepto. Como indican distintos/as autores/as, la diversidad tiene un carácter

polisémico y ambiguo (Almeida et al., 2010; Colectivo IOE, 1997; Gimeno, 2000; Ramos, 2012; Terrén, 2001).

No obstante, la distinción entre variedad/diferencia en el concepto de diversidad queda explicada por Pulido (1997), que conceptualiza la diferencia como representación cognitiva de esa diversidad. Se utiliza, por tanto, como categoría de identificación y representación del *ser diferente* (Almeida et al., 2010; Duschatzky y Skliar, 2001; Ramos, 2012).

La concepción del concepto de diversidad puede tener, por tanto, implicaciones en la intervención. La categorización de las personas en estratos predefinidos “se asocia a definiciones predeterminadas que incluyen unas características y unas intervenciones sociales también predeterminadas, que normalmente constituyen una prescripción educativa” (Muntaner, 2000, p. 4).

Por ello, la presencia de gran parte del alumnado en esta investigación que identificaba diversidad con diferencia, debería convertirse en foco de atención de la formación en diversidad de las titulaciones objeto de estudio, favoreciendo así, trabajar la concepción de lo que Skliar (2002) llama “diferencialismo”, que inscribe a las personas en una alteridad que las nombra y construye como depositarias de las marcas que los hacen ser *diferentes*.

A continuación, nos centramos en las percepciones sobre los diferentes tipos de diversidad de los/as estudiantes de profesorado en Educación Primaria y Educación Social. En este sentido, se planteaba la siguiente hipótesis de investigación:

Hipótesis 4. *Se identifican estereotipos de género en la percepción del alumnado de las titulaciones de profesorado en Educación*

Primaria y Educación Social, siendo en mayor medida en el alumnado de Argentina.

En el bloque de afirmaciones relativas a las percepciones del alumnado sobre el ámbito del género, aparecían diferentes cuestiones, entre las que tomaremos como referencia las que preguntaban acerca de las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a: a) *tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana*; y b) *actitudes, habilidades y comportamientos*.

De forma general, tanto en la titulación de profesorado en Educación Primaria como en Educación Social, se encontraron resultados de media para estos ítems entre 2 y 3 puntos, lo que indicaba que se concentraban las respuestas del alumnado entre “bastante en desacuerdo” y “de acuerdo” con las diferencias entre hombres y mujeres respecto a estas cuestiones. Este hecho reflejaba que, en determinados casos, podían identificarse estereotipos de género en las respuestas del alumnado de ambas titulaciones, aunque con algunos matices que debemos explicar.

Concretamente, se observó que los porcentajes de alumnado que indicaba estar de acuerdo, en alguno de sus grados, eran mayores en el ítem de la existencia de diferencias entre mujeres y hombres respecto a *actitudes, habilidades y comportamientos*. Así, se obtuvo que un 45,8% del alumnado de profesorado en Educación Primaria y un 42,1% de estudiantes de Educación Social, estaban de acuerdo, en alguno de sus grados, con esta afirmación.

Por último, en la consideración de diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a *tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana*, los porcentajes de alumnado que se mostraba de acuerdo eran menores, aunque relativamente

altos, ya que en la titulación de profesorado en Educación Primaria alcanzaba el 32,1% del alumnado y, en Educación Social, el 35,0% del alumnado.

Por todo ello, podemos deducir que, de forma general, existían porcentajes altos de alumnado en ambas titulaciones en cada uno de ítems que hacían referencia a estereotipos de género, a pesar de que la media de puntuaciones indicaba un grado algo en desacuerdo con estas afirmaciones.

Por lo tanto, se puede confirmar la hipótesis de investigación, en tanto se identificaron estereotipos de género entre el alumnado de las mencionadas titulaciones, aunque cabe decir que los resultados obtenidos no nos permitían generalizar la presencia de estereotipos a todo el alumnado participante. De acuerdo con González Pérez (2010, p. 356),

“(...) a pesar de los avances conseguidos, el sexismo permanece enraizado en diversas tradiciones y costumbres, transmitiéndose mediante la familia, la escuela, las amistades, los medios de comunicación... por lo que las normas que tradicionalmente han regido las prescripciones de género siguen vigentes. Y, estas diferencias de género en las instituciones educativas, en los libros de texto, actividades, profesorado y alumnado, contribuyen al proceso homogeneizador de la educación”.

Coincidiendo con las autoras Terrón-Caro, Monreal-Gimeno, Cárdenas-Rodríguez y Pérez-de-Guzmán (2015, p. 140), “la comparación entre la Unión Europea y los contextos de América Latina en relación con la igualdad de género es especialmente importante, teniendo en cuenta las diferencias y similitudes en los contextos culturales, sociales, económicos y políticos”. Es por ello, que en

este sentido, nos interesaba incidir en el análisis comparado entre países en nuestros resultados.

En la hipótesis que centra esta discusión, se establecía una segunda parte, que hacía referencia a que los estereotipos de género serían mayores en el alumnado de Argentina, lo cual podemos confirmar en base a los resultados obtenidos.

Así, en la titulación de profesorado en Educación Primaria, el alumnado que estaba de acuerdo con la existencia de diferencias de *tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana* hombres y mujeres, era significativamente mayor ($U=7.641,000$; $p<0,001$) en Argentina (40,2%) que en España (21,4%).

Por su parte, el alumnado que estaba de acuerdo con las diferencias existentes entre hombres y mujeres en *actitudes, habilidades y comportamientos* ($U=7.077,000$; $p<0,001$), era mayor también en la titulación de profesorado en Educación Primaria de Argentina (59,3%) que en la de España (28,6%).

Respecto a la titulación de Educación Social, en el primero de estos ítems (diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a *tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana*), aunque no se encontraron diferencias significativas entre países, el porcentaje mayor de alumnado que indicaba estar de acuerdo (38,9%) correspondía a Argentina, siendo menor en España (34,4%).

Lo mismo ocurría en la segunda cuestión estudiada. Un 66,7% del alumnado de la titulación de Educación Social en Argentina estaba de acuerdo con la afirmación de que mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a *actitudes, habilidades y comportamientos*, mientras que en España ascendía al 37,5% del alumnado ($U=546,000$; $p=0,009$).

Si bien las desigualdades de género es un problema social que no entiende de fronteras, culturas, estratos sociales o económicos (Essayag, 2013), la educación y la igualdad son cruciales para superar los retos a los que hace frente la sociedad y la educación iberoamericanas, tales como asegurar el bienestar de su ciudadanía, el desarrollo económico y la cohesión social en un mundo que vive profundas y aceleradas transformaciones (Marchesi, Tedesco y Coll, 2012).

En un estudio con jóvenes entre 14 y 25 años de Argentina que llevaron a cabo Bas y Barrón (2013), la violencia de género no se conformaba como una de sus prioridades. Dichas personas aceptaban que la violencia de género existía y señalaban que, muchas veces, se desencadenaba en relación a negativas de la mujer a quedar embarazada, porque en ciertos sectores se consideraba que afectaba a la masculinidad de la pareja. Estas circunstancias reafirman la preocupación por una formación inicial de los/as profesionales educativos/as donde la formación en el ámbito del género sea transversal en los planes de estudios. Es fundamental formar a los/as futuros/ profesionales de la educación “para que consigan deconstruir las representaciones esencialistas de los sexos y de las identidades sexuales, y sean así capaces de ser motores de cambio hacia una sociedad más justa e igualitaria” (García, Sala, Rodríguez y Sabuco, 2013, p. 274).

En palabras de Bas y Barrón (2013, p. 36), se hace necesaria

(...) una educación que promueva el pensamiento, la autonomía, la aceptación y el respeto a las diferencias, la imaginación y la creatividad para buscar nuevas fórmulas que ayuden a resolver los problemas que surgen en la convivencia personal y grupal, que lleve a fundamentar las posiciones sin dogmatismos, a

comprender los conflictos desde una perspectiva positiva, que promueva el cambio para el crecimiento como seres humanos y miembros de una sociedad basada en los derechos humanos.

Por otra parte, centrándonos en otro de los tipos de diversidad, como es la diversidad cultural, las percepciones del alumnado acerca de este ámbito resultaba de interés para esta investigación.

Es numerosa la literatura científica que establece una estrecha vinculación de la diversidad cultural con los colectivos minoritarios, identificando un mayor grado de diversidad cultural con la presencia de inmigrantes o minorías étnicas en un contexto determinado. En España, es habitual encontrar estudios ligados a la inmigración como principal fuente de la diversidad cultural. Sin embargo, en América Latina, esta mirada desde la migración no es suficiente para debatir sobre interculturalidad, sino que se requiere prestar atención a la situación de los pueblos indígenas u originarios y la experiencia de dominación en la que han estado inmersos hasta la actualidad (Quintriqueo et al., 2014).

En relación a las percepciones del alumnado participante en esta investigación en referencia a la forma de entender la diversidad cultural, se planteaba la siguiente hipótesis:

Hipótesis 5. *La mayoría del alumnado identifica la diversidad cultural con colectivos minoritarios, independientemente de la titulación y el país.*

En nuestro estudio, se encontraron diferencias entre titulaciones y países en cuanto a la identificación de la diversidad cultural con colectivos minoritarios, por lo que debemos refutar esta hipótesis.

Para desarrollar las conclusiones a este respecto, nos centraremos en los resultados obtenidos en los ítems que hacían referencia a que la diversidad cultural a) *se refiere a las personas inmigrantes*; y b) *se refiere a las minorías étnicas*.

Con respecto a la primera de estas afirmaciones, no se observó, en ninguna de las titulaciones por países, una mayoría de alumnado que estuviese de acuerdo con la identificación de la diversidad cultural con las personas inmigrantes. Solo podríamos destacar que, en la titulación de profesorado en Educación Primaria de España, el 50% del alumnado indicó estar de acuerdo, en alguno de sus grados, con esta afirmación.

En España, el relativamente reciente fenómeno de la inmigración, ha tenido un fuerte impacto en la sociedad y se ha generalizado un discurso de los/as profesionales donde la concepción de la diversidad cultural y la atención a la diversidad, en general, se relaciona frecuentemente con inmigrante o persona extranjera (Colectivo IOE, 2007). En nuestra investigación, se encontraba una diferenciación en concepciones en torno a la diversidad cultural e inmigración, según el país de estudio. De esta forma, en la titulación de Educación Social, se hallaron diferencias significativas ($U=1.110,000$; $p=0,044$) entre las medias obtenidas, identificándose diversidad cultural con personas inmigrantes, en mayor medida, en España que en Argentina. Como se puede observar en la Tabla 143 (página 701), un 43,7% del alumnado de España señalaba estar de acuerdo con que la diversidad cultural se refería a personas inmigrantes, mientras que solo fue así en un 11,1% del alumnado de Argentina.

Con respecto al segundo ítem estudiado, la mayoría del alumnado de profesorado en Educación Primaria indicó estar de acuerdo con que la diversidad cultural hacía referencia a minorías étnicas, tanto en España como en Argentina.

En la titulación de Educación Social, se obtuvieron diferencias entre los porcentajes de alumnado que indicaba algún grado de acuerdo, siendo la mayoría del alumnado de España (56,2%), pero no alcanzando la mayoría del alumnado de Argentina (33,4%).

En definitiva, podemos decir que la mayoría del alumnado no identificaba diversidad cultural con inmigración, ya que en ninguna de las titulaciones o países se hallaron porcentajes superiores al 50% de alumnado que indicara estar de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, cuando se identificaba la diversidad cultural con minorías étnicas (tales como las personas de etnia gitana o de comunidades originarias, según el contexto), la situación era distinta. Exceptuando al alumnado de Educación Social en Argentina, en el resto de titulaciones y países, la mayoría del alumnado consideraba que la diversidad cultural hacía referencia a minorías étnicas.

Por todo ello, podemos concluir que la mayoría del alumnado de profesorado en Educación Primaria de España y Argentina, así como el alumnado de Educación Social de España, identificaba la diversidad cultural con colectivos étnicos minoritarios (sin incluir a las personas inmigrantes).

Este discurso sobre la diversidad cultural desde una perspectiva restringida conlleva el peligro de centrar las intervenciones para la atención a la diversidad cultural en “los otros”, “los diferentes”, fomentando acciones educativas, donde se enfatizan las diferencias (Barandica, 2006). De esta forma, se puede transmitir la idea de la diversidad cultural está en los demás mientras que los individuos locales son menos “étnicos” (Barquín, 2015).

En contrapunto, las acciones educativas interculturales, por principio, se dirigen a todas las personas, colectivos e instituciones, independientemente de

la presencia mayor o menor de minorías culturales y/o étnicas (Aguado, 2004; Barandica, 2006; Bartolomé, 2002).

Cabe decir que queda mucho camino por recorrer y, aún hoy, encontramos un abismo entre la teoría sobre la interculturalidad y las escasas experiencias verdaderamente interculturales que se desarrollan en la práctica (Banks, 2009; Salinas, 2010). Una práctica de la interculturalidad que debe tener presente el peligro de caer en una visión desprovista de conflicto en torno a la diversidad (Salinas y Lluch, 1996), no escondiendo las desigualdades sociales y educativas que subyacen en las relaciones entre culturas (Barquín, 2015).

Además de estas conclusiones acerca de la percepción del alumnado acerca del ámbito de la diversidad, en el ítem 11 del cuestionario, se planteaban otras cuestiones. De los resultados obtenidos a este respecto, podemos destacar las siguientes conclusiones:

- A. En cuanto a las personas con discapacidad, el alumnado de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social en España y Argentina mostraba valoraciones favorables hacia la igualdad de derechos y la inclusión educativa, laboral o social. Debemos resaltar que, en el caso de la titulación de profesorado en Educación Primaria, esta actitud positiva se acentuaba más en el alumnado de España.

Asimismo, en todos los casos, el alumnado expresaba la necesidad de intervenciones profesionales específicas en el campo de la discapacidad.

- B. Se comprobaba un alto grado de aceptación y reconocimiento de los derechos de las personas homosexuales, siendo mayor en el caso de las titulaciones de España.

C. El alumnado de ambos países valoraba el carácter enriquecedor de la diversidad cultural, así como expresaba un alto grado de acuerdo con el reconocimiento de los derechos culturales y sociales de las personas de culturas minoritarias. Además, mostraba una actitud favorable hacia la inclusión social y laboral de dichas personas. Se hallaba una mayor incidencia de estas percepciones, en el caso de la titulación de Educación Social, entre el alumnado de España.

Sin embargo, el alumnado de ambas titulaciones se mostraba de acuerdo con la adaptación social y cultural de las personas de culturas minoritarias a la sociedad donde se encuentran. En la titulación de profesorado de Educación Primaria, estas actitudes de carácter asimilacionista, se acentuaban en el alumnado de España.

Además, el alumnado, en ambos países y titulaciones, acordaban que el ámbito de la diversidad cultural requería de intervenciones específicas por parte de los/as profesionales.

Por otra parte, también se analizaba la formación del alumnado de profesorado en Educación Primaria y Educación Social, mediante su percepción sobre las competencias que habían adquirido para la atención a la diversidad.

Podemos entender una competencia en relación a la ejecución exitosa de una actividad que implica sólidos conocimientos que fundamentan la acción, integrando no sólo conocimientos sino también procedimientos, actitudes y normas, con carácter global, y generalizables a más de una actividad (Alonso-Martín, 2010; Rodicio e Iglesias, 2011). La percepción de adquisición de una competencia corresponde a un sentimiento de confianza hacia la ejecución de determinadas tareas y el logro de ciertos resultados (Sotomayor-Echenique et al., 2013).

Para medir el grado de adquisición de competencias para la atención a la diversidad, en el cuestionario implementado al alumnado se plantearon una serie de competencias (generales y por tipo de diversidad), en las que los/as estudiantes señalaban su grado de adquisición para cada una de ellas. Para ello, se estableció una escala de tipo Likert, donde 1 correspondía a “nada adquirida” y 5, “muy adquirida”.

En el estudio de la adquisición de competencias, se estableció la siguiente hipótesis:

Hipótesis 6. *El alumnado expresa un mayor grado de adquisición en competencias para la atención a la diversidad de tipo actitudinal.*

Tanto en el caso de la titulación de profesorado en Educación Primaria como en la titulación de Educación Social, las competencias para la atención a la diversidad de tipo actitudinal recibieron los valores más altos de adquisición por parte del alumnado. Podemos afirmar, por tanto, que los resultados obtenidos en esta investigación confirman esta hipótesis. Si bien, resulta de interés profundizar en los datos obtenidos para cada titulación de estudio.

Desde la perspectiva del alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria, agrupando las respuestas de España y Argentina, el grado de adquisición de las competencias de carácter actitudinal eran los más altos entre todas las competencias evaluadas. Así, se observó que las competencias que obtuvieron mayor grado de adquisición, según los valores de media, eran: a) *valoración y aceptación de las personas tal y como son*; b) *apreciación de la diversidad como una característica valiosa de la sociedad*; c) *actitud de apertura (empatía, saber escuchar...)*; d) *respeto y sensibilidad ante diferentes formas de*

entender la vida y de actuar; e) adaptación a contextos de diversidad; f) respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias; g) ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras; h) identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos; e i) cuestionamiento de mis propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos. Si bien es cierto que, cabe destacar que, en este caso, también se observaba una alta adquisición de la competencia referida a *capacidad para promover el aprendizaje cooperativo*.

En este sentido, la mayor adquisición de competencias actitudinales entre el alumnado de la titulación docente en Educación Primaria, coincide con la reflexión de Arteaga y García (2008, p. 254), en el que se confirma una redefinición del perfil docente, en el que se está “dando más importancia a su dimensión social y actitudinal que a la transmisión de conocimientos”.

Además, es conveniente añadir que se encontraron diferencias significativas entre los países de estudio, resultando un mayor grado de adquisición de la mayoría de estas competencias en el alumnado de profesorado de Educación Primaria de España, que en el de Argentina.

Así, el alumnado de España obtuvo un mayor grado de adquisición en las competencias actitudinales de a) *actitud de apertura (empatía, saber escuchar...)* ($U=13.065,000$; $p<0,001$); b) *respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar* ($U=12.375,000$; $p=0,002$); c) *ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras* ($U=11.553,000$; $p=0,027$); d) *identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos* ($U=12.252,000$; $p=0,004$); y e) *cuestionamiento de mis propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos* ($U=12.396,000$; $p=0,001$).

En cuanto a la titulación de Educación Social, el alumnado de Argentina y España también consideraba que tenía mayor grado de adquisición en las

competencias actitudinales, observándose mayores valores de media en las competencias de a) *valoración y aceptación de las personas tal y como son*; b) *actitud de apertura (empatía, saber escuchar...)*; c) *apreciación de la diversidad como una característica valiosa de la sociedad*; d) *respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias*; e) *adaptación a contextos de diversidad*; f) *cuestionamiento de mis propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos*; g) *respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar*; h) *ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras*; e i) *identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos*.

Respecto a las competencias actitudinales en la titulación de Educación Social, se hallaron, además, diferencias significativas entre los países en cuanto a la competencia de *adaptación a contextos de diversidad* ($U=1.255,500$; $p=0,001$), que recibió mayor grado de adquisición en España que en Argentina.

Con todo ello, se concluye que las competencias actitudinales eran las más adquiridas, desde la perspectiva del alumnado, por los/as futuros/as docentes de Educación Primaria y educadores/as sociales de España y Argentina, observándose una mayor incidencia, en algunos casos, entre el alumnado de España.

Por otro lado, para esta investigación, también era de interés profundizar en las competencias que el alumnado consideraba que tenían menos adquiridas, ya que podrían reflejar los vacíos en la formación inicial en el ámbito de la diversidad. Si bien es cierto que adquirir todas las competencias necesarias para una profesión durante la formación inicial es una tarea difícilmente abarcable en un escaso periodo temporal, debemos tener presente que la adquisición de competencias es un largo proceso que requiere de la conexión con la experiencia práctica, aunque debemos dar por sentado que el momento

clave corresponde al periodo de formación inicial (Prats, 2016). A continuación, distinguimos las mencionadas competencias según la titulación objeto de estudio.

Por una parte, el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria obtenía un grado de adquisición menor a 3 puntos de media (poco o nada adquirida) en las competencias de a) *capacidad para detectar, mediar y solucionar situaciones de conflictos por causas culturales*; y b) *conocimientos sobre teorías feministas*. Cabe apuntar que el alumnado de España consideraba que tenía un grado de adquisición significativamente mayor que el de Argentina en la competencia relativa a *capacidad para detectar, mediar y solucionar situaciones de conflictos por causas culturales* ($U=12.330,000$; $p=0,003$).

Como se puede observar, dichas competencias eran, por tanto, de tipo procedimental en el ámbito de la diversidad cultural y, acerca de conocimientos, para el género. Es destacable, que entre las competencias menos adquiridas, no se encontraran competencias específicas del campo de la intervención en discapacidad.

Respecto a la titulación en Educación Social, el alumnado señalaba valores menores a 3 puntos de media (poco o nada adquirida) en la adquisición de las competencias de a) *conocimientos sobre el marco legal en relación a la igualdad y el género*; b) *capacidad para crear espacios de participación de las familias de las personas con discapacidad*; c) *conocimientos sobre diferentes enfoques de atención a la discapacidad*; d) *conocimientos sobre el marco legal en relación a la diversidad cultural*; e) *conocimientos sobre el marco legal en relación a la discapacidad*; y f) *conocimientos sobre teorías feministas*. Cabe aclarar que, para la competencia de *conocimientos sobre el marco legal en relación a la igualdad y el género*, se obtuvo un mayor grado de adquisición,

significativamente, en los resultados de Argentina que en los de España ($U=465,000$; $p=0,001$).

En este caso, los datos apuntaban a que la inmensa mayoría de las competencias menos adquiridas por el alumnado de Educación Social se relacionaban con conocimientos (en género, diversidad cultural y discapacidad), destacando el desconocimiento del alumnado sobre el marco legal referente en los tres ámbitos, lo cual nos lleva a pensar en el déficit formativo que debía existir en la formación de educadores/as sociales en cuestiones de marco legal para la atención a la diversidad. Y, por lo tanto, se debe convertir en una cuestión en la que serán necesarias propuestas para la mejora de esta formación.

En último lugar, debemos destacar un hecho que se evidenciaba en estos datos: la competencia que recibió un menor grado de adquisición en todas las titulaciones y países hacía referencia a *conocimientos sobre teorías feministas*. Entendiendo este dato en conjunto con la presencia observada de estereotipos de género entre las percepciones de dicho alumnado, nos hace incidir, de nuevo, en la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la formación inicial de los/as profesionales de la educación, cuestión reivindicada en diferentes investigaciones llevadas a cabo en los últimos años (Bas, Pérez-de-Guzmán y Vargas-Vergara, 2014; García, Sala, Rodríguez y Sabuco, 2013; Santos, Bas e Iranzo, 2012; Vizcarra, Nuño, Lasarte, Aristizabal y Álvarez, 2015).

6.3. VALORACIONES DEL ALUMNADO DE LA TITULACIÓN DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SOCIAL SOBRE SU FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD: NECESIDADES Y PROPUESTAS FORMATIVAS

En esta investigación, la perspectiva del alumnado sobre su formación inicial en el ámbito de la diversidad, así como las necesidades formativas y propuestas que realizan para la mejora de dicha formación, son de especial importancia. En este sentido, se plantearon los Objetivos Específicos 1.5. y 1.6., a los cuales se propuso dar respuesta a través de los resultados obtenidos de la encuesta implementada al alumnado de último curso de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social.

Respecto a las valoraciones del alumnado sobre su formación inicial en materia de diversidad, en el inicio de esta investigación, se planteaba la siguiente hipótesis:

Hipótesis 7. *La mayoría del alumnado de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social se muestra algo satisfecho con la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad.*

El alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria y Educación Social indicó que estaba algo satisfecho con la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad, con diferentes valores de media ($M=3,32$ y $M=3,05$, respectivamente). Por tanto, se puede confirmar la hipótesis de investigación planteada.

La satisfacción del alumnado resulta de interés en tanto es indicativa de la calidad de la formación inicial. A lo largo de su experiencia formativa, el alumnado va construyendo un juicio sobre el tipo de educación recibida, que refiere tanto a aspectos específicos del proceso, como al conjunto de la experiencia (Woolfolk y Burke, 2005). Este juicio, aunque subjetivo, puede otorgar pistas sobre la necesidad de mejoras formativas. En esta investigación, el valor medio obtenido en la satisfacción de la formación inicial en el ámbito de la diversidad, nos reforzaba la conclusión de que existen aspectos que deberían mejorarse.

Cabe destacar que, según los países de estudio, se obtuvieron diferencias significativas en ambas titulaciones. Así, en la titulación de profesorado en Educación Primaria, la puntuación media de satisfacción con la formación inicial en materia de diversidad fue significativamente mayor ($U=12.153,000$; $p<0,001$) en España que en Argentina. Por su parte, en el caso de la titulación en Educación Social, el alumnado de Argentina estaba significativamente más satisfecho ($U=399,000$; $p<0,001$) que el alumnado de España.

Además de la satisfacción general con la formación inicial en el ámbito de la diversidad, en esta investigación se cuestionaban otros aspectos concretos sobre dicha formación, tales como su adecuación a las expectativas del alumnado, su adaptación a los intereses y necesidades del alumnado, la percepción del alumnado sobre el dominio de los contenidos y la participación del alumnado.

Los valores de media en los diferentes aspectos mencionados, obtuvieron puntuaciones en torno a 3 (algo logrado) en la titulación de profesorado en Educación Primaria, siendo significativamente mayores los

valores de media aportados por el alumnado de España que de Argentina (véase Tabla 131 en página 663).

Con respecto a la titulación en Educación Social, se encontró (véase Tabla 149 en página 713) que el alumnado de Argentina consideraba que la formación estaba más adaptada, significativamente a sus intereses y necesidades que el alumnado de España ($U=582,000$; $p=0,023$), resultando una media de 3,33 puntos (algo adaptada) en Argentina y una media de 2,87 puntos (poco adaptada) en España.

Para el resto de aspectos valorados de la formación inicial en diversidad, el alumnado de la titulación de Educación Social de Argentina otorgó valores de media en torno a 3 puntos (algo logrado) (ver Tabla 54 en página 426). En España, se valoró como algo logrado (en torno a 3 puntos) la percepción de dominio de los contenidos y la participación en la formación. Sin embargo, obtuvieron valores más bajos (medias entre 2,7 y 2,8), es decir, poco logrados, los aspectos relativos a la adecuación de la formación a las expectativas del alumnado y su adaptación a los intereses y necesidades de los/as estudiantes (véase Tabla 109 en página 602), éste último indicado previamente.

Todo ello, nos indicaba que, en la titulación de profesorado en Educación Primaria, tanto en España como en Argentina, así como en la titulación de Educación Social en Argentina, la mejora de dichos aspectos de la formación inicial en diversidad es necesaria, pese a que eran aspectos algo conseguidos, sobre todo en España.

No obstante, en la titulación de Educación Social en España, para mejorar la formación inicial en el ámbito de la diversidad, este estudio comprobaba que se debería incidir, prioritariamente, en la adecuación de la

formación a las expectativas del alumnado y la adaptación a sus intereses y necesidades.

Adentrándonos en las necesidades formativas que detectaba el alumnado, nos interesaba, en primer lugar, conocer si el alumnado consideraba que la formación que tenía en el ámbito de la diversidad era suficiente para su futuro laboral. Para ello, en el cuestionario implementado, el alumnado debía valorar esta cuestión, según el tipo de diversidad, en base a una escala tipo Likert, donde 1 correspondía a “nada suficiente” y 5, “muy suficiente”. En esta línea, establecimos la siguiente hipótesis de investigación:

Hipótesis 8. *El alumnado considera que su formación no es suficiente para atender a la diversidad en su futura labor profesional, tanto en España como Argentina.*

Los resultados obtenidos en ambas titulaciones eran bastante variados, por lo que, para obtener conclusiones en este sentido, procedemos a revisar la información extraída en cada una de las titulaciones y países.

En primer lugar, respecto al alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria, los valores medios de las puntuaciones para cada uno de los tipos de diversidad, reflejaban que dicho alumnado consideraba la formación como “algo suficiente” (en torno a 3 puntos de media).

En el caso de la formación en diversidad cultural en la citada titulación, la puntuación media de ambos países alcanzaba los 3,42 puntos (algo suficiente), si bien el alumnado de España consideraba que su formación en el ámbito de la diversidad era más suficiente, significativamente, que el alumnado de Argentina ($U=11.235,000$; $p=0,046$). Así, en España se obtuvo una media de 3,52 y en Argentina, 3,34 puntos.

La valoración del ámbito de la discapacidad presentaba una situación similar, en la que la media general para la titulación alcanzó los 3,5 puntos (algo suficiente), resultando una mayor consideración, significativamente ($U=12.603,000$, $p<0,001$), de ser suficiente en el caso de España que en Argentina. En cuanto a la atención a diversidad por cuestiones de género, no se obtuvieron diferencias significativas entre países, siendo la media de puntuación 3,16 puntos (algo suficiente).

Por todo ello, podemos concluir que, para el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria, la formación recibida hasta la actualidad sería algo suficiente para atender los contextos de diversidad, en todos los tipos de diversidad analizados, siendo mejor valorada en España.

Con respecto a la titulación de Educación Social, se distinguían diferentes consideraciones según el tipo de diversidad. Cabe añadir que no se encontraron diferencias significativas en el análisis por países.

Así, para la atención a la diversidad cultural, el alumnado de esta titulación indicaba que su formación era algo suficiente para el desarrollo profesional ($M=3,29$), siendo el valor de media más alto encontrado entre los tipos de diversidad. En cuanto a la formación para la atención a la discapacidad y el género, los valores de media reflejaban que era, en general, insuficiente ($M=2,34$ y $M=2,96$), siendo la peor consideraba, por tanto, la formación en discapacidad.

Por tanto, podemos decir que, en la titulación de Educación Social, tanto en España como en Argentina, la formación para atender a la diversidad es valorada como algo suficiente para la práctica profesional en el caso de la formación en diversidad cultural e insuficiente, en género y discapacidad, con una mayor incidencia en éste último ámbito.

Los resultados de ambas titulaciones y contextos no nos permiten confirmar la hipótesis de investigación, ya que, a pesar de que no se obtuvo una consideración general de que la formación que tenía el alumnado era suficiente para atender la diversidad, en todos sus tipos, tampoco se obtuvieron valores de insuficiencia para todas las titulaciones y tipos de diversidad.

Si bien, se puede concluir que las valoraciones del alumnado nos remiten a una necesidad de mejora de la formación para atender a la diversidad, ya que, en el mejor de los casos, se consideraba la formación como algo suficiente. Sobre todo, se hacen necesarias propuestas de mejora de la formación en el caso de la formación en género y discapacidad en las titulaciones de Educación Social, tanto en España como Argentina, incidiendo en mayor medida en la formación en discapacidad.

Estos resultados pueden complementarse con los obtenidos en relación al grado de necesidades formativas que el alumnado percibía para cada uno de los ámbitos de la diversidad. En el ítem 26 del cuestionario se planteaba esta cuestión, de manera que el alumnado debía otorgar una puntuación al grado de necesidades formativas en cada tipo de diversidad, en base a una escala tipo Likert, donde 1 era “nada” y el 5 correspondía a “mucho”.

El alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España y Argentina, indicaba que tenía algo de necesidades formativas (en torno a 3 puntos de media) en cada uno de los ámbitos de la diversidad. Ante esta situación, debemos tener en cuenta que, bajos índices de formación docente para la atención a la diversidad, puede conllevar actitudes negativas o de rechazo que desemboquen en estrategias de enseñanza-aprendizaje insuficientes para una verdadera educación inclusiva (Mosa, 2014; Sánchez Palomino, 2007).

Comparando por países de estudio, se observaban diferencias significativas en cada uno de los tipos, de forma que el alumnado de la titulación docente en España consideraba que tenía un grado de necesidades formativas significativamente mayor que el alumnado de Argentina ($U=10.494,000$; $p=0,004$, en el ítem de diversidad cultural; $U=10.362,000$; $p=0,001$, en género; y $U=10.539,000$; $p=0,003$, en discapacidad). Estos resultados difieren, en cierta manera, con los anteriormente expuestos, donde el alumnado de España consideraba que su formación en los tres ámbitos de la diversidad era más suficiente que en Argentina. Sin embargo, debido a que los valores de suficiencia no eran altos en ninguno de los países, puede explicarse que, pese a que el alumnado se considerara mejor formado en España, también reconocieran que aún tenían necesidades formativas.

En el caso del alumnado de Educación Social, no se encontraron diferencias significativas en las valoraciones del alumnado de la titulación de Educación Social, según el país de estudio. No obstante, tanto en España como en Argentina, se obtuvieron medias en torno a 4 puntos, que reflejaban bastantes necesidades formativas para cada uno de los tipos de diversidad. En concordancia con los resultados del nivel de suficiencia, se observaba que, tanto en la formación en género como en discapacidad, el alumnado de Educación Social había señalado la formación como insuficiente, lo que coincidía con el alto grado de necesidades formativas obtenidas en este último punto. Sin embargo, a pesar que este mismo alumnado, había expresado que la formación en diversidad cultural era algo suficiente, de cualquier modo, indicaba que tenía un alto grado de necesidades formativas.

En último término, profundizamos en las necesidades formativas y propuestas de mejora de la formación en el ámbito de la diversidad, desde la perspectiva del alumnado de ambas titulaciones de estudio. Para ello, el

cuestionario contenía varios ítems en los que se preguntaba, de forma abierta, sobre las principales necesidades formativas en cada uno de los ámbitos de la diversidad (género, diversidad cultural y discapacidad) y, del mismo modo, para el caso de las propuestas que el alumnado incorporaría a su formación para mejorarla. En referencia a esta cuestión, en el inicio de esta investigación, se planteaba la siguiente hipótesis:

Hipótesis 9. *La formación de carácter práctico en el ámbito de la diversidad se encuentra entre las principales necesidades y propuestas formativas expresadas por el alumnado.*

Liesa y Vived (2009) realizaban un estudio sobre las competencias para la atención a la diversidad en el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria, en el que éste planteaba la necesidad de que, en los planes de la formación inicial, se reforzaran las conexiones entre propuestas teóricas-prácticas y realidad educativa, incorporando: mayor realismo (contacto con la problemática de las escuelas, mayor formación práctica) y trabajo de campo con casos reales.

En nuestra investigación, las necesidades formativas en diversidad expresadas por el alumnado nos llevaban a considerar los siguientes aspectos:

- A. En la titulación de profesorado en Educación Primaria, el alumnado señalaba la escasa presencia de formación relacionada con estrategias, metodologías de intervención y abordaje de la práctica entre sus principales necesidades formativas en todos los ámbitos de la diversidad. Así, fue la tercera opción más elegida para el ámbito del género, la primera en discapacidad y la segunda en diversidad cultural.

Se encontraron diferencias significativas entre países en las necesidades formativas de género y discapacidad, donde en ambos casos, eran mayores entre el alumnado de España de que Argentina.

Estas necesidades contenían, entre otras cuestiones: la falta de conocimientos sobre recursos, estrategias para resolver problemas con presencia de desigualdades de género que puedan surgir en la práctica o cómo formar al alumnado de educación primaria a detectar estereotipos de género o favorecer la igualdad; falta de estrategias de intervención y herramientas para la inclusión de personas con discapacidad en las aulas, formas de resolver problemáticas o cómo adaptar contenidos curriculares en el aula.

En relación al ámbito de la diversidad cultural, Leiva (2012), concluye que el profesorado no valora positivamente los conocimientos teóricos aislados, sino que estos conocimientos deben estar vinculados y relacionados dentro de una metodología participativa donde juegue un papel clave la simulación y la práctica, con el estudio de casos particulares de conflictos o situaciones de interculturalidad en la convivencia.

También debemos destacar otras necesidades formativas expresadas por el alumnado en estos ámbitos: falta de formación en actitudes y valores (sobre todo en la formación en género y diversidad cultural) y escasos conocimientos teóricos (con mayor incidencia en discapacidad y género).

B. Entre las propuestas de mejora de la formación en diversidad, la formación de carácter práctico también se confirmaba como una de las más indicadas por el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria. De acuerdo con Ibarrola y Artuch (2016), la

integración de los referentes del contexto real de la práctica facilita la significación del conocimiento teórico, así como su relevancia y durabilidad, utilizando el contexto como herramienta de análisis, comprensión y toma de decisiones.

Las propuestas vinculadas a trabajar estrategias para la intervención y acercamiento a la realidad práctica se conformaron como la cuarta opción más indicada en el caso del género y la primera, en discapacidad y género.

En el caso de las propuestas para la formación práctica en discapacidad y diversidad cultural, fueron marcadas, significativamente, por mayores porcentajes de alumnado en España que en Argentina.

En estos ámbitos, también se hallaron porcentajes relevantes de alumnado, en ambos países, que marcaron propuestas tales como mayor presencia de asignaturas específicas sobre género y diversidad cultural, más conocimientos teóricos sobre género y discapacidad o charlas, talleres y conferencias sobre género y diversidad cultural.

C. El alumnado de la titulación en Educación Social en España y Argentina, señalaba la escasa presencia de formación relacionada con estrategias, metodologías de intervención y abordaje de la práctica entre las mayores necesidades formativas en el ámbito de la diversidad. Concretamente, correspondía a la opción más indicada en relación al género y discapacidad y la segunda, en diversidad cultural.

Entre otras necesidades de la formación, el alumnado destacaba la falta de conocimientos teóricos (en los tres ámbitos) y la

escasa formación en actitudes y habilidades personales respecto a la diversidad cultural.

D. En relación a las propuestas de mejora realizadas por el alumnado de la titulación de Educación Social, también destacaba, como una de las principales opciones, la formación de carácter práctico. Este tipo de formación toma relevancia, en tanto se hace necesario incidir en referir las ideas a posibles situaciones reales de los escenarios profesionales, así como a problemas que generan procesos de búsqueda y construcción de conocimientos y acción profesional (García Molina y Sáez Carrera, 2011). Sin embargo, como señalan estos autores, no se trata de partir de la teoría para llegar a la práctica o viceversa, sino de romper esta relación de totalización entre una y otra, partiendo de problemas en los que las prácticas de teorizar (buscar, pensar y decidir), se acompañen mutuamente.

La mayoría del alumnado de la titulación de Educación Social en España y Argentina indicaron propuestas relacionadas con trabajar estrategias para la intervención y acercamiento a la realidad práctica en los tres ámbitos (diversidad cultural, género y discapacidad). Cabe decir que, en cuanto a las propuestas en diversidad cultural, se obtuvo, significativamente, una mayor incidencia entre el alumnado de España.

Asimismo, es conveniente resaltar que se realizaron otro tipo de propuestas, tales como la inclusión de más información y material de estudio en la formación en género, además de la demanda de más asignaturas específicas en los tres ámbitos de la diversidad.

Por consiguiente, podemos confirmar la hipótesis de investigación planteada en este sentido. De esta forma, se concluye que la formación de carácter práctico se constituyó como una de las opciones más señaladas en las necesidades y propuestas formativas en el ámbito de la diversidad por el alumnado de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social de España y Argentina.

6.4. *PROPUESTAS DE MEJORA Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN*

Las conclusiones de esta investigación nos hacen reflexionar sobre diferentes aspectos en los que se podría incidir para la mejora de la formación inicial en el ámbito de la diversidad del profesorado en Educación Primaria y educadores/as sociales. Respondiendo al Objetivo Específico 2.2. de esta investigación, en este apartado presentamos una serie de propuestas que podrían tenerse en cuenta, tanto a nivel de la formación de estas titulaciones en España y Argentina, como en líneas de investigación que se podrían explorar en un futuro.

No obstante, debemos adoptar una actitud de cautela, ya que estas propuestas no pretenden tener un carácter universalista, sino que, en todo caso, deberían adaptarse a las características y particularidades de cada institución y el contexto que las rodean.

Con todo ello, presentamos cinco líneas de actuación para la mejora de la formación en diversidad de educadores/as sociales y profesorado de Educación Primaria.

6.4.1. Trabajar contenidos de la formación inicial en el ámbito de la diversidad

Se confirmaba en esta investigación que, para la mejora de la formación en el ámbito de la diversidad de los/as profesionales de la Educación, se hacen necesarias estrategias de incorporación de una mayor presencia de los contenidos en cada uno de los ámbitos, a saber: diversidad cultural, género y discapacidad.

La inclusión de asignaturas obligatorias en los planes de estudios de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social, en las que se traten contenidos específicos sobre cada uno de los ámbitos de la diversidad, sería una vía eficaz de incrementar la exigencia de una formación mínima en estas materias.

No obstante, esta línea de actuación requeriría de una reflexión profunda, desde las propias instituciones responsables de la formación inicial, sobre el tipo de educación que se desea ofrecer a los/as profesionales socioeducativos/as. Una educación adaptada a los cambios y dinámicas de las realidades de intervención, que, cada vez con más fuerza, exigen profesionales preparados para atender contextos donde la diversidad es un elemento fundamental de la práctica socioeducativa.

Pese a que no podemos obviar las dificultades administrativas y organizativas que conllevaría, la modificación de los planes de estudios se convierte en una necesidad a la que, progresivamente, se debería dar respuesta. En el caso de España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación establece cauces para la modificación de los planes de estudios de

las titulaciones universitarias, los cuales abren la posibilidad de incorporar aspectos para la mejora de esta formación en el futuro.

Prioritariamente, siguiendo las conclusiones obtenidas, se propone la inclusión de una mayor oferta de asignaturas de formación obligatoria específica en los siguientes términos:

- A. Asignaturas obligatorias con contenidos específicos en diversidad cultural y discapacidad en las titulaciones de profesorado en Educación Primaria, sobre todo en las pertenecientes a instituciones españolas.
- B. Asignaturas obligatorias con contenidos específicos en discapacidad en las titulaciones de Educación Social, tanto en España como en Argentina.
- C. Asignaturas obligatorias con contenidos específicos en diversidad cultural en las titulaciones de Educación Social de España.

Con todo ello, no debemos olvidar que las mencionadas propuestas hacen referencia a prioridades fruto de la comparación entre los distintos tipos de diversidad que han sido analizadas en esta investigación. Es por ello, que la formación en género queda relegada a un segundo lugar, pese a que también son necesarias mejoras de la formación en este ámbito. Es así, sobre todo, en el caso de la titulación de profesorado en Educación Primaria de España, donde la formación en género era el menos presente, transversal y/o específicamente, en sus estudios.

Por ello, debemos reivindicar una mayor formación obligatoria específica en todos los ámbitos de la diversidad (diversidad cultural, género y

discapacidad), ya que se ha constatado que este tipo de formación es minoritaria en los planes de estudios de las titulaciones objeto de nuestro estudio.

Asimismo, la mejora de la formación inicial en diversidad también puede trabajarse desde otras vías alternativas, que no requieran la modificación de los planes de estudios. Tal es el caso de la incorporación transversal de la formación en diversidad en estas titulaciones. En este sentido, proponemos, entre las posibles medidas:

- A. Seminarios interdisciplinares, en los que se traten temas específicos de atención a la diversidad, desde diferentes perspectivas disciplinares.
- B. Formación del profesorado de las instituciones de formación inicial. Un profesorado sensibilizado sobre la importancia de la atención a la diversidad para el futuro profesional de los/as estudiantes de estas titulaciones, puede sentirse más motivado para incluir estos ámbitos de la diversidad entre los contenidos de sus asignaturas.
- C. Fomentar el desarrollo de las prácticas curriculares o el Trabajo Fin de Grado (éste último contemplado en las titulaciones españolas) en centros donde la diversidad sea un eje central del colectivo o ámbito al que se dirige.

En esta investigación se comprobaba que las necesidades y propuestas formativas se vinculaban, en gran medida, con la formación de carácter práctico. En muchas ocasiones, estas situaciones son cubiertas por el desarrollo del prácticum, contemplado en todas las titulaciones objeto de estudio. Sin embargo, se pueden desarrollar otras estrategias para acortar esta distancia entre teoría y práctica, por ejemplo, a través de la participación en clase de

profesionales/expertos(as) o personas a las que se dirigen las acciones. Como nos recuerdan Ayuste, Escofet Obiols y Masgrau (2016), observar cómo otras personas reflexionan sobre su trayectoria vital es, sin duda, una manera de potenciar la conexión entre aquello que podemos considerar como material teórico y las experiencias prácticas de quien se está formando.

Para finalizar, queremos incidir en futuras líneas de investigación que pueden contribuir a conocer con mayor profundidad los aspectos que influyen en la mejora de los contenidos de la formación inicial en diversidad en las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social, entre las que se encuentran:

- A. Indagar en la formación en el ámbito de la diversidad que se está llevando a cabo a través del Prácticum y/o Trabajo Fin de Grado.
- B. Profundizar en la formación en el ámbito de la diversidad que se incluye en los programas específicos de las asignaturas. Los contrastes existentes entre determinadas valoraciones del alumnado sobre su formación y los contenidos observados en los planes de estudios, nos hacen intuir que debe desarrollarse más formación, al menos transversal, en algunos de los ámbitos de la diversidad, de los que hemos detectado en este estudio.
- C. Analizar la formación en diversidad del profesorado universitario o terciario que imparte docencia en estas titulaciones. Detectar las necesidades formativas que presenten, pueden abrir vías para la mejora de su formación en estos ámbitos y, por tanto, de sus enseñanzas al alumnado de las titulaciones docentes en Educación Primaria y Educación Social.

- D. Ampliar la línea de investigación de esta Tesis Doctoral, incluyendo la perspectiva de los/as profesionales insertos/as en la práctica socioeducativa. De esta forma, se pueden conocer las necesidades formativas para la atención a la diversidad que se detectan desde el contacto directo con la realidad de intervención.

6.4.2. Mejorar la percepción sobre la diversidad

La concepción de los/as profesionales de la Educación acerca del ámbito de la diversidad, puede influir sobre las intervenciones socioeducativas que realicen en estos campos de actuación y, por tanto, se constituyen como foco de la formación inicial.

En este trabajo, se detectaron ciertas percepciones sobre la diversidad y sus tipos, que creemos conveniente que se trabajen desde la formación inicial de las titulaciones objeto de estudio. En este sentido, se proponen algunas orientaciones que podrían estudiarse para su incorporación en la formación de estos/as profesionales:

- A. Trabajar el concepto de diversidad, distinguiéndolo de otros términos como diferencia, y las implicaciones educativas que pueden tener en el desarrollo de la práctica, tanto en los contextos de docencia de primaria como de intervenciones sociales.
- B. Actuaciones formativas que profundicen en romper estereotipos y prejuicios de género, sobre todo entre el alumnado de profesorado en Educación Primaria y Educación Social de Argentina.
- C. En las titulaciones de profesorado en Educación Primaria de España y Argentina y Educación Social de Argentina, trabajar la

conceptualización de la diversidad cultural, desde una perspectiva amplia que se desvincule de las acciones, exclusivamente, sobre minorías étnicas y/o culturales.

- D. Desarrollar estrategias formativas sobre interculturalidad, luchando contra los modelos asimilacionistas que buscan la adaptación social y cultural de las minorías en las culturas mayoritarias, incidiendo especialmente en la formación inicial del profesorado en Educación Primaria de España.

Para finalizar, como línea futura de investigación en este sentido, sería interesante profundizar en las relaciones entre las percepciones del alumnado de estas titulaciones y la formación recibida en el ámbito de la diversidad, de manera que se estudie si la concepción que el alumnado presenta en esta materia está influida por experiencias previas o si ha variado durante su proceso de formación inicial.

6.4.3. Fomentar la adquisición de competencias para atender contextos de diversidad

Las conclusiones obtenidas en esta investigación confirmaban la existencia de determinadas competencias que deberían trabajarse para la mejora de la formación para la atención a la diversidad en el alumnado de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social en España y Argentina.

Grant y Gibson (2011), ponían especial énfasis en la necesidad de que los planes formativos de los/as docentes se centren en mejorar las competencias de tipo técnico, además de las competencias socioemocionales. En nuestro

estudio, en concordancia con el planteamiento de estos autores, se detectaron carencias en la adquisición de competencias de tipo procedimental, así como de conocimientos en algunos campos de la diversidad.

Concretamente, entre las consideraciones que creemos conveniente tener en cuenta para la mejora de la formación inicial de estos/as profesionales, se propone:

- A. Desarrollar en mayor profundidad las competencias procedimentales para la atención a la diversidad cultural en las titulaciones de profesorado en Educación Primaria de España y Argentina, especialmente en la titulación de este último país. En este sentido, puede estudiarse la posibilidad de trabajar la adquisición de estas competencias incorporando, en mayor medida, el contacto con la realidad de los centros escolares y experiencias de buenas prácticas para la convivencia intercultural.
- B. En la titulación de Educación Social, se hace necesaria la incorporación de una formación más profunda en cuestiones jurídicas. Se debería incluir más conocimientos sobre el marco legal de la diversidad cultural, género y discapacidad.
- C. Una mayor profundidad en los conocimientos de teorías feministas en ambas titulaciones y países.

6.4.4. Incrementar la satisfacción con la formación inicial en el ámbito de la diversidad

Para el incremento de la satisfacción con la formación en diversidad de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social,

puntualizamos algunas orientaciones que deberían atenderse desde las asignaturas que tratan materias sobre diversidad, a saber:

- A. En la titulación de profesorado en Educación Primaria en España y Argentina, así como la titulación de Educación Social en Argentina, se podrían realizar evaluaciones grupales sobre el aprendizaje adquirido como forma de mejorar la percepción del alumnado sobre el dominio de los contenidos, así como fomentar el uso de estrategias para la participación del alumnado.
- B. En ambas titulaciones y países, se debería adecuar mejor la formación a las expectativas del alumnado y realizar un esfuerzo por adaptar la formación a sus intereses y necesidades (por ejemplo, preguntando al inicio de las asignaturas las expectativas que el alumnado tiene sobre el aprendizaje de la materia y qué carencias formativas considera que tiene).

6.4.5. Establecer conexiones con la formación permanente

Los contextos cambiantes y dinámicos que definen el campo de actuación de los/as profesionales socioeducativos, exige que éstos/as posean una preparación que no puede cubrirse exclusivamente desde la formación inicial. Es por ello, que no podemos obviar que la mejora de la formación del profesorado en Educación Primaria y educadores/as sociales pasa por una mejora de la formación permanente durante su desarrollo profesional.

Siguiendo las palabras de Sureda-Negre, Oliver-Trobat y Comas-Forgas (2016), mientras que la formación inicial docente proporciona las bases y los fundamentos para el ejercicio de la profesión, es mediante el desarrollo

profesional, a través de la formación continuada, como el profesorado mejora y perfecciona sus bases formativas.

De acuerdo con Marcelo (2002), el aprendizaje permanente no es una opción, sino una obligación moral del profesorado hacia su profesión. Como concluyen Fernández, Rodríguez y Fernández (2016), el profesorado destaca la debilidad del sistema de formación permanente y reclama una mayor aplicación de la formación recibida a su contexto. En el estudio que llevan a cabo estos/as autores/as, concuerdan que el nivel de competencia profesional debe y puede mejorarse a través de la formación permanente.

Asimismo, en relación a los/as educadores/as sociales, la formación permanente se convierte en una necesidad, ya que las funciones que asumen en el ámbito de la intervención socioeducativa, les requieren adquirir nuevos conocimientos y acciones que deben implementar desde las necesidades de formación en el contexto de intervención (Sánchez y Gallego-Escudero, 2014).

Por todo ello, creemos conveniente indagar en las formas en que las instituciones de formación inicial se nutren de la práctica profesional y cómo se conectan con las necesidades formativas de los/as profesionales insertos/as en la realidad, con la idea de establecer vínculos directos entre la formación permanente y la formación inicial que se oferta desde los centros de educación superior.

Las propuestas y líneas futuras de investigación planteadas en el apartado final de esta Tesis Doctoral nos abren nuevos horizontes a nivel formativo e investigador en este contexto de estudio, de manera que podamos seguir avanzando en la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria y educadores/as sociales.

Referencias bibliográficas

- ABBERLEY, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 34-50). Madrid, España: Ediciones Morata.
- ABÓS, P. y DOMINGO, V. (2013). La diversidad territorial de España ante el reto de la atención a la diversidad: diversidad de políticas públicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 55-75.
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2004). Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social.
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio.
- AGUADO ODINA, T. (2002). Formación para la ciudadanía. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 315, 16-19.
- AGUADO ODINA, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- AGUADO ODINA, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 22, pp. 39-57.
- AGUADO ODINA, T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García y A. Escarbajal (Dir.), *Pluralismo Sociocultural, Educación e Interculturalidad* (pp. 167-182). Badajoz, España: @becedario.
- AGUADO ODINA, T. GIL, I. y MATA, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, España: Catarata D.L.

- AGUERRONDO, I. y VEZUB, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educar*, 47 (2), 211-235.
- AGUILAR, S. y BARROSO, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- AHRAM, R., FERGUS, E. y NOGUERA, P. (2011). Addressing racial/ethnic disproportionality in special education: Case studies of suburban school districts. *Teachers College Record*, 113 (10), 2233-2266.
- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid, España: Narcea.
- AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán (Eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 15-38). Salamanca, España: Amarú.
- AINSCOW, M. (2012). Haciendo que las escuelas inclusivas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- ALMEIDA, M.E., ANGELINO, M.A., KIPEN, E., LIPSCHITZ, A., MARMET, M., ROSATO, A. y ZUTTIÓN, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 47 (1), 27-44.
- ALONSO, G. y MORGADE, G. (2008). Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Morgade y G. Alonso

- (Comp.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela* (pp. 19-39). Buenos Aires: Paidós.
- ALONSO-MARTÍN, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: Comparación de su percepción al inicio y final del curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 119-140.
- ALTAREJOS MARTÍNEZ, M. (2003). La equidad: fundamento ético para una educación intercultural. *ESE*, 5, 173-180.
- ANCHUSTEGUI IGARTUA, E. (2011). Debate en torno al multiculturalismo. Ciudadanía y pluralidad cultural. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, año 13 (26), 46-67.
- ARNAIZ, P. y VIDAL, C. (2012). Necesidades educativas especiales y actitud docente. En P. Miralles Martínez y A. B. Mirete Ruiz (Eds.), *La formación del profesorado en Educación infantil y Educación Primaria* (pp. 19-27). Murcia, España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- ARNESEN, A., ALLEN, J. y SIMONSEN, E. (Eds.) (2009). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- ARTEAGA MARTÍNEZ, B. y GARCÍA GARCÍA, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 253-274.
- ASHMORE, R.D. (1990). Sex, gender and the individual. En L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality. Theory and Research* (pp. 486-526). New York, EEUU: Guilford Press.

- ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL (ASEDES) (2007). *Documentos profesionalizadores*. Toledo, España: Asociación Estatal de Educación Social.
- ASSIÉ-LUMUMBA, N.T. (2017). The Ubuntu Paradigm and Comparative and International Education: Epistemological Challenges and Opportunities in Our Field. *Comparative Education Review*, 61 (1), 1-21.
- AUBUSSON, P. y SCHUCK, S. (2013). Teacher education futures: today's trends, tomorrow's expectations. *Teacher Development*, 17 (3), 322-333.
- AYUSTE GONZÁLEZ, A., ESCOFET ROIG, A., OBIOLS SUARI, N. y MASGRAU, M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón*, 68 (2), 169-183.
- AZEVEDO, M.L.N. (2008). A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional - para o Mercosul. *Revista Avaliação*, 13 (3), 875-879.
- BALL, A. y TYSON, C. (2011). *Studying Diversity in teacher education*. Maryland, EEUU: AERA.
- BANKS, J.A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston, EEUU: Allyn and Bacon.
- BARANDICA, E. (2006). Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. En M.A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 15-20). Barcelona, España: Graó.

- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago, Chile: CINDE.
- BARQUÍN, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educación*, 51 (2), 443-464.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En E. Soriano (Coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: Su contexto educativo* (pp. 75-107). Madrid, España: La Muralla.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid, España: Narcea.
- BARTOLOMÉ PINA, M. et al. (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona, España: Cedecs Editorial.
- BARTON, L. (1997). Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242.
- BARTON, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 19-33). Madrid, España: Ediciones Morata.
- BAS PEÑA, E. y BARRÓN, M. (2013). Inclusión educativa de colectivos desfavorecidos. Educación y género. Una mirada desde Argentina. *Communication Papers –Media Literacy & Gender Studies*, 2, 31-40.

- BAS PEÑA, E. y PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, V. (2016). La formación y la intervención de los educadores/as sociales en cuestiones de género. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, 95-112.
- BAS-PEÑA, E., PÉREZ-DE-GUZMÁN, V. y MAURANDI, A. (2015). Formación en violencia de género en el grado de educación social de las universidades españolas. *Bordón*, 67 (3), 51-66.
- BAS-PEÑA, E., PÉREZ-DE-GUZMÁN, V. y VARGAS-VERGARA, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119.
- BEREDAY, G.Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York, EEUU: Holt, Rinehart & Winston.
- BERLANGA SILVENTE, V. y RUBIO HURTADO, M.J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5 (2), 101-113.
- BESALÚ COSTA, X. (2011). Formación de los profesionales, investigación e innovación en educación intercultural y mejora de la convivencia. II Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos. Málaga, 24 al 26 de marzo.
- BLANCO, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- BOER, A., PIJL, S.J. y MINNAERT, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.

- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *Index for Inclusion*. Traducción castellana. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- BORMAN, K.M., DANZIG, A.B. y GARCÍA, D.R. (Eds.) (2012). Education, democracy and the public good. *Review of research in education*, 36, 1-316.
- BURÍN, M. (1998). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- BURN, S.M. (1996). *The social psychology of gender*. Nueva York, EEUU: McGraw-Hill.
- BURR, V. (1996). *Introducció al construccionisme social*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.
- CALATAYUD, M.A. (2006). Formación en Educación Intercultural: La voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84.
- CAMPILLO DÍAZ, M. y GARCÍA MOLINA, J. (2009). El concepto de campo profesional. El caso de la Educación Social. *Universitas tarraconensis: Revista de Ciències de l'educació*, 1, 157-172.
- CANTÓN MAYO, I., CAÑÓN RODRÍGUEZ, R. y ARIAS GAGO, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1), 45-63.
- CARIDE GÓMEZ, J.A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.

- CARIGNAN, N., POURDAVOOD, R., KING, L. y FEZA, N. (2005). Social representations of diversity: multi/intercultural education in a South African urban school. *Intercultural Education*, 16 (4), 381-393.
- CARRASCO CARPIO, C. (2015). Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad intercultural. *Papers*, 100/2, 155-172.
- CARRASCO MACÍAS, M.J. y CORONEL LLAMAS, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad: un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 20 (1), 75-98.
- CASADO PÉREZ, D. (1991). Panorámica de la discapacidad. Barcelona, España: INTRESS.
- CASTAÑO CALLE, R. (2012). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la discapacidad. Un análisis diferencial de variables. En P. Miralles Martínez y A. B. Mirete Ruiz (Eds.), *La formación del profesorado en Educación infantil y Educación Primaria* (pp. 213-220). Murcia, España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- CEA D'ANCONA, M.A. (2010). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- CEBALLOS, E. (2014). Coeducación en la familia: una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 1-14.
- CEJUDO, J., DÍAZ, M.V, LOSADA, L. y PÉREZ-GONZÁLEZ, J.C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68 (3), 23-39.

- CENTRO PARA LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (CERI) (2010). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Paris, Francia: OECD.
- CHEBEL D'APOLLONIA, A. (1998). *Los racismos cotidianos*. Barcelona, España: Bellaterra.
- COBO BEDIA, R. (1995). Género. En C. Amorós (Dir.), *10 palabras claves sobre mujer* (pp. 55-83). Estella-Navarra, España: Verbo Divino.
- COELHO, E., OLLER, J, y SERRA, J.M. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 7, 52-61.
- COELHO, T. (1999). *Diccionario crítico de política cultural*. Sao Paulo, Brasil: Huminuras.
- COLECTIVO IOE (1997). La diversidad cultural y la escuela: discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero. Informe de investigación. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83465>
- COLECTIVO IOE (2007). *Inmigración, género y escuela: exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid, España: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- COLLIGNON GORIBAR, M.M. (2011). Discursos sociales sobre la sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas de resistencia. *Comunicación y sociedad*. 16, versión electrónica. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2011000200006

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11101>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2010). Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: manual para responsables políticos. Bruselas: Comisión Europea.
- CONSEJO DE EUROPA (2011). Convenio del Consejo de Europa para prevenir y combatir la violencia contra la mujer y la violencia doméstica. Recuperado de <https://rm.coe.int/1680462543>
- CORBETTA, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- COULBY, D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice. *Internacional Education*, 17 (3), 245-257.
- COWEN, R. (2000). Comparing futures or comparing pasts? *Comparative Education*, 39, 3.
- COWEN, R. (2009a). Editorial Introduction. New Thinking. En R. Cowen y A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 961-964). Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- COWEN, R. (2009b). Then and now: Unit ideas and Comparative Education. En R. Cowen y A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 1277-1294). Dordrecht, Países Bajos: Springer.

- COYAUD, M. (1966). *Introduction à l'étude des langages documentaires*. Paris, Francia: Klincksieck.
- DA SILVA, L.L. y TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2016). La formación del profesorado universitario en Cataluña y São Paulo: dilemas y desafíos. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 193-213.
- DALE, R. (2000). Globalisation: A New World for Comparative Education? En J. Schriewer (Ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (87-109). Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang.
- DE BERNARD, F. (2005). Por una refundación del concepto de "diversidad cultural". *Redes.com*, 2, 29-34.
- DECRETO 1.282/2003 REGLAMENTARIO DE LA LEY 25.673. Boletín Oficial de la República Argentina nº 30157 (2003).
- DECRETO 1.363/97 DE IGUALDAD DE TRATO ENTRE AGENTES DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA NACIONAL. Boletín Oficial de la República Argentina nº 28798 (1997).
- DECRETO 1.426/92 DE CREACIÓN DEL CONSEJO NACIONAL DE LA MUJER. Boletín Oficial de la República Argentina nº 27450 (1992).
- DECRETO 1375/11 DE CREACIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE ASISTENCIA PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN SUS RELACIONES CON LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA. Boletín Oficial de la República Argentina nº 32236 (2011).
- DECRETO 2.385/93 SOBRE ACOSO SEXUAL EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA NACIONAL. Boletín Oficial de la República Argentina nº 27771 (1993).

- DECRETO 235/96, REGLAMENTARIO DE LA LEY 24.417. Boletín Oficial de la República Argentina nº 28350 (1996).
- DECRETO 254/98. PLAN PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE VARONES Y MUJERES EN EL MUNDO LABORAL. Boletín Oficial de la República Argentina nº 28854 (1998).
- DECRETO 936/2011 DE PROMOCIÓN DE LA ERRADICACIÓN DE LA DIFUSIÓN DE MENSAJES E IMÁGENES QUE ESTIMULEN O FOMENTEN LA EXPLOTACIÓN SEXUAL. Boletín Oficial de la República Argentina nº 32185 (2011).
- DECRETO Nº 374/07. Boletín Oficial de la República Argentina nº 31140 (2007).
- DI SILVESTRE, C. (2008). *Metodología cuantitativa versus metodología cualitativa y los diseños de investigación mixtos: conceptos fundamentales*. Argentina: ANACEM.
- DÍAZ VELÁZQUEZ, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47 (1), 115-135.
- DÍAZ VELÁZQUEZ, E. (2011). Estratificación y desigualdad por motivo de discapacidad. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5 (1), 157-170.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2007). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, España: Pirámide.
- DIETERLEN, P. (2001). Derechos, necesidades básicas y obligación institucional. En A. Ziccardi (Comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina* (pp. 13-22). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- DIETZ, G. (2008). *El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo*. Conferencias Magistrales del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán y México D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., 1-42.
- DOMÍNGUEZ MARTÍN, R. (2002). Género, clase y raza en la economía feminista. *Clepsydra*, 1, 61-78.
- DRIESSNACK, M., SOUSA, V. y COSTA, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 15 (5), 179-182.
- DUK HOMAD, C. y NARVARTE EGUILUZ, L. (2008). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 137-156.
- DURÁN, D. y GINÉ, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-170.
- DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía*, Año 4 (7), 1-13.
- DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2001). En nombre de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. LARROSA Y C. SKLIAR, *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia* (pp.185-212). Barcelona: Laertes.

- EADSNE (2010). *Teacher education for inclusion: International Literature Review*. Odense Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- ECHEITA, G., VERDUGO, M.A., SANDOVAL, M., SIMÓN, C., LÓPEZ, M., GONZÁLEZ-GIL, F. y CALVO, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa, *Siglo Cero*, 39 (4), 26-50.
- EL PAÍS (2016). España se ha concentrado en legislar y ha dejado de lado la calidad de la enseñanza. Recuperado de http://politica.elpais.com/politica/2016/12/05/actualidad/1480975591_666281.html
- ELÓSEGUI, M. (2011). *Diez temas de género*. Madrid, España: Ediciones Internacionales Universitarias.
- ESCARBAJAL FRUTOS, A., MIRETE RUIZ, A.B., MAQUILÓN SÁNCHEZ, J.J., IZQUIERDO RUS, T., LÓPEZ HIDALGO, J.I., ORCAJADA SÁNCHEZ, N. y SÁNCHEZ MARTÍN, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP*, 15 (1), 135-144.
- ESSAYAG, S. (2013). *El compromiso de los Estados: Planes y políticas para erradicar la violencia contra las mujeres en América Latina y El Caribe*. Panamá: PNUD-ONU Mujeres.
- ESTEBAN, M.L. (2003). El género como categoría analítica. Revisiones y aplicaciones a la salud. *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria*, 3 (1), 22-39.

- FACIO, A. (s.f). Feminismo, género y patriarcado. Recuperado de <http://centreantigona.uab.es/docs/articulos/Feminismo,%20g%C3%A9nero%20y%20patriarcado.%20Alda%20Facio.pdf>
- FACIO, A. (2012). *Diccionario de la Transgresión Feminista* (II Edición). JASS.
- FALLAS, A. (2009). *Educación afectiva y sexual. Programa de formación docente de secundaria* (Tesis doctoral). España: Universidad de Salamanca.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J., RODRÍGUEZ MANTILLA, J.M. y FERNÁNDEZ CRUZ, F.J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón*, 68 (2), 85-101.
- FERRER JULIÁ, F. (2002). *La educación comparada actual*. Madrid, España: Ariel.
- FEUER, M.J., TOWNE, L. y SHAVELSON, R.J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31 (8), 4-14.
- FRASER, N. (1997). *Iusticia Interrupta*. Santafé de Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre/Universidad de los Andes.
- FRASER, N. (2000). Heterosexismo, falta de reconocimiento y capitalismo: una respuesta a Judith Butler. *New Left Review*, 2, 123-136.
- FRASER, N. (2001). Recognition without ethics? *Theory, Culture and Society*, 18 (2-3), 21-42.
- FREIXAS, A., GARCÍA, E., JIMÉNEZ, J.R., SÁNCHEZ, J.L. y SANTOS, M.A. (1993). *La coeducación, un compromiso social*. Sevilla, España: Instituto Andaluz de la Mujer.

- GARCÍA BELLIDO, R.; GONZÁLEZ SUCH, J. y JORNET MELIÁ, J.M. (2010). SPSS: pruebas no paramétricas. Recuperado de http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0802A.pdf
- GARCÍA CORREA, A., ESCARBAJAL FRUTOS, A. e IZQUIERDO RUS, T. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *REIFOP*, 14 (1), 27-42.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (2002). Los hijos de inmigrantes en la escuela madrileña. En F. Herrera Clavero et al., *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 377-386). Ceuta, España: Instituto de Estudios Ceutíes.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2002). La encuesta. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 141-170). Madrid, España: Alianza Editorial.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1991). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid, España: Dykinson.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1996). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid, España: Dykinson.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (2005). Diez años de Educación Comparada en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 15-36.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. y GARCÍA RUIZ, M.J. (2012). La metodología de la Educación Comparada: del positivismo al postmodernismo. En J.L. García Garrido, M.J. García Ruiz y E. Gavari Starkie, *La educación Comparada en tiempos de globalización* (pp. 64-96). Madrid, España: UNED.

- GARCÍA GARRIDO, J.L., GARCÍA RUIZ, M.J. y GAVARI STARKIE, E. (2012). *La educación Comparada en tiempos de globalización*. Madrid, España: UNED.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. (2004). A vueltas con la etnicidad: ¿de qué sirve el concepto de "etnia"? *Educatio*, 22, 139-156.
- GARCÍA MOLINA, J. y SÁEZ CARRERA, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *RES. Revista de Educación Social*, 13, 1-14.
- GARCÍA PASTOR, C. (1996). La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y educación especial en EEUU (REI). *Siglo Cero*, 27 (2), 15-24.
- GARCÍA PASTOR, C. y MARCHENA GÓMEZ, R. (2013). La inclusión educativa en la práctica. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 44 (246, 2), 6-25.
- GARCÍA PERALES, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- GARCÍA PÉREZ, R., SALA, A. RODRÍGUEZ VIDALES, E. y SABUCO I CANTÓ, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 269-287.
- GARCÍA RUIZ M.J. (2012a). Impacto de la Globalización y el Posmodernismo en la Epistemología de la Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 41-80.

- GARCÍA RUIZ, M.J. (2012b). La Educación Comparada ¿Es una disciplina moderna o postmoderna? En J.L. García Garrido, M.J. García Ruiz y E. Gavari Starkie, *La educación Comparada en tiempos de globalización* (pp. 97-141). Madrid, España: UNED.
- GARCÍA RUIZ, M.J. y LLORENT BEDMAR, V. (2014). Un elemento de prolongado consenso en la política educativa española: la acción educativa de España en el exterior. *Revista de Educación*, 363, 360-383.
- GARCÍA, P., JIMÉNEZ, J.R. y MORENO, E. (2001). ¡No sé qué hacer con estos niños! Reflexiones en torno a la formación inicial de maestras y maestros en Atención a la Diversidad. *XXI Revista de Educación*, 3, 103-115.
- GARCÍA-RUIZ, R., y CASTRO ZUBIZARRETA, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.
- GARRETA, J. (2004). El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación*, 333, 463-480.
- GIMENO, S.J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81-82, 1-19.
- GINER, S. (1994). Introducción. En P. Winch, *Comprender una sociedad primitiva* (pp. 9-27). Barcelona, España: Paidós.
- GÓMEZ GARCÍA, A. y MONTESINOS NAVARRO, A.M. (2012). Aproximación a la homofobia desde la perspectiva de los estudiantes de maestro de la Universidad de Murcia. En P. Miralles Martínez y A. B. Mirete Ruiz (Eds.), *La formación del profesorado en Educación infantil y Educación Primaria*

- (pp. 269-276). Murcia, España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- GONZÁLEZ ALONSO, F. (2005). Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de educación infantil. *REIFOP*, 8 (1), 1-4.
- GONZÁLEZ PÉREZ, T. (2010). Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, 351, 337-359.
- GONZÁLEZ-GIL, F., MARTÍN-PASTOR, E., POY, R. y JENARO, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 11-24.
- GONZÁLEZ-GIL, F. y MARTÍN-PASTOR, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 11-28.
- GORDON, S. (2001). Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos? En A. Ziccardi (comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina* (pp. 23-36). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- GRANT, C., y GIBSON, M. (2011). Diversity and teacher education: A historical perspective. En A. Ball y C. Tyson (Eds.), *Studying Diversity in teacher education* (pp. 19-62). Maryland, EEUU: AERA.
- GRINNELL, R.M. (1997). *Sodal work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Itaca, Gracia: E. E. Peacock Publishers.

- GRÖNVIK, L. (2009). Defining disability: effects of disability concepts on research outcomes. *International Journal of Social Research Methodology*, 12 (1), 1-18.
- HARRY, B. y KLINGNER, J. (2006). *Why are so many students in special education? Understanding race y disability in schools*. Nueva York, EEUU: Teachers College Press.
- HARRY, B., ARNAIZ, P., KLINGNER, J.K. y STURGES, K. (2008). Schooling and the construction of identity among minority students in Spain and the U.S. *Journal of Special Education*, 42 (1), 15-25.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- HERNÁNDEZ, L. (2011). Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria. En J.J. MAQUILÓN (Coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (1-19). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- HERRADA VALVERDE, R.I. (2010). El concepto de raza según los futuros docentes. Experiencia formativa necesaria para enseñar en escuelas multiculturales. *Enseñanza & Teaching*, 28 (2), 97-111.
- HILKER, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in Ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. Múnich, Alemania: Max Hueber.
- HORTON, P.B. y HUNT, C.L. (1985). *Sociología*. México: McGraw-Hill.
- IBARROLA GARCÍA, S. y ARTUCH GARDE, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos educativos*, 19, 105-120.

- IMBERNÓN, F., y COLÉN, M.T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 57-76.
- INFANTE, M. y GÓMEZ, V. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16, 371-384.
- INFD, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente en el Informe 2009-2011. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/infd/files/2011/06/COFEV-Informe-2009-2011.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL CONTRA LA DISCRIMINACIÓN, LA XENOFobia Y EL RACISMO (INADI) (2017). Plan de Gestión. Recuperado de <http://www.inadi.gob.ar/plan-de-gestion/>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2017). Demografía y población. Cifras de población. Recuperado de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254734710984
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (INDEC) (2017). Población. Proyecciones nacionales. Recuperado de http://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=24&id_tema_3=84
- JIMÉNEZ LARA, A. (2007). Conceptos y tipologías de la discapacidad. Documentos y normativas de clasificación más relevantes. En R. De Lorenzo y L.C. Pérez Bueno, *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid, España: Editorial Thompson Aranzadi.

- JIMÉNEZ RODRIGO, M.L. y GUZMÁN ORDAZ, R. (2013). Sociología de la construcción de los conceptos académicos: el caso de la “diversidad” en educación. *Sociología Histórica*, 2, 321-353.
- JIMÉNEZ, I. (2010). *La visión de la escuela inclusiva en la sociedad*. Jaén, España: Íttakus.
- JOHNSON, B. y ONWUEGBUZIE, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- JORDÁN, J.A. (2006). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 65-74). Barcelona, España: Graó.
- JORDÁN, J.A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.
- KELLY, P. (2016). Qualitative comparative research on teaching. *Research in Comparative and International Education*, 11 (4), 354–356.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, España: Octaedro.
- KISH, L. (1995). *Survey sampling*. Nueva York, EEUU: John Wiley & Sons.
- KOMATSU, H. y RAPPLEYE, J. (2017). A new global policy regime founded on invalid statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth. *Comparative Education*. 53 (2), 166-191.

- KORNBLIT, A.L., SUSTAS, S.E. y ADASZKO, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24 (47), 47-78.
- LAGARDE, M. (2003). Cuidar Cuesta: costes y beneficios del cuidado. En M. Lagarde (Ed.), *Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción*. España: Emakunde-Ministerio de Sanidad.
- LAMAS, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, 21, 147-178.
- LARSEN, M. (2014). *Pensamiento innovador en Educación Comparada. Homenaje a Robert Cowen*. Madrid, España: UNED.
- LAUWERYS, J.A. (1974). La pedagogía comparada: su desarrollo, sus problemas. En M. Debesse, y G. Mialaret (Ed.), *Pedagogía Comparada (vol. I)* (pp. 19). Barcelona, España: OikosTau.
- LEIVA OLIVENCIA, J. (2010a). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo. *Ciencias de la Educación*, 223, 311-332.
- LEIVA OLIVENCIA, J.J. (2010b). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149-182.
- LEIVA OLIVENCIA, J. (2011). *Convivencia y educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante, España: ECU.

LEIVA OLIVENCIA, J.J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico, 8-31.

LEY 26/2011, DE 1 DE AGOSTO, DE ADAPTACIÓN NORMATIVA A LA CONVENCION INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. BOE nº 184 (2011).

LEY 27/2007, DE 23 DE OCTUBRE, POR LA QUE SE RECONOCEN LAS LENGUAS DE SIGNOS ESPAÑOLAS Y SE REGULAN LOS MEDIOS DE APOYO A LA COMUNICACIÓN ORAL DE LAS PERSONAS SORDAS, CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y SORDOCIEGAS. BOE nº 255 (2007).

LEY 3/2007, DE 15 DE MARZO, REGULADORA DE LA RECTIFICACIÓN REGISTRAL DE LA MENCIÓN RELATIVA AL SEXO DE LAS PERSONAS. BOE nº 65 (2007).

LEY 39/2006, DE 14 DE DICIEMBRE, DE PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL Y ATENCIÓN A LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA. BOE nº 299 (2006).

LEY 51/2003, DE 2 DE DICIEMBRE, DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, NO DISCRIMINACIÓN Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. BOE nº 289 (2003).

LEY CREACIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE SALUD SEXUAL Y PROCREACIÓN RESPONSABLE Nº 25.673. Boletín Oficial de la República Argentina nº 30032 (2002).

LEY DE APROBACIÓN DE LA CONVENCION INTERAMERICANA PARA LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LAS

- PERSONAS CON DISCAPACIDAD Nº 25.280. Boletín Oficial de la República Argentina nº 29455. (2000).
- LEY DE APROBACIÓN DE LA CONVENCIÓN INTERAMERICANA PARA PREVENIR, SANCIONAR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER Nº 24.632. Boletín Oficial de la República Argentina nº 28370 (1996).
- LEY DE APROBACIÓN DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Nº 26.378. Boletín Oficial de la República Argentina nº 31422 (2008).
- LEY DE APROBACIÓN DE LA CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER Nº 23.179. Boletín Oficial de la República Argentina nº 25690 (1985).
- LEY DE APROBACIÓN DE LA CONVENCIÓN SOBRE LA PROTECCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA DIVERSIDAD DE LAS EXPRESIONES CULTURALES Nº 26.305. Boletín Oficial de la República Argentina nº 31306 (2007).
- LEY DE CUPO FEMENINO Nº 24.012. Boletín Oficial de la República Argentina nº 27276 (1991).
- LEY DE DELITOS CONTRA LA INTEGRIDAD SEXUAL Nº 25.087. Boletín Oficial de la República Argentina nº 29147 (1999).
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL Nº 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina Nº 31062 (2006).
- LEY DE EDUCACIÓN TÉCNICA-PROFESIONAL Nº 26.058. Boletín Oficial de la República Argentina Nº 30735 (2005).

LEY DE ESTABLECIMIENTO DE QUE LAS PERSONAS DISCAPACITADAS TENDRÁN ACCESO A UNA PROPORCIÓN NO INFERIOR DEL CUATRO POR CIENTO DE LOS PROGRAMAS SOCIOLABORALES QUE SE FINANCIEN CON FONDOS DEL ESTADO NACIONAL Nº 25.785. Boletín Oficial de la República Argentina nº 30267 (2003).

LEY DE ESTÍMULO AL EMPLEO ESTABLE: INCORPORACIÓN DE DOS INCENTIVOS PARA EL EMPLEO DE MUJERES Nº 25.250. Boletín Oficial de la República Argentina nº 29411 (2000).

LEY DE IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Nº 27.204. Boletín Oficial de la República Argentina nº 33254 (2015).

LEY DE INCORPORACIÓN DE LAS AMAS DE CASA AL SISTEMA INTEGRADO DE JUBILACIONES Y PENSIONES Nº 24.828. Boletín Oficial de la República Argentina nº 28677 (1997).

LEY DE INTEGRACIÓN DEL FONDO DE FINANCIAMIENTO DEL PROGRAMA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD Nº 25.757. Boletín Oficial de la República Argentina nº 30210 (2003).

LEY DE PREVENCIÓN Y SANCIÓN DE LA TRATA DE PERSONAS Y ASISTENCIA A SUS VÍCTIMAS Nº 26.364 (reformada por la Ley 26.842). Boletín Oficial de la República Argentina nº 31395 (2008).

LEY DE PROHIBICIÓN EN ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE ACCIONES QUE IMPIDAN EL INICIO O CONTINUIDAD DEL CICLO ESCOLAR A ALUMNAS EMBARAZADAS O MADRES EN PERÍODO DE LACTANCIA Nº 25.584 (modificada por la Ley 25.808 en 2003). Boletín Oficial de la República Argentina nº 29892 (2002).

LEY DE PROTECCIÓN CONTRA LA VIOLENCIA FAMILIAR Nº 24.417. Boletín Oficial de la República Argentina nº 28052 (1994).

LEY DE PROTECCIÓN INTEGRAL PARA PREVENIR, SANCIONAR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN LOS ÁMBITOS EN QUE DESARROLLEN SUS RELACIONES INTERPERSONALES Nº 26.485. Boletín Oficial de la República Argentina nº 31632 (2009).

LEY DE RÉGIMEN ESPECIAL DE CONTRATO DE TRABAJO PARA EL PERSONAL DE CASAS PARTICULARES Nº 26.844. Boletín Oficial de la República Argentina nº 32617 (2013).

LEY DE SERVICIOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Nº 26.522. Boletín Oficial de la República Argentina nº 31756 (2009).

LEY DE SISTEMA DE PRESTACIONES BÁSICAS EN HABILITACIÓN Y REHABILITACIÓN INTEGRAL A FAVOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Nº 24.901. Boletín Oficial de la República Argentina nº 28789. (1997).

LEY DE SISTEMA DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD Nº 22.431 (modificada por la Ley Nº 24.314). Boletín Oficial de la República Argentina nº 24632 (1981).

LEY DEL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Nº 26.150. Boletín Oficial de la República Argentina nº 31017 (2006).

LEY DEL PROTOCOLO FACULTATIVO DE LA CONVENCION SOBRE ELIMINACION DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACION CONTRA LA MUJER, ADOPTADO POR LA ASAMBLEA GENERAL DE LA ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS EL 6 DE OCTUBRE DE 1999. RATIFICACION Y DECLARACION DEL

PROCOLO FACULTATIVO Nº 26.171. Boletín Oficial de la República Argentina nº 31050 (2006).

LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Nº 24.521. Boletín Oficial de la República Argentina Nº 28.204 (1995).

LEY Nº 24.430. Constitución de la Nación Argentina (reformada en 1994). Boletín Oficial de la República Argentina nº 28057 (1853).

LEY ORGÁNICA 1/2004, DE 28 DE DICIEMBRE, DE MEDIDAS DE PROTECCIÓN INTEGRAL CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO. BOE nº 313 (2004).

LEY ORGÁNICA 2/2010, DE 3 DE MARZO, DE SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA Y DE LA INTERRUPCIÓN VOLUNTARIA DEL EMBARAZO. BOE nº 55 (2010).

LEY ORGÁNICA 3/2007, DE 22 DE MARZO, PARA LA IGUALDAD EFECTIVA DE MUJERES Y HOMBRES. BOE nº 71 (2007).

LEY ORGÁNICA 4/2000, DE 11 DE ENERO, SOBRE DERECHOS Y LIBERTADES DE LOS EXTRANJEROS EN ESPAÑA Y SU INTEGRACIÓN SOCIAL (reformada por LO 8/2000, LO 14/2003, LO 2/2009, LO 10/2011, y RDL 16/2012). BOE nº 10 (2000).

LEY ORGÁNICA 5/2002, DE 19 DE JUNIO, DE LAS CUALIFICACIONES Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL. BOE nº 147 (2002).

LEY ORGÁNICA 6/2001, DE 21 DE DICIEMBRE, DE UNIVERSIDADES (modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril). BOE nº 307 (2001).

LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE). BOE nº 295 (2013).

- LEY PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA Y EL ABORDAJE DE LA CONFLICTIVIDAD SOCIAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Nº 26.892. Boletín Oficial de la República Argentina nº 32737 (2013).
- LEY SOBRE EL DERECHO A LA IDENTIDAD DE GÉNERO Nº 26.743. Boletín Oficial de la República Argentina nº 32404 (2012).
- LEY SOBRE POLÍTICA INDÍGENA Y APOYO A LAS COMUNIDADES ABORÍGENES Nº 23.302. Boletín Oficial de la República Argentina nº 2580 (1985).
- LIESA ORÚS, M. y VIVED CONTE, E. (2009). Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través del diseño de escenarios de inclusión social. *Revista argentina de psicopedagogía*, 62, 1-22.
- LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research (2a. ed.)* (pp. 163-188). Thousand Oaks, EEUU: Sage.
- LLEDÓ CARRERES, A. (2013). *Luces y sombras en la educación especial. Hacia una Educación Inclusiva*. Madrid: CCS.
- LLEDÓ CARRERES, A. (Coord.), LORENZO LLEDÓ, G., ROIG VILA, R., GONZÁLVEZ MACIÁ, C., VICENT JUAN, M., ARRÁEZ VERA, G., VEAS INIESTA, A. y FERNÁNDEZ LÓPEZ, F.J. (2016). Investigación e innovación en evaluación por competencias en formación educación especial. En J.D. Álvarez Teruel, S. Grau Company y M.T. Tortosa Ybáñez (Coord.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (pp. 1643-1653). Alicante, España: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

- LLORENT BEDMAR, V. (2002). *Educación comparada*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- LÓPEZ AZUAGA, R. (2011). Bases conceptuales de la educación inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, versión electrónica.
- LÓPEZ PÉREZ, M. y RUIZ SEISDEDOS, S. (2013). Asistencia personal: herramienta para una vida independiente. Situación actual. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 59, 1- 33.
- LUZÓN, A. y TORRES, M. (2013). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 53-66.
- MARCELO, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56.
- MARCHESI, A., TEDESCO, J.C. y COLL, C. (Coord.) (2012). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid, España: Santillana.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R., DE HARO, R. y ESCARBAJAL, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-164.
- MARTÍNEZ BONATI, F. (2005). Nación y cultura. *Estudios Públicos*, 99, 5-22.
- MARTÍNEZ, A. y ZURITA, F. (2011). Actitudes y percepciones del alumnado de Magisterio en la especialidad de Educación Primaria ante los procesos migratorios. *Aula Abierta*, 39 (2), 91-102.

- MATHIEU, N.C. (1991). Les transgressions du sexe et du genre à la lumière de données ethnographiques. En M.C. Hurtig, M. Kail y H. Rouch, *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes* (pp. 69-80). Paris, Francia: Centre National de la Recherche scientifique.
- MEAD, M. (1973). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona, España: Laia.
- MEAD, M. (1994). *Masculino y femenino*. Madrid, España: Minerva.
- MENÉNDEZ, E. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona, España: Bellaterra.
- MILLARES, A. (2003). *Democracia feminista*. Madrid, España: Cátedra.
- MINGERS, J. y GILL, A. (1997). *Multimethodology: The theory and practice of combining Management Science methodologies*. Winchester, Reino Unido: Wiley.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016). Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente. Oferta Nacional 2016. Recuperado de <http://reffod.infed.edu.ar/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2015). Año 2015: Educación Común. Nivel Superior No Universitario. Alumnos y porcentaje de mujeres (Grado, Posgrado y Postítulo) del sector de gestión estatal por tipo de formación según división político-territorial. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2016/09/20/anuario-estadistico-educativo-2015/>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2017). *Sistema Educativo Nacional. Informe estadístico*. CABA, Argentina: Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005a). Acuerdo Marco Serie A N°23, para La Educación Superior No Universitaria- Áreas Humanística, Social y Técnico- Profesional. Consejo Federal de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005b). Documento Base para la organización curricular de la Tecnicatura superior en Pedagogía y Educación Social. Consejo Federal de Cultura y Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Diseño curricular para la formación de Técnico Superior en Pedagogía y Educación Social. Santa Cruz (2006).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015/2016*. España: Secretaria General Técnica, Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2017). Estadísticas Universitarias. Estadística de Estudiantes 2015/2016. http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/alumnado/2015-2016_Rend/Grado-y-Ciclo.html
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2012). Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020. Recuperado de

https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf

MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN (2011). Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014. Recuperado de http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Programas_Integracion/Plan_estratégico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf

MIRÓ, I. (2003). La enseñanza de una nueva lengua al alumnado inmigrante en la educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 47-52.

MONREAL GIMENO, M. C. (2002). La educación como medio de prevención de las agresiones sexuales. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 175-190.

MORA BLEDA, E. (2013). El paradigma *género y mujeres* en la historia del tiempo presente. *Revista Historia Autónoma*, 2, 143-160.

MORENO GONZÁLEZ, E. (2008). *Manual de Uso de SPSS*. Madrid, España: UNED.

MORÍN, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

MORLINO, L. (2010). *Introducción a la investigación comparada*. Madrid, España: Alianza Editorial.

MOSCOSO, M. (2011). La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social. *DILEMATA*, año 3 (7), 77-92.

- MOSIA, P.A. (2014). Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review*, 11 (3), 292-310.
- MUNTANER, J.J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 1-19.
- MUNTANER GUASP, J.J., ROSSELLÓ RAMÓN, M.R. y DE LA IGLESIA MAYOL, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1) 31-50.
- MURILLO TORRECILLA, F.J. (2006). La formación de docentes: Una clave para la mejora educativa. EN M. Robalino Campos y A. Körner (Coord.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- NACIONES UNIDAS (1979). Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- NACIONES UNIDAS (1994). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ViolenceAgainstWomen.aspx>
- NACIONES UNIDAS (1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

- NACIONES UNIDAS (2006). Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>
- NACIONES UNIDAS (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- NOVO-CORTI, I., MUÑOZ-CANTERO, J.M. y CALVO-BABÍO, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31 (1), 155-171.
- NÚÑEZ DOMÍNGUEZ, T. (2002). Comunicación eficaz en la familia y en la escuela. Reflexiones sobre la prevención del maltrato a mujeres y niñas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, (1-2), 1-11.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París, Francia: OECD
- OCDE-DeSeCo (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- ONWUEGBUZIE A. J. y LEECH, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *Qual Report*, 11 (3), 474-498.
- ORDEN ECI/3857/2007, DE 27 DE DICIEMBRE, POR LA QUE SE ESTABLECEN LOS REQUISITOS PARA LA VERIFICACIÓN DE LOS TÍTULOS UNIVERSITARIOS

OFICIALES QUE HABILITEN PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. BOE nº 312 (2007).

ORDEN EDU/2949/2010, DE 16 DE NOVIEMBRE, POR LA QUE SE CREA EL FORO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD Y SE ESTABLECEN SUS COMPETENCIAS, ESTRUCTURA Y RÉGIMEN DE FUNCIONAMIENTO. BOE nº 279 (2010).

ORDEN EDU/849/2010, DE 18 DE MARZO, POR LA QUE SE REGULA LA ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDAD DE APOYO EDUCATIVO Y SE REGULAN LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE GESTIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, EN LAS CIUDADES DE CEUTA Y MELILLA. BOE nº 83 (2010).

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (1994). Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. Recuperado de <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (1999). Convención Interamericana para todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

ORTIZ, R. (2004). *Mundialización y cultura*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.

PALOMERO PESCADOR, J.E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 207-230.

- PANIAGUA, A. (2017). De la diversidad a la construcción de las necesidades educativas en las aulas de primaria. Un Análisis interseccional desde el caso español. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (1), 21-34.
- PASQUINELLI, C. (1993). Il concetto di cultura tra moderno e postmoderno. *Etnoantropologia*, 1, 34-75.
- PEÑALVA, A. y SORIANO, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- PEREIRA PÉREZ, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15-29.
- PIÑUEL RAIGADA, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- POTTS, A.D., TRIPLETT, C.F. y ROSE, D.G. (2008). An infused approach to multicultural education in a pre-service teacher program: Perspectives of teacher educators. *International Journal of Multicultural Education*, 10 (1), 1-15.
- PRATS, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68 (2), 19-33.
- PROCACCI, G. (1999). Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis del Estado de Bienestar. En S. García y S. Lukes (Eds.). *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*, Madrid, España: s. XXI.

- PUIG DE LA BELLACASA, R. (1990). Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En *Discapacidad e información*. Madrid, España: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía. Madrid.
- PUIG GUTIÉRREZ, M. y MORALES LOZANO, J.A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18 (1), 259-282.
- PULEO, A. H. (2013). El concepto de género como hermenéutica de la sospecha: de la Biología a la Filosofía Moral y Política. *Arbor*, 189 (763), 1-10.
- PULIDO, R.A. (1997). *Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación. Una propuesta para organizar los discursos multiculturalistas y sus implicaciones curriculares*. Conferencia. Universidad de Granada.
- QUINTRIQUEO, S., QUILAQUEO, D., LEPE-CARRIÓN, P., RIQUELME, E., GUTIÉRREZ, M. y PEÑA-CORTES, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 201-217.
- RAMOS CALDERÓN, J.A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34 (1), 77-96.
- RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educar*, 3, 61-75.
- RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. (1990). *Metodología comparativa y pedagogía comparada*. Barcelona, España: Boixareu Universitaria.

- RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. y PRATS GIL, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización: nuevos retos para la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 19-40.
- RAVENTÓS, F. y GARCÍA RUIZ, M.J. (2012). Educación Comparada, Globalización y Posmodernismo. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 13-18.
- REAL DECRETO 1027/2011, DE 15 DE JULIO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL MARCO ESPAÑOL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. BOE nº 185 (2011).
- REAL DECRETO 1125/2003, DE 5 DE SEPTIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE EL SISTEMA EUROPEO DE CRÉDITOS Y EL SISTEMA DE CALIFICACIONES EN LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS DE CARÁCTER OFICIAL Y VALIDEZ EN TODO EL TERRITORIO NACIONAL. BOE nº 224 (2003).
- REAL DECRETO 1147/2011, DE 29 DE JULIO, POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN GENERAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO. BOE nº 182 (2011).
- REAL DECRETO 1393/2007, DE 29 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS. BOE nº 260 (2007).
- REAL DECRETO 1420/1991, DE 30 DE AGOSTO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL TÍTULO UNIVERSITARIO OFICIAL DE DIPLOMADO EN EDUCACIÓN SOCIAL Y LAS DIRECTRICES GENERALES PROPIAS DE LOS PLANES DE ESTUDIOS CONDUCENTES A LA OBTENCIÓN DE AQUEL. BOE nº 243 (1991).
- REAL DECRETO 1440/1991, DE 30 DE AGOSTO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL TÍTULO UNIVERSITARIO OFICIAL DE MAESTRO EN SUS DIVERSAS

ESPECIALIDADES Y LAS DIRECTRICES GENERALES PROPIAS DE LOS PLANES DE ESTUDIOS CONDUCENTES A SU OBTENCIÓN. BOE nº 244 (1991).

REAL DECRETO 1635/2009, DE 30 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE REGULAN LA ADMISIÓN DE LOS ALUMNOS EN CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS CONCERTADOS, LOS REQUISITOS QUE HAN DE CUMPLIR LOS CENTROS QUE IMPARTAN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO EN EL ÁMBITO DE GESTIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. BOE nº 265 (2009).

REAL DECRETO 1855/2009, DE 4 DE DICIEMBRE, POR EL QUE REGULA EL CONSEJO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD. BOE nº 311 (2009).

REAL DECRETO 22/2015, DE 23 DE ENERO, POR EL QUE SE ESTABLECEN LOS REQUISITOS DE EXPEDICIÓN DEL SUPLEMENTO EUROPEO A LOS TÍTULOS REGULADOS EN EL REAL DECRETO 1393/2007, DE 29 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS OFICIALES Y SE MODIFICA EL REAL DECRETO 1027/2011, DE 15 DE JULIO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL MARCO ESPAÑOL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. BOE nº 33 (2015).

REAL DECRETO 334/1985, DE 6 DE MARZO, DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. BOE nº 65 (1985).

REAL DECRETO 412/2014, DE 6 DE JUNIO, POR EL QUE SE ESTABLECE LA NORMATIVA BÁSICA DE LOS PROCEDIMIENTOS DE ADMISIÓN A LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS OFICIALES DE GRADO. BOE nº 138 (2014).

REAL DECRETO 420/2015, DE 29 DE MAYO, DE CREACIÓN, RECONOCIMIENTO, AUTORIZACIÓN Y ACREDITACIÓN DE UNIVERSIDADES Y CENTROS UNIVERSITARIOS. BOE nº 144 (2015).

REAL DECRETO 43/2015, DE 2 DE FEBRERO, POR EL QUE SE MODIFICA EL REAL DECRETO 1393/2007, DE 29 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS OFICIALES, Y EL REAL DECRETO 99/2011, DE 28 DE ENERO, POR EL QUE SE REGULAN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE DOCTORADO. BOE nº 29 (2015).

REAL DECRETO 96/2014, DE 14 DE FEBRERO, POR EL QUE SE MODIFICAN LOS REALES DECRETOS 1027/2011, DE 15 DE JULIO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL MARCO ESPAÑOL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (MECES), Y 1393/2007, DE 29 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS OFICIALES. BOE nº 55 (2014).

REAL DECRETO 99/2011, DE 28 DE ENERO, POR EL QUE SE REGULAN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE DOCTORADO. BOE nº 35 (2011).

REAL DECRETO LEGISLATIVO 1/2013, DE 29 DE NOVIEMBRE, POR EL QUE SE APRUEBA EL TEXTO REFUNDIDO DE LA LEY GENERAL DE DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y SU INCLUSIÓN SOCIAL. BOE nº 289 (2013).

REBOLLO QUINTELA, N., MUÑOZ CANTERO, J.M. y ESPIÑEIRA BELLÓN, E.M. (2013). Identificación y valoración de competencias para la atención a la diversidad en el grado de Educación Primaria. En M.C. Cardona, E. Chiner y A.V. Giner (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de*

Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas (pp. 1318-1326). Alicante, España: AIDIPE, Universidad de Alicante.

REDONDO, P.R. (2014). Aproximaciones al campo de la pedagogía social en la Argentina. *Interfaces Científicas. Educação. Aracaju*, 3 (1), 67-76.

RESOLUCIÓN 1207/2009 DE CREACIÓN DE PROGRAMAS EN EL ÁMBITO DE LA DIRECCIÓN NACIONAL DE ATENCIÓN A GRUPOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD. Boletín Oficial de la República Argentina nº 31782 (2009).

RESOLUCIÓN DE 14 DE SEPTIEMBRE DE 2015, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA UNIVERSITARIA, POR LA QUE SE PUBLICA EL ACUERDO DEL CONSEJO DE MINISTROS DE 4 DE SEPTIEMBRE DE 2015, POR EL QUE SE DETERMINA EL NIVEL DE CORRESPONDENCIA AL NIVEL DEL MARCO ESPAÑOL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL TÍTULO UNIVERSITARIO OFICIAL DE DIPLOMADO EN EDUCACIÓN SOCIAL. BOE nº 236 (2015).

RESOLUCIÓN DE 17 DE DICIEMBRE DE 2007, DE LA SECRETARÍA DE ESTADO DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN, POR LA QUE SE PUBLICA EL ACUERDO DE CONSEJO DE MINISTROS DE 14 DE DICIEMBRE DE 2007, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS CONDICIONES A LAS QUE DEBERÁN ADECUARSE LOS PLANES DE ESTUDIOS CONDUCENTES A LA OBTENCIÓN DE TÍTULOS QUE HABILITEN PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN REGULADA DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. BOE nº 305 (2007).

RESOLUCIÓN DE 20 DE MAYO DE 2015, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA UNIVERSITARIA, POR LA QUE SE PUBLICA EL ACUERDO DE CONSEJO DE MINISTROS DE 14 DE MAYO DE 2015, POR EL QUE SE DETERMINA EL

NIVEL DE CORRESPONDENCIA AL NIVEL DEL MARCO ESPAÑOL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE TÍTULO UNIVERSITARIO OFICIAL DE MAESTRO ESPECIALIDAD DE AUDICIÓN Y LENGUAJE. BOE nº 129 (2015).

RESOLUCIÓN DE 20 DE MAYO DE 2015, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA UNIVERSITARIA, POR LA QUE SE PUBLICA EL ACUERDO DE CONSEJO DE MINISTROS DE 14 DE MAYO DE 2015, POR EL QUE SE DETERMINA EL NIVEL DE CORRESPONDENCIA AL NIVEL DEL MARCO ESPAÑOL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE TÍTULO UNIVERSITARIO OFICIAL DE MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL. BOE nº 129 (2015).

RESOLUCIÓN DE 21 DE MAYO DE 2015, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA UNIVERSITARIA, POR LA QUE SE PUBLICA EL ACUERDO DE CONSEJO DE MINISTROS DE 14 DE MAYO DE 2015, POR EL QUE SE DETERMINA EL NIVEL DE CORRESPONDENCIA AL NIVEL DEL MARCO ESPAÑOL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE TÍTULO UNIVERSITARIO OFICIAL DE MAESTRO ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA. BOE nº 129 (2015).

RESOLUCIÓN DE 21 DE MAYO DE 2015, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA UNIVERSITARIA, POR LA QUE SE PUBLICA EL ACUERDO DE CONSEJO DE MINISTROS DE 14 DE MAYO DE 2015, POR EL QUE SE DETERMINA EL NIVEL DE CORRESPONDENCIA AL NIVEL DEL MARCO ESPAÑOL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE TÍTULO UNIVERSITARIO OFICIAL DE MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA. BOE nº 129 (2015).

RESOLUCIÓN DE 21 DE MAYO DE 2015, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA UNIVERSITARIA, POR LA QUE SE PUBLICA EL ACUERDO DE CONSEJO DE MINISTROS DE 14 DE MAYO DE 2015, POR EL QUE SE DETERMINA EL NIVEL DE CORRESPONDENCIA AL NIVEL DEL MARCO ESPAÑOL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE TÍTULO UNIVERSITARIO OFICIAL DE MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL. BOE nº 129 (2015).

RESOLUCIÓN DE 21 DE MAYO DE 2015, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA UNIVERSITARIA, POR LA QUE SE PUBLICA EL ACUERDO DE CONSEJO DE MINISTROS DE 14 DE MAYO DE 2015, POR EL QUE SE DETERMINA EL NIVEL DE CORRESPONDENCIA AL NIVEL DEL MARCO ESPAÑOL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE TÍTULO UNIVERSITARIO OFICIAL DE MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA. BOE nº 129 (2015).

RESOLUCIÓN MINISTERIAL 1752 SOBRE TÉCNICO SUPERIOR EN PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL. Corrientes (2016).

RESOLUCIÓN MINISTERIAL 2356/05 SOBRE TÉCNICO SUPERIOR EN PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL. Tucumán (2015).

RESOLUCIÓN MINISTERIAL 3118/07 SOBRE TÉCNICO SUPERIOR EN PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL CON ORIENTACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2007).

RESOLUCIÓN MINISTERIAL 3547/07 SOBRE TÉCNICO SUPERIOR EN PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL. Buenos Aires (2007).

RESOLUCIÓN MINISTERIAL Nº 2170/08. Procedimiento para otorgar validez nacional a títulos y certificados correspondientes a estudios de formación

docente de todos los niveles y modalidades del sistema formador. Boletín Oficial de la República Argentina nº 31571 (2008).

RESOLUCIÓN N° 140/11. Consejo Federal de Educación (2011).

RESOLUCIÓN N° 30/07, ANEXO I. Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina. Consejo Federal de Educación (2007).

RESOLUCIÓN N° 107/99. Consejo Federal de Cultura y Educación (1999).

RESOLUCIÓN N° 16/07. Consejo Federal de Cultura y Educación (2007).

RESOLUCIÓN N° 23/07. Plan Nacional de Formación Docente. Consejo Federal de Educación (2007).

RESOLUCIÓN N° 24/07. Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial. Consejo Federal de Educación (2007).

RESOLUCIÓN N° 241/05 DE CREACIÓN DE LA COMISIÓN FEDERAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y CONTINUA. Consejo Federal de Cultura y Educación (2005).

RESOLUCIÓN N° 251/05. Consejo Federal de Cultura y Educación (2005).

RESOLUCIÓN N° 286/16. Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. Consejo Federal de Educación (2016).

RESOLUCIÓN N° 30/07. Consejo Federal de Cultura y Educación (2007).

RESOLUCIÓN N° 484/08. Boletín Oficial de la República Argentina nº 31402 (2008).

RESOLUCIÓN N° 73/08. Consejo Federal de Educación (2008).

- RESOLUCIÓN Nº 74/08 (modificada por la Resolución 183/12). Consejo Federal de Cultura y Educación (2008).
- RESOLUCIÓN Nº 757/09. Ministerio de Educación (2009).
- RODICIO GARCÍA, M.L. e IGLESIAS CORTIZAS, M.J. (2011). La formación en competencias a través del prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- RODRÍGUEZ, V. (2007). La educación como ámbito prioritario de aplicación de la transversalidad de género. En A. Vega (Coord.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp. 15-30). Málaga, España: Aljibe.
- RODRÍGUEZ-MARTÍN, A., IÑESTA MENA, E.M. y ÁLVAREZ-ARREGUI, E. (2013). Diversidad cultural y plurilingüismo en Asturias: Un estudio empírico sobre las percepciones del futuro profesorado. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (2), 117-133.
- ROJAS-PRIMUS, C. (2006). Diversidad lingüística y alfabetización en América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40/3, 1-11.
- ROMAÑACH, J. Y LOBATO, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Recuperado de <http://forovidaindependiente.org/>
- ROMERO BACHILLER, C. (2003). De diferencias, jerarquizaciones excluyentes, y materialidades de lo cultural. Una aproximación a la precariedad desde el feminismo y la teoría queer. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 21 (1), 33-60.

- ROMERO, J., GÓMEZ, A. L., GARCÍA, F.F. y ROZADA, J.M. (2007). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En J. Romero y A.L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»* (pp. 9-77). Santander, España: Consejería de Educación de Cantabria.
- ROSENTHAL, R. y RUBIN, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 377-416.
- RUIZ BUENO, A. (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 75-88.
- RUNSWICK-COLE, K. y HODGE, N. (2009). Needs or Rights? A challenge discourse of special education. *British Journal of Special Education*, 36 (4), 198-203.
- SÁEZ ALONSO, R. (2006). *Vivir interculturalmente. Aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid, España: CCS.
- SALES CIGES, A. (2004). Hacia una escuela inclusiva e intercultural: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa. *XXI Revista de Educación*, 6, 139-153.
- SALES CIGES, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 200-218.
- SALES CIGES, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 113-132.

- SALINAS CATALÁ, J. y LLUCH BALAGUER, X. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 80-84.
- SÁNCHEZ BELLO, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *REIFOP*, 15 (3), 85-91.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 21 (2/3), 149-181.
- SÁNCHEZ ROMERO, C. y GALLEGO-ESCUADERO, N. (2014). *Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención*. Madrid, España: UNED.
- SÁNCHEZ, P. (2008). *Prevención de la violencia contra la mujer*. Murcia, España: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- SANTANA VEGA, L.E., FELICIANO GARCÍA, L. y JIMÉNEZ LLANOS, A.B. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387.
- SANTOS PITANGA, T., BAS PEÑA, E. e IRANZO GARCÍA, P. (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73 (26,1), 25-39.
- SAU, V. (2001). *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona, España: Icaria.

- SCHRIEWER, J. (2000). *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang.
- SCHRIEWER, J. (2010). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. En J. Schriewer y H. Kaelble (Comps.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas* (pp. 17-62). Barcelona, España: Octaedro.
- SENET SÁNCHEZ, J.M. (2011a). Los nuevos Grados en Educación Social en las Universidades Españolas (Análisis comparado de sus diseños curriculares). *RES. Revista de Educación Social*, 13, 1-20.
- SENET SÁNCHEZ, J.M (2011b). Educación social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional. *RES. Revista de Educación Social*, 13, 1-19.
- SKIDMORE, D. (1998). Divergent pedagogical discourses. En P. Haugh y J. Tossebro (Eds.), *Theoretical perspectives on special education* (pp. 131-143). Kristiansand, Noruega: Hoykoleforlaget ASNorwegian Academic Press.
- SKLIAR, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid-Buenos Aires: Mino y Dávila Edit.
- SOLÍS HERNÁNDEZ, I.A. (2003). El análisis documental como eslabón para la recuperación de información y los servicios. <http://www.monografias.com/trabajos14/analisisdocum/analisisdocum.shtml>
- SOLLORS, W. (1991). *The invention of ethnicity*. Nueva York, EEUU: Oxford University Press.

- SOLÓRZANO SALAS, M.J. (2013). Escala actdiv para medir la actitud hacia la diversidad. *Actualidades Investigativas en Educación. Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (1), 240-266.
- SORIANO, A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 321-334.
- SORIANO, E. y PEÑALVA, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39 (1), 117-130.
- SOTOMAYOR-ECHENIQUE, C., COLOMA-TIRAPEGUI, C. J., PARODI-SWEIS, G.; IBÁÑEZ-ORELLANA, R., CAVADA-HREPICH, P. y GYSLING-CASELLI, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 375-392.
- SRIPRAKASH, A. y MUKHOPADHYAY, R. (2015). Reflexivity and the politics of knowledge: researchers as 'brokers' and 'translators' of educational development. *Comparative Education*, 51 (2), 231-246.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1984). A rationale for the merger of Special and Regular Education. *Exceptional Children*, 51 (2), 102-111.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1988). Educating students with several disabilities. *Teaching Educational Children*, Fall, 16-19.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid, España: Narcea.
- STOLLER, R. (1968). *Sex and Gender*. New York, EEUU: Science House.

- SUBIRATS, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-32). Barcelona: Paidós.
- SUBIRATS, J. (Dir.) (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Bilbao, España: Fundación BBVA.
- SUBIRATS, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (1), 143-158.
- SUREDA-NEGRE, J., OLIVER-TROBAT, M.F. y COMAS-FORGAS, R. (2016). Medidas para la mejora de la formación inicial de los maestros según el profesorado de un Departamento de Pedagogía. *Bordón*, 68 (2), 155-168.
- SZASZ, I. (2004). El discurso de las Ciencias Sociales sobre las sexualidades. En C. Cáceres, T. Frasca, M. Pecheny y V. Terto (Ed.), *Ciudadanía sexual en América Latina: Abriendo el debate* (pp. 65-75). Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- TÁRREGA, R. (2002). Análisis de la formación inicial de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural. En J.L. Romero y A. Camacho (Dir.), *Política migratoria y educación social. Actas del I Congreso Internacional de Pedagogía de la inmigración* (pp. 120-137). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- TAYLOR, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: FCE.
- TERRÉN, E. (2001). La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. *Papers*, 63/65, 83-101.

- TERRÓN CARO, M.T. y CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, R. (2012). Planificar por competencias con enfoque intercultural. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 15, 33-50.
- TERRÓN CARO, T. (2010). Diversidad cultural y educación. Atención al alumnado procedente de familias inmigrantes en Andalucía. En V.M. Amar Rodríguez (Ed.), *Educación, ideología, cultura y contextos* (pp. 155-171). Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- TERRÓN-CARO, T., MONREAL-GIMENO, M.C., CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, R. y PÉREZ-DE-GUZMÁN PUYA, V. (2015). Estudios de género: transferencia del conocimiento entre Europa y América Latina. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, 137-166.
- TIGELAAR, D., DOLMANS, D., WOLHAGEN, I. y DAN DER VLEUTEN, N. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253-268.
- TODD, Z. Y LOBECK, M. (2004). Integrating survey and focus group research: A case study of attitudes of English and German language learners. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in Psychology* (pp. 169-184). Hove, Inglaterra: Psychology Press.
- TODD, Z., NERLICH, B. y MCKEOWN, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in Psychology* (pp. 3-16). Hove, Inglaterra: Psychology Press.
- TORRES, G. (2013). Identidades de género, sexualidad y ciudadanía: un análisis crítico del currículum de Educación Sexual Integral. *Contextos educativos*, 16, 41-54.

- TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56 (1), 25-48.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. A Coruña, España: Netbiblo.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. (2013). Educación intercultural, sí o no: entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, el sentido de la educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 7-32.
- TRACHANA, A. (2013). Espacio y género. *Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 5 (1), 117-131.
- TREMBLAY, P. (2007). *Special needs education basis: historical and conceptual approach*. Ponencia presentada en Tivat, Montenegro. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/History_Inclusive_Education.pdf
- UNESCO (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2005). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- UNESCO (2008). Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago, Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>

- UNESCO (2009). Comunicado de la Conferencia Mundial sobre La Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris.
- UNICEF (2014). Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf
- VALDIVIA, P.A., SÁNCHEZ, A., ALONSO, J.I. y ZAGALAZ, M.L. (2011). Experiencias coeducativas del profesorado de educación física y relación con los contenidos de la materia. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5 (2), 300-320.
- VALLE, J.M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144.
- VALVERDE BERROCOSO, J. (2015). La formación inicial del profesorado en el Grado en Educación Primaria. Una valoración cualitativa del diseño y desarrollo curricular de la asignatura 'Recursos tecnológicos didácticos y de investigación'. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 207-228.
- VARGAS PEÑA, J.M. (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2), 1-11.
- VEHMAS, S. (2010). Special needs: a philosophical análisis. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 87-96.

- VELLOSO, A. y PEDRÓ, F. (1991). *Manual de Educación Comparada. Vol. 1, Conceptos Básicos*. Barcelona, España: PPU.
- VERDUGO, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- VERDUGO, M. y SCHALOCK, R. (2009). Quality of life: from concept to future applications in the field of intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6 (1), 62-64.
- VERGER, A. y HERMO, J.P. (2010). The governance of higher education regionalisation: comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUREducativo. *Globalisation, Societies and Education*, 8 (1), 105-120.
- VIDAL, F., CONCHA R., PALMA I., BARRIENTOS J., SANTANA P., CARRASCO M., DONOSO C. y GONZÁLEZ A. (2007). *Sexualidad, género y vih/sida: ¿qué piensan los futuros docentes chilenos/as?* Santiago de Chile: Vivo positivo.
- VIZCARRA, M. T., NUÑO, T., LASARTE, G., ARISTIZABAL, P. y ALVAREZ, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 297-318.
- WILLIAMS, J.E., BENNETT, S.M. y BEST, D.L. (1975). Awareness and expression of sex stereotypes in young children. *Developmental Psychology*, 11 (5), 635-342.
- WILLIAMS, J.E. Y BEST, D.L. (1990). *Measuring sex stereotypes: A multi-nation study*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- WOOLFOLK, A. y BURKE, R. (2005). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching. A Comparison of Four Measures. *Teacher and Teaching Education*, 21, 343-356.
- ZAPATA, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 219-234.
- ZUROLO, A. y GARZILLO, F. (2013). Cuerpos, género y violencia: construcciones y deconstrucciones. *Política y Sociedad*, 50 (3), 803-815.

Anexos

ANEXO I. TABLA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCADORES/AS SOCIALES EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ESTUDIO COMPARADO ENTRE ESPAÑA Y ARGENTINA

Este instrumento tiene por objeto analizar la formación inicial en el ámbito de la diversidad (cultural, género y discapacidad) de las titulaciones de Educación Social y profesorado en Educación Primaria en base a los planes de estudios que se imparten en instituciones de educación superior públicas de España y Argentina. Para dicho fin, se ha elaborado una tabla de contenido compuesta por dos partes diferenciadas: una primera, en la que aparecen los datos de identificación de la institución e información general y específica del plan de estudios; y una segunda, con datos concretos acerca de las características de las asignaturas del plan de estudios que tienen relación con formación en el ámbito de la diversidad.

1. DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN Y PLAN DE ESTUDIOS

Fecha de aplicación del instrumento:

Documentos Consultados:

1. A. DATOS DE LA INSTITUCIÓN

1. A.1. Universidad/Institución:
1. A.2. Facultad/Centro:
1. A.3. Naturaleza del centro: <input type="checkbox"/> Propio <input type="checkbox"/> Adscrito
1. A.4. Lugar:

1. B. DATOS DEL PLAN DE ESTUDIOS

1. B.1. Denominación del Título:
1. B.2. Año del Plan de Estudios:
1. B.3. Nº de cursos:
1. B.4. Menciones/Especialidades/Orientaciones del Título:
1. B.5. Tipo de enseñanza: <input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> Online/a distancia
1. B.6. Nº de créditos/horas cátedra:
1. B.7. Nº de plazas ofertadas de nuevo ingreso:
1. B.8. Lenguas utilizadas en la impartición del Título: <input type="checkbox"/> Castellano <input type="checkbox"/> Lengua cooficial: <input type="checkbox"/> Lengua extranjera:

1. C. DATOS ESPECÍFICOS DEL PLAN DE ESTUDIOS

1. C.1. Objetivos de la titulación:
1. C.2. Ámbito de intervención de la titulación:

1. C.3. Perfil del alumnado que cursa los estudios:				
1. C.4. Entre las competencias de la titulación, ¿se hace referencia <i>explícita</i> a la diversidad? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No				
1. C.4.1. En caso afirmativo, ¿Cuál o cuáles? ¿De qué tipo son?				
	Transversal	General	Específica	
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1. C.5. Entre las competencias de la titulación, ¿se hace referencia a la diversidad de forma <i>indirecta</i> ? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No				
1. C.5.1. En caso afirmativo, ¿Cuál o cuáles? ¿De qué tipo son?				
	Transversal	General	Específica	
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1. C.6. ¿Existen módulos que hagan alusión a la diversidad? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No				
1. C.6.1. En caso afirmativo, ¿Cuál o cuáles? a) b) c) d)				
1. C.6.2. En caso afirmativo, ¿qué materia(s) lo(s) integra(n)? ¿En qué curso se imparte(n)?				
	1º	2º	3º	4º
Módulo 1:				
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Módulo 2:				
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. DESCRIPCIÓN DE LAS ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS

2. A. ¿Aparecen asignaturas con contenido temático sobre diversidad?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
2. B. Nº de asignaturas totales:	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> Más de 10		
2. C. Tipo(s) de diversidad que aborda(n):	<input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Género <input type="checkbox"/> Discapacidad		
2. D. Si aparecen asignaturas con temáticas de diversidad cultural...			
2. D.1. Nº de asignaturas totales:	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> Más de 10		
	Asignatura 1	Asignatura 2	Asignatura 3
2.D.2. Nº de créditos/horas cátedra:			
2. D.3. Curso en el se imparte:	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º
2. D.4. Módulo / Materia en la que se integra:			
2. D.5. Tipo de asignatura:	<input type="checkbox"/> Troncal /Básica <input type="checkbox"/> Obligatoria <input type="checkbox"/> Optativa	<input type="checkbox"/> Troncal /Básica <input type="checkbox"/> Obligatoria <input type="checkbox"/> Optativa	<input type="checkbox"/> Troncal /Básica <input type="checkbox"/> Obligatoria <input type="checkbox"/> Optativa
2. D.6. Duración en el Plan de Estudios:	<input type="checkbox"/> Cuatrimestral <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual	<input type="checkbox"/> Cuatrimestral <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual	<input type="checkbox"/> Cuatrimestral <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual
2. D.7. Contenidos de la asignatura en documentos oficiales:			

2.D.8. Nº de asignaturas específicas sobre diversidad cultural			
2. E. Si aparecen asignaturas con temáticas de diversidad de género...			
2. E.1. Nº de asignaturas totales:	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> Más de 10		
	Asignatura 1	Asignatura 2	Asignatura 3
2.E.2. Nº de créditos/horas cátedra:			
2. E.3. Curso en el se imparte:	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º
2. E.4. Módulo / Materia en la que se integra:			
2. E.5. Tipo de asignatura:	<input type="checkbox"/> Troncal /Básica <input type="checkbox"/> Obligatoria <input type="checkbox"/> Optativa	<input type="checkbox"/> Troncal /Básica <input type="checkbox"/> Obligatoria <input type="checkbox"/> Optativa	<input type="checkbox"/> Troncal /Básica <input type="checkbox"/> Obligatoria <input type="checkbox"/> Optativa
2. E.6. Duración en el Plan de Estudios:	<input type="checkbox"/> Cuatrimestral <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual	<input type="checkbox"/> Cuatrimestral <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual	<input type="checkbox"/> Cuatrimestral <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual
2. E.7. Contenidos de la asignatura en documentos oficiales:			
2.E.8. Nº de asignaturas específicas sobre género			

2. F. Si aparecen asignaturas con temáticas de discapacidad...			
2. F.1. Nº de asignaturas totales:	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> Más de 10		
	Asignatura 1	Asignatura 2	Asignatura 3
2.F.2. Nº de créditos/horas cátedra:			
2. F.3. Curso en el se imparte:	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º
2. F.4. Módulo / Materia en la que se integra:			
2. F.5. Tipo de asignatura:	<input type="checkbox"/> Troncal /Básica <input type="checkbox"/> Obligatoria <input type="checkbox"/> Optativa	<input type="checkbox"/> Troncal /Básica <input type="checkbox"/> Obligatoria <input type="checkbox"/> Optativa	<input type="checkbox"/> Troncal /Básica <input type="checkbox"/> Obligatoria <input type="checkbox"/> Optativa
2. F.6. Duración en el Plan de Estudios:	<input type="checkbox"/> Cuatrimestral <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual	<input type="checkbox"/> Cuatrimestral <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual	<input type="checkbox"/> Cuatrimestral <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual
2. F.7. Contenidos de la asignatura en documentos oficiales:			
2.F.8. Nº de asignaturas específicas sobre discapacidad			

ANEXO II. CUESTIONARIO FINAL APLICADO EN ESPAÑA

FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCADORES/AS SOCIALES EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ESTUDIO COMPARADO ENTRE ESPAÑA Y ARGENTINA

Este cuestionario tiene por objetivo conocer la formación del alumnado en relación al ámbito de la atención a la diversidad para su futura práctica profesional, así como sus necesidades y propuestas formativas para la mejora de dicha formación. Rogamos nos conteste con la mayor **sinceridad** posible a las siguientes preguntas, asegurándole que es **totalmente anónimo**, sometiéndose los datos recogidos a la "Ley Orgánica 15/1999 de 13 de Diciembre, de Protección de Datos de carácter personal" (España) y "Ley nº 25326 de Protección de Datos Personales" (Argentina).

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Universidad/Centro:

2. Titulación:

3. Curso:

4. Mención/Especialidad/Orientación de la Titulación (si es el caso):

5. Sexo: Hombre Mujer

6. ¿Se considera perteneciente a alguna minoría étnica y/o cultural?
 Sí No

7. ¿Considera que tiene algún tipo de discapacidad? Sí No

8. Edad: _____

9. Nivel de formación (Señalar todas las opciones que procedan).

Secundaria / Bachillerato

Estudios de Ciclo o Técnicos Medios **¿Titulación?** _____

Estudios de Ciclo o Técnicos Superiores **¿Titulación?** _____

Estudios Universitarios **¿Titulación?** _____

Postgrado/Experto/Maestría **¿Titulación?** _____

Doctorado

Otros (especifique cuáles) _____

B. PERCEPCIÓN ACERCA DE LA DIVERSIDAD

10. Señale, entre las siguientes opciones, cuál o cuáles se ajusta a su percepción sobre el concepto de diversidad (Señalar todas las opciones que procedan).

- Diferencias que pueden presentar las cosas o personas entre sí.
- Desigualdades entre las cosas o personas.
- Variedad, conjunto de cosas distintas.
- Desventajas, necesidades especiales.
- Otros (especifique cuáles) _____

11. Señale, según la escala, en qué medida está de acuerdo o no con las siguientes cuestiones.

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las personas con discapacidad deben tener:					
a) Trato diferenciado.	1	2	3	4	5
b) Igualdad de derechos y deberes.	1	2	3	4	5
c) Autonomía personal.	1	2	3	4	5
d) Una educación en escuelas dirigida exclusivamente para alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
e) Intervenciones específicas por parte de los/as profesionales.	1	2	3	4	5
Las personas con discapacidad pueden:					
f) Realizar actividades habituales de la vida cotidiana.	1	2	3	4	5
g) Desempeñar cualquier puesto laboral.	1	2	3	4	5
h) Tener relaciones personales y amistosas como cualquier otra persona.	1	2	3	4	5
i) Tener relaciones amorosas como cualquier otra persona.	1	2	3	4	5
j) Desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje sin dificultades generadas por su discapacidad.	1	2	3	4	5
k) Producir en el trabajo como el resto de personas.	1	2	3	4	5
Mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a:					
l) Derechos y deberes.	1	2	3	4	5
m) Tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana.	1	2	3	4	5
n) Actitudes, habilidades y comportamientos.	1	2	3	4	5
o) Oportunidades laborales.	1	2	3	4	5
p) Roles que desempeñan en la sociedad.	1	2	3	4	5
q) Las intervenciones que los/as profesionales deben proporcionarles.	1	2	3	4	5
En cuanto a las personas homosexuales, se debe aceptar:					
r) Su orientación sexual sin juzgarlas.	1	2	3	4	5
s) La adopción de hijos/as.	1	2	3	4	5

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
t) El matrimonio.	1	2	3	4	5
La diversidad cultural:					
u) Se refiere a las personas inmigrantes.	1	2	3	4	5
v) Se refiere a las minorías étnicas (pueblos gitanos...).	1	2	3	4	5
w) Enriquece la sociedad.	1	2	3	4	5
x) Necesita de intervenciones específicas por parte de profesionales.	1	2	3	4	5
Las personas de culturas minoritarias deben:					
y) Trabajar en los puestos vacantes que dejan las personas de las culturas mayoritarias o, en su caso, sociedad que los acoge.	1	2	3	4	5
z) Ser respetadas en cuanto a sus creencias religiosas o costumbres culturales.	1	2	3	4	5
aa) Cumplir las normas de nuestro país.	1	2	3	4	5
ab) Tener derecho a manifestar sus creencias religiosas o culturales.	1	2	3	4	5
ac) Tener igualdad de derechos que el resto de personas.	1	2	3	4	5
ad) Aprender la lengua oficial del país donde se encuentran.	1	2	3	4	5
ae) Adaptarse a las costumbres sociales y culturales de la sociedad donde viven.	1	2	3	4	5
af) Tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven.	1	2	3	4	5
ag) Tener limitación de entrada al país a través de políticas públicas, si son extranjeros.	1	2	3	4	5

C. COMPETENCIAS

12. Señale, según la escala, en qué medida considera que, con la formación recibida hasta la actualidad, ha adquirido las siguientes competencias:

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a) Conocimientos sobre diferentes enfoques de atención a la discapacidad.	1	2	3	4	5
b) Comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos.	1	2	3	4	5
c) Conocimientos sobre el marco legal en relación a la discapacidad.	1	2	3	4	5
d) Capacidad de detectar necesidades educativas y potencialidades de las personas con discapacidad, sus causas e implicaciones educativas.	1	2	3	4	5

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
e) Capacidad para crear contextos de desarrollo de la autonomía personal.	1	2	3	4	5
f) Capacidad para crear espacios de participación de las familias de las personas con discapacidad.	1	2	3	4	5
g) Conocimientos sobre teorías feministas.	1	2	3	4	5
h) Conocimientos sobre conceptos básicos en relación al género.	1	2	3	4	5
i) Conocimientos sobre el marco legal en relación a la igualdad y el género.	1	2	3	4	5
j) Capacidad de detectar situaciones de desigualdad por causas de género, así como sus implicaciones educativas.	1	2	3	4	5
k) Capacidad de propiciar espacios para trabajar la igualdad entre hombres y mujeres.	1	2	3	4	5
l) Conocimientos sobre distintos modelos de atención a la diversidad cultural.	1	2	3	4	5
m) Conocimientos de conceptos básicos sobre diversidad cultural.	1	2	3	4	5
n) Conocimientos sobre el marco legal en relación a la diversidad cultural.	1	2	3	4	5
o) Capacidad para detectar, mediar y solucionar situaciones de conflictos por causas culturales.	1	2	3	4	5
p) Capacidad para crear espacios que propicien el desarrollo de la identidad cultural de las personas.	1	2	3	4	5
q) Respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias.	1	2	3	4	5
r) Ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras.	1	2	3	4	5
s) Aplicación de estrategias de evaluación que permiten valorar las dificultades y oportunidades de las personas.	1	2	3	4	5
t) Capacidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje.	1	2	3	4	5
u) Capacidad de tutorización de procesos de aprendizaje.	1	2	3	4	5
v) Capacidad para promover el aprendizaje cooperativo.	1	2	3	4	5
w) Capacidad de valorar de forma crítica material sobre diversidad.	1	2	3	4	5
x) Capacidad para intervenir en el marco de un modelo educativo inclusivo.	1	2	3	4	5
y) Respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar.	1	2	3	4	5
z) Actitud de apertura (empatía, saber escuchar...).	1	2	3	4	5
aa) Adaptación a contextos de diversidad.	1	2	3	4	5
ab) Valoración y aceptación de las personas tal y como son.	1	2	3	4	5
ac) Apreciación de la diversidad como una característica valiosa de la sociedad.	1	2	3	4	5
ad) Identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos.	1	2	3	4	5
ae) Cuestionamiento de mis propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos.	1	2	3	4	5

D. FORMACIÓN

13. ¿Ha recibido formación en el área de la diversidad (cultural, discapacidad y género)? Sí No

14. En caso negativo, señale los principales motivos por el que no ha recibido formación en diversidad (Señalar todas las opciones que procedan).

- No aparece en el plan de estudios de la titulación
- Falta de interés personal
- No se adecua a mis intereses profesionales
- Falta de tiempo
- Otros (especifique cuáles) _____

15. En caso de haber recibido formación para la atención a la diversidad ¿de qué tipo y en qué área? (Señalar todas las opciones que procedan).

Tipo de formación (Señalar con una x)	¿En qué área? (Señalar con una x)		
	Diversidad Cultural	Género	Discapacidad
<input type="checkbox"/> Formación universitaria inicial			
<input type="checkbox"/> Formación de posgrado			
<input type="checkbox"/> Autodidacta (de forma autónoma)			
<input type="checkbox"/> Otros (especifique cuáles)			

16. Si ha recibido formación, indique los contenidos más relevantes de la formación recibida en diversidad (Señalar todas las opciones que procedan).

- Modelos de gestión de la diversidad
- Posicionamientos teóricos sobre la diversidad
- Enfoques educativos sobre la diversidad (interculturalidad, inclusión, coeducación...)
- Estudio de la diversidad en diferentes contextos (escuela, familia, etc.)
- Tipos de diversidad (discapacidades, género, sociocultural, sexual...)
- Estilos de aprendizaje
- Respuestas educativas ante la diversidad
- Estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad
- Actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad
- Estereotipos y prejuicios
- Innovación educativa
- Otros (especifique cuáles) _____

17. Valore de forma general la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad, según los tipos.

	Nula	Escasa	Suficiente	Destacada o en profundidad
Diversidad cultural				
Género				
Discapacidad				

18. Valore, según la escala, los siguientes aspectos acerca de la formación universitaria recibida para atender a la diversidad.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a) La adecuación de la formación a sus expectativas.	1	2	3	4	5
b) Adaptación de la formación a sus intereses y necesidades.	1	2	3	4	5
c) Su percepción sobre el dominio de los contenidos.	1	2	3	4	5
d) Su participación en la formación.	1	2	3	4	5
e) Su satisfacción general con la formación inicial recibida.	1	2	3	4	5

19. Explique los aspectos más valorados de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad (según el tipo de diversidad si lo considera necesario).

20. Explique los aspectos menos valorados de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad (según el tipo de diversidad si lo considera necesario).

E. NECESIDADES FORMATIVAS

21. Señale en qué medida considera que la formación en atención a la diversidad es necesaria para la práctica profesional de los estudios que cursa, según la tipología.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diversidad cultural					
Género					
Discapacidad					

22. Indique en qué grado la formación inicial que ha recibido hasta la actualidad sería suficiente para atender a la diversidad en la práctica profesional, según la tipología.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diversidad cultural					
Género					
Discapacidad					

23. Señale en qué grado estaría interesado/a en recibir formación para la atención a la diversidad, según la tipología (En caso de que la haya recibido, si le gustaría continuar recibéndola).

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diversidad cultural					
Género					
Discapacidad					

24. Indique sus preferencias respecto al tipo de formación que le gustaría recibir en diversidad, según las áreas (Señalar todas las opciones que procedan).

Tipo de formación (Señalar con una x)	¿En qué área? (Señalar con una x)		
	Diversidad Cultural	Género	Discapacidad
<input type="checkbox"/> Formación universitaria inicial			
<input type="checkbox"/> Formación de posgrado			
<input type="checkbox"/> Autodidacta (de forma autónoma)			
<input type="checkbox"/> Otros (especifique cuáles)			

25. Explique cuáles son sus preferencias con respecto a los contenidos que le gustaría recibir en su formación en diversidad (Señalar todas las opciones que procedan).

- Modelos de gestión de la diversidad
- Posicionamientos teóricos sobre la diversidad
- Enfoques educativos sobre la diversidad (interculturalidad, inclusión, coeducación...)
- Estudio de la diversidad en diferentes contextos (escuela, familia, etc.)
- Tipos de diversidad (discapacidades, género, sociocultural, sexual...)
- Estilos de aprendizaje
- Respuestas educativas ante la diversidad
- Estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad
- Actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad
- Estereotipos y prejuicios
- Innovación educativa
- Otros (especifique cuáles) _____

26. Según su opinión, ¿En qué grado el alumnado de su titulación tiene necesidades formativas en relación a la diversidad, según los tipos?

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diversidad cultural					
Género					
Discapacidad					

27. Con respecto al *género*, ¿cuáles son las principales necesidades formativas del alumnado que destacaría?

28. Con respecto a la *diversidad cultural*, ¿cuáles son las principales necesidades formativas del alumnado que destacaría?

29. Con respecto a la *discapacidad*, ¿cuáles son las principales necesidades formativas del alumnado que destacaría?

F. PROPUESTAS FORMATIVAS

30. ¿Qué incorporaría para mejorar su formación en relación al género?

31. ¿Qué incorporaría para mejorar su formación en relación a la diversidad cultural?

32. ¿Qué incorporaría para mejorar su formación en relación a la discapacidad?

MUCHAS GRACIAS POR SU ATENCIÓN Y EL TIEMPO DEDICADO PARA CUMPLIMENTAR ESTE CUESTIONARIO

ANEXO III. CUESTIONARIO FINAL APLICADO EN ARGENTINA

FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCADORES/AS SOCIALES EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ESTUDIO COMPARADO ENTRE ESPAÑA Y ARGENTINA

Este cuestionario tiene por objetivo conocer la formación del alumnado en relación al ámbito de la atención a la diversidad para su futura práctica profesional, así como sus necesidades y propuestas formativas para la mejora de dicha formación. Rogamos nos conteste con la mayor **sinceridad** posible a las siguientes preguntas, asegurándole que es **totalmente anónimo**, sometiéndose los datos recogidos a la “Ley Orgánica 15/1999 de 13 de Diciembre, de Protección de Datos de carácter personal” (España) y “Ley nº 25326 de Protección de Datos Personales” (Argentina).

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. **Universidad/Centro:**
2. **Titulación:**
3. **Curso:**
4. **Mención/Especialidad/Orientación de la Titulación (si es el caso):**
5. **Sexo:** Hombre Mujer
6. **¿Se considera perteneciente a alguna minoría étnica y/o cultural?**
 Sí No
7. **¿Considera que tiene algún tipo de discapacidad?** Sí No
8. **Edad:** _____
9. **Nivel de formación (Señalar todas las opciones que procedan).**
 - Secundaria
 - Estudios Técnicos **¿Titulación?** _____
 - Estudios Terciarios **¿Titulación?** _____
 - Estudios Universitarios **¿Titulación?** _____
 - Postgrado/Experto/Maestría **¿Titulación?** _____
 - Doctorado
 - Otros (especifique cuáles) _____

B. PERCEPCIÓN ACERCA DE LA DIVERSIDAD

10. Señale, entre las siguientes opciones, cuál o cuáles se ajusta a su percepción sobre el concepto de diversidad (Señalar todas las opciones que procedan).

- Diferencias que pueden presentar las cosas o personas entre sí.
- Desigualdades entre las cosas o personas.
- Variedad, conjunto de cosas distintas.
- Desventajas, necesidades especiales.
- Otros (especifique cuáles) _____

11. Señale, según la escala, en qué medida está de acuerdo o no con las siguientes cuestiones.

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las personas con discapacidad deben tener:					
a) Trato diferenciado.	1	2	3	4	5
b) Igualdad de derechos y deberes.	1	2	3	4	5
c) Autonomía personal.	1	2	3	4	5
d) Una educación en escuelas dirigida exclusivamente para alumnado con discapacidad.	1	2	3	4	5
e) Intervenciones específicas por parte de los/as profesionales.	1	2	3	4	5
Las personas con discapacidad pueden:					
f) Realizar actividades habituales de la vida cotidiana.	1	2	3	4	5
g) Desempeñar cualquier puesto laboral.	1	2	3	4	5
h) Tener relaciones personales y amistosas como cualquier otra persona.	1	2	3	4	5
i) Tener relaciones amorosas como cualquier otra persona.	1	2	3	4	5
j) Desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje sin dificultades generadas por su discapacidad.	1	2	3	4	5
k) Producir en el trabajo como el resto de personas.	1	2	3	4	5
Mujeres y hombres tienen diferencias en cuanto a:					
l) Derechos y deberes.	1	2	3	4	5
m) Tareas que pueden desarrollar en la vida cotidiana.	1	2	3	4	5
n) Actitudes, habilidades y comportamientos.	1	2	3	4	5
o) Oportunidades laborales.	1	2	3	4	5
p) Roles que desempeñan en la sociedad.	1	2	3	4	5
q) Las intervenciones que los/as profesionales deben proporcionarles.	1	2	3	4	5
En cuanto a las personas homosexuales, se debe aceptar:					
r) Su orientación sexual sin juzgarlas.	1	2	3	4	5

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
s) La adopción de hijos/as.	1	2	3	4	5
t) El matrimonio.	1	2	3	4	5
La diversidad cultural:					
u) Se refiere a las personas inmigrantes.	1	2	3	4	5
v) Se refiere a las minorías étnicas (pueblos originarios...).	1	2	3	4	5
w) Enriquece la sociedad.	1	2	3	4	5
x) Necesita de intervenciones específicas por parte de profesionales.	1	2	3	4	5
Las personas de culturas minoritarias deben:					
y) Trabajar en los puestos vacantes que dejan las personas de las culturas mayoritarias o, en su caso, sociedad que los acoge.	1	2	3	4	5
z) Ser respetadas en cuanto a sus creencias religiosas o costumbres culturales.	1	2	3	4	5
aa) Cumplir las normas de nuestro país.	1	2	3	4	5
ab) Tener derecho a manifestar sus creencias religiosas o culturales.	1	2	3	4	5
ac) Tener igualdad de derechos que el resto de personas.	1	2	3	4	5
ad) Aprender la lengua oficial del país donde se encuentran.	1	2	3	4	5
ae) Adaptarse a las costumbres sociales y culturales de la sociedad donde viven.	1	2	3	4	5
af) Tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven.	1	2	3	4	5
ag) Tener limitación de entrada al país a través de políticas públicas, si son extranjeros.	1	2	3	4	5

C. COMPETENCIAS

12. Señale, según la escala, en qué medida considera que, con la formación recibida hasta la actualidad, ha adquirido las siguientes competencias:

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a) Conocimientos sobre diferentes enfoques de atención a la discapacidad.	1	2	3	4	5
b) Comprensión de los procesos de desarrollo físico, cognitivo y social de los seres humanos.	1	2	3	4	5
c) Conocimientos sobre el marco legal en relación a la discapacidad.	1	2	3	4	5

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
d) Capacidad de detectar necesidades educativas y potencialidades de las personas con discapacidad, sus causas e implicaciones educativas.	1	2	3	4	5
e) Capacidad para crear contextos de desarrollo de la autonomía personal.	1	2	3	4	5
f) Capacidad para crear espacios de participación de las familias de las personas con discapacidad.	1	2	3	4	5
g) Conocimientos sobre teorías feministas.	1	2	3	4	5
h) Conocimientos sobre conceptos básicos en relación al género.	1	2	3	4	5
i) Conocimientos sobre el marco legal en relación a la igualdad y el género.	1	2	3	4	5
j) Capacidad de detectar situaciones de desigualdad por causas de género, así como sus implicaciones educativas.	1	2	3	4	5
k) Capacidad de propiciar espacios para trabajar la igualdad entre hombres y mujeres.	1	2	3	4	5
l) Conocimientos sobre distintos modelos de atención a la diversidad cultural.	1	2	3	4	5
m) Conocimientos de conceptos básicos sobre diversidad cultural.	1	2	3	4	5
n) Conocimientos sobre el marco legal en relación a la diversidad cultural.	1	2	3	4	5
o) Capacidad para detectar, mediar y solucionar situaciones de conflictos por causas culturales.	1	2	3	4	5
p) Capacidad para crear espacios que propicien el desarrollo de la identidad cultural de las personas.	1	2	3	4	5
q) Respeto hacia costumbres culturales diferentes a las propias.	1	2	3	4	5
r) Ser crítico/a sobre mi propia cultura y sobre otras.	1	2	3	4	5
s) Aplicación de estrategias de evaluación que permiten valorar las dificultades y oportunidades de las personas.	1	2	3	4	5
t) Capacidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje.	1	2	3	4	5
u) Capacidad de tutorización de procesos de aprendizaje.	1	2	3	4	5
v) Capacidad para promover el aprendizaje cooperativo.	1	2	3	4	5
w) Capacidad de valorar de forma crítica material sobre diversidad.	1	2	3	4	5
x) Capacidad para intervenir en el marco de un modelo educativo inclusivo.	1	2	3	4	5
y) Respeto y sensibilidad ante diferentes formas de entender la vida y de actuar.	1	2	3	4	5
z) Actitud de apertura (empatía, saber escuchar...).	1	2	3	4	5
aa) Adaptación a contextos de diversidad.	1	2	3	4	5
ab) Valoración y aceptación de las personas tal y como son.	1	2	3	4	5
ac) Apreciación de la diversidad como una característica valiosa de la sociedad.	1	2	3	4	5
ad) Identificación de mis propios estereotipos y prejuicios respecto a personas y grupos.	1	2	3	4	5
ae) Cuestionamiento de mis propios pensamientos y creencias acerca de las personas o grupos.	1	2	3	4	5

D. FORMACIÓN

13. ¿Ha recibido formación en el área de la diversidad (cultural, discapacidad y género)? Sí No

14. En caso negativo, señale los principales motivos por el que no ha recibido formación en diversidad (Señalar todas las opciones que procedan).

- No aparece en el plan de estudios de la titulación
- Falta de interés personal
- No se adecua a mis intereses profesionales
- Falta de tiempo
- Otros (especifique cuáles) _____

15. En caso de haber recibido formación para la atención a la diversidad ¿de qué tipo y en qué área? (Señalar todas las opciones que procedan).

Tipo de formación (Señalar con una x)	¿En qué área? (Señalar con una x)		
	Diversidad Cultural	Género	Discapacidad
<input type="checkbox"/> Formación terciaria inicial			
<input type="checkbox"/> Formación universitaria			
<input type="checkbox"/> Autodidacta (de forma autónoma)			
<input type="checkbox"/> Otros (especifique cuáles)			

16. Si ha recibido formación, indique los contenidos más relevantes de la formación recibida en diversidad (Señalar todas las opciones que procedan).

- Modelos de gestión de la diversidad
- Posicionamientos teóricos sobre la diversidad
- Enfoques educativos sobre la diversidad (interculturalidad, inclusión, coeducación...)
- Estudio de la diversidad en diferentes contextos (escuela, familia, etc.)
- Tipos de diversidad (discapacidades, género, sociocultural, sexual...)
- Estilos de aprendizaje
- Respuestas educativas ante la diversidad
- Estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad
- Actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad
- Estereotipos y prejuicios
- Innovación educativa
- Otros (especifique cuáles) _____

17. Valore de forma general la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad, según los tipos.

	Nula	Escasa	Suficiente	Destacada o en profundidad
Diversidad cultural				
Género				
Discapacidad				

18. Valore, según la escala, los siguientes aspectos acerca de la formación inicial recibida para atender a la diversidad.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a) La adecuación de la formación a sus expectativas.	1	2	3	4	5
b) Adaptación de la formación a sus intereses y necesidades.	1	2	3	4	5
c) Su percepción sobre el dominio de los contenidos.	1	2	3	4	5
d) Su participación en la formación.	1	2	3	4	5
e) Su satisfacción general con la formación inicial recibida.	1	2	3	4	5

19. Explique los aspectos más valorados de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad (según el tipo de diversidad si lo considera necesario).

20. Explique los aspectos menos valorados de la formación inicial recibida en el ámbito de la diversidad (según el tipo de diversidad si lo considera necesario).

E. NECESIDADES FORMATIVAS

21. Señale en qué medida considera que la formación en atención a la diversidad es necesaria para la práctica profesional de los estudios que cursa, según la tipología.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diversidad cultural					
Género					
Discapacidad					

22. Indique en qué grado la formación inicial que ha recibido hasta la actualidad sería suficiente para atender a la diversidad en la práctica profesional, según la tipología.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diversidad cultural					
Género					
Discapacidad					

23. Señale en qué grado estaría interesado/a en recibir formación para la atención a la diversidad, según la tipología (En caso de que la haya recibido, si le gustaría continuar recibéndola).

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diversidad cultural					
Género					
Discapacidad					

24. Indique sus preferencias respecto al tipo de formación que le gustaría recibir en diversidad, según las áreas (Señalar todas las opciones que procedan).

Tipo de formación (Señalar con una x)	¿En qué área? (Señalar con una x)		
	Diversidad Cultural	Género	Discapacidad
<input type="checkbox"/> Formación terciaria inicial			
<input type="checkbox"/> Formación universitaria			
<input type="checkbox"/> Autodidacta (de forma autónoma)			
<input type="checkbox"/> Otros (especifique cuáles)			

25. Explique cuáles son sus preferencias con respecto a los contenidos que le gustaría recibir en su formación en diversidad (Señalar todas las opciones que procedan).

- Modelos de gestión de la diversidad
- Posicionamientos teóricos sobre la diversidad
- Enfoques educativos sobre la diversidad (interculturalidad, inclusión, coeducación...)
- Estudio de la diversidad en diferentes contextos (escuela, familia, etc.)
- Tipos de diversidad (discapacidades, género, sociocultural, sexual...)
- Estilos de aprendizaje
- Respuestas educativas ante la diversidad
- Estrategias y recursos para la intervención en contextos de diversidad
- Actitudes y habilidades personales para atender contextos de diversidad
- Estereotipos y prejuicios
- Innovación educativa
- Otros (especifique cuáles) _____

26. Según su opinión, ¿En qué grado el alumnado de su titulación tiene necesidades formativas en relación a la diversidad, según los tipos?

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diversidad cultural					
Género					
Discapacidad					

27. Con respecto al *género*, ¿cuáles son las principales necesidades formativas del alumnado que destacaría?

28. Con respecto a la *diversidad cultural*, ¿cuáles son las principales necesidades formativas del alumnado que destacaría?

29. Con respecto a la *discapacidad*, ¿cuáles son las principales necesidades formativas del alumnado que destacaría?

F. PROPUESTAS FORMATIVAS

30. ¿Qué incorporaría para mejorar su formación en relación al género?

31. ¿Qué incorporaría para mejorar su formación en relación a la diversidad cultural?

32. ¿Qué incorporaría para mejorar su formación en relación a la discapacidad?

MUCHAS GRACIAS POR SU ATENCIÓN Y EL TIEMPO DEDICADO PARA CUMPLIMENTAR ESTE CUESTIONARIO

ANEXO IV. INSTITUCIONES DE CARÁCTER PÚBLICO QUE OFERTAN LA TITULACIÓN DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ARGENTINA. ESTUDIOS GENERALES

JURISDICCIÓN	NOMBRE DEL CENTRO
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	Instituto de Educación Superior "Juan B. Justo"
	Escuela Normal Superior Nº 05 "Gral. Don Martin Miguel de Güemes"
	Escuela Normal Superior Nº 2 en Lenguas Vivas "Mariano Acosta"
	Escuela Normal Superior Nº 9 "Domingo F. Sarmiento"
	Escuela Normal Superior Nº 1 en Lenguas Vivas "Presidente Roque Sáenz Peña"
	Escuela Normal Superior Nº 10 "Juan Bautista Alberdi"
	Escuela Normal Superior Nº 3 "Bernardino Rivadavia"
	Escuela Normal Superior Nº 08 "Pte. Julio Argentino Roca"
	Escuela Normal Superior Nº 11 "Dr. Ricardo Levene"
	Escuela Normal Superior Nº 7 "José María Torres"
	Escuela Normal Superior Nº 04 "Estanislao S. Zeballos"
	Escuela Normal Superior Nº 3 "Bernardino Rivadavia" Anexo Lugano
Formosa	Escuela Normal Superior "República del Paraguay"
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica "General Manuel Belgrano"
	Instituto Superior Formación Docente y Técnica "El Espinillo"
	Instituto Superior de Formación Docente u Técnica Anexo Riacho He Hé
	ISFDYT Anexo 1 "Máxima V. de Navarrete"
	Instituto de Educación Superior Docente y Técnica "Nación Latinoamericana"
	Instituto de Educación Superior Docente y Técnica - Intercultural Bilingüe
	Extensión Aulica Palo Santo
Extensión Aulica Villa Escolar	
Santiago del Estero	Instituto de Formación Docente Nº 18
	Instituto de Enseñanza Superior "Escuela Normal Superior General Manuel Belgrano"
	Escuela Normal Superior "Dr. José Benjamín Gorostiaga"
Neuquén	Instituto de Formación Docente Nº 3
	Instituto de Formación Docente Nº 9 Nivel Terciario
	Instituto de Formación Docente Nº 13 Rca. de Nicaragua Nivel Terciario

JURISDICCIÓN	NOMBRE DEL CENTRO
	Instituto de Formación Docente Nº 12 Gral. José de San Martín Nivel Terciario
	Instituto de Formación Docente Nº 10 Nivel Terciario Dr. Rene Favalaro
	Instituto de Formación Docente Nº 5
	Instituto de Formación Docente Nº 2 Nivel Terciario
	Instituto de Formación Docente Nº 1 Nivel Terciario
	Instituto de Formación Docente Nº 6 Nivel Superior
	Instituto de Formación Docente Nº 8 Juana Manso
	Instituto de Formación Docente Nº 7 Nivel Terciario
Santa Fe	Instituto Superior de Profesorado Nº 9 "José María Scalenghe"
	Escuela Normal Superior Nº 2 - "Juan María Gutiérrez" - Provincial Nº 35
	Instituto Superior de Profesorado Nº 26 Ángela Peralta Pino
	Escuela Superior de Comercio Nº 48 "Gral. José De San Martín"
	Instituto Superior de Profesorado Nº 16 "Dr. Bernardo A. Houssay"
	Escuela Normal Superior Nº 36 "Mariano Moreno"
	Instituto Superior de Profesorado Nº 19
	Escuela Normal Superior Nº 40 "Mariano Moreno"
	Escuela Normal Superior Nº 32 "Gral. José De San Martín"
	Instituto Superior de Profesorado Nº 5 "Perito Francisco Moreno"
	Instituto Superior de Profesorado Nº 24
	Instituto Superior de Profesorado Nº 63
	Instituto Superior de Profesorado Nº 8 "Alte. Guillermo Brown"
	Escuela Normal Superior Nº 1 "Dr. Nicolás Avellaneda"- Prov. Nº 34
	Instituto Superior de Profesorado Nº 2 "Dr. Joaquín V. González"
	Escuela Normal Superior Nº 37
	Instituto Superior de Profesorado Nº 15 "Dr. Alcides Greca"
	Escuela Normal Superior Nº 31 "República de México"
	Instituto Superior de Profesorado Nº 7 "Brigadier Estanislao López"
	Instituto Superior de Profesorado Nº 60
	Instituto Superior de Profesorado Nº 10 "Mateo Booz"
	Instituto Superior de Profesorado Nº 3 "Eduardo Lafferriere"
	Escuela Superior de Comercio Nro 39 "José Ingenieros"
	Instituto Superior de Profesorado Nº 6 " Dr. Leopoldo Chizzini Melo"
	Instituto Superior de Profesorado Nº 23 "Elisa Damiano"
	Escuela Normal Superior Nº 41 "Gral. José De San Martín"
	Instituto Superior de Profesorado Nº 22 "Maestro Addad"

JURISDICCIÓN	NOMBRE DEL CENTRO
	Escuela Normal Superior Nº 30 "Domingo F. Sarmiento"
	Instituto Superior de Profesorado Nº 1 "Manuel Leiva"
	Instituto Superior de Profesorado Nº 64
	Instituto Superior de Profesorado Nº 4 "Ángel Cárcano"
	Escuela Normal Superior Nº 38 "Domingo Faustino Sarmiento"
	Instituto Superior de Profesorado Nº 2 "Dr. Joaquín V. González" - Anexo San Vicente
	Instituto Superior de Profesorado Nº 4 "Ángel Cárcano" - Anexo Nº 2 Calchaquí
Buenos Aires	Instituto Superior de Formación Docente Nº 102
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 32
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 83
	Escuela Normal Superior Nº 170 "Emilio Valentín Alavedra"
	Instituto Superior de Formación Docente "Almafuerte"
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 159
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 158
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 31
	Instituto Superior de Formación Docente Nº 117 "J.G.Artigas"
	Instituto Superior de Formación Docente Nº 45 «Julio Cortázar»
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 24 "Bernardo Houssay"
	Instituto Superior de Formación Docente Nº 111 "Dr.M.Moreno"
	Instituto Superior de Formación Docente Nº 54 "Victoria Olga Cossettini"
	Instituto Superior de Formación Docente Nº 98
	Instituto Superior de Formación Docente Nº 14
	Instituto Superior de Formación Docente Nº 157 "B. Rivadavia"
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 40
	Instituto Superior de Formación Docente Nº 107 - Escuela Normal Superior "José Manuel Estrada"
	Instituto Superior de Formación Docente Nº 100 Próspero G. Alemandri
	Instituto Superior de Formación Docente Nº 81
	Instituto Superior de Formación Docente Nº 115 "Marcos Sastre"
	Instituto Superior de Formación Docente Nº 61
	Instituto Superior de Formación Docente Nº 99
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 70 "Manuel Belgrano"	
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 25	
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 59 "Dr. Carlos Madariaga"	
Instituto Superior de Formación Docente Nº 29 "Prof Graciela Gil"	

JURISDICCIÓN	NOMBRE DEL CENTRO
	Instituto Superior de Formación Docente N° 73 "Rosario Vera Peñaloza"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 121 De Pergamino
	Instituto Superior de Formación Docente N° 60
	Instituto Superior de Formación Docente N° 17
	Instituto Superior de Formación Docente N° 116 "Dr. E. Costa"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 18
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 56
	Instituto Superior de Formación Docente N° 131
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 49
	Instituto Superior de Formación Docente N° 167
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 139 Mariano Moreno
	Instituto Superior de Formación Docente N° 125 "Nicolás Avellaneda"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 119
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 138
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 48
	Instituto Superior de Formación Docente N° 104
	Instituto Superior de Formación Docente N° 3 "Dr. Julio Cesar Avanza"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 64
	Instituto Superior de Formación Docente N° 92 "Alicia Moreau de Justo"
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 78
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 27
	Instituto Superior de Formación Docente N° 123 Enrique Udando
	Instituto Superior de Formación Docente N° 66 "Juan Manuel de Rosas"
	Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "Rafael Obligado" - Instituto Superior de Formación Docente N° 128
	Instituto Superior de Formación Docente N° 153
	Instituto Superior de Formación Docente N° 1
	Instituto Superior de Formación Docente N° 22 "Adolfo Alsina"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 39
	Instituto Superior de Formación Docente N° 50
	Instituto Superior de Formación Docente N° 16
	Instituto Superior de Formación Docente N° 19
	Instituto Superior de Formación Docente N° 142 Escuela Normal Superior "Fray Mamerto Esquiú"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 97
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 46 "2 de Abril de 1982"

JURISDICCIÓN	NOMBRE DEL CENTRO
	Instituto Superior de Formación Docente N° 34 Prof Hector Medici
	Instituto Superior de Formación Docente N° 113 "Eeuu De América"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 120
	Instituto Superior de Formación Docente N° 91
	Instituto Superior de Formación Docente N° 90
	Instituto Superior de Formación Docente N° 21 "Dr.Ricardo Rojas"
	Escuela Normal Superior "Almafuerte" Instituto Superior de Formación Docente N° 106
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica NRO. 55
	Instituto Superior de Formación Docente N° 4
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 89 "Dr Rene Favaloro"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 72
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 65
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 26
	Escuela Normal Superior N° 1 "Mary O. Graham" - Instituto Superior de Formación Docente N° 95
	Instituto Superior de Formación Docente N° 51
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 165
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 146 Unidad Académica
	Instituto Superior de Formación Docente N° 147 "Ministro Dr. Rómulo S. Naón"(Escuela Normal. Unidad Académica)
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 44
	Escuela Normal Superior "Domingo F. Sarmiento" Instituto de Formación Docente N° 112
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 124
	Instituto Superior de Formación Docente N° 71
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 20
	Instituto Superior de Formación Docente N° 11
	Instituto Superior de Formación Docente N° 174
	Instituto Municipal de Educación Superior de Formación Docente C.A.P.A.C.Y T.
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnico N° 162
	Escuela Normal Superior N° 137 "Cap. Gral. Justo José de Urquiza"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 52 "Maestro Francisco Isauro Arancibia"
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°209
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 211
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 155

JURISDICCIÓN	NOMBRE DEL CENTRO
	Escuela Normal Superior "Gral. Don José de San Martín" Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 126
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnico N°103
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 53
	Instituto Superior de Formación Docente N° 94 "Roberto Themis Speroni"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 141
	Instituto Superior de Formación Docente N°105
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 35 "Profesor Vicente D´Abramo"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 166 "Gral. J. de San Martín"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 6
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 136
	Instituto Superior de Formación Docente N° 36
	Instituto Superior N° 108 "Manuel Dorrego"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 88 "Paulo Freire"
	Unidad Académica "Domingo F. Sarmiento" Instituto Superior de Formación Docente N° 87
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 80
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 58
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°9
	Instituto Superior de Formación Docente N° 79 - Anexo Mte. Hermoso
	Extensión Instituto Superior Docente y Técnica N° 43 R. Pérez
	Instituto Superior de Formación Docente N° 48 (Anexo Huanguelén)
San Luis	Instituto de Formación Docente Continua-San Luis
	Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes
La Rioja	Instituto Superior de Formación Docente "Dr. Pedro Ignacio de Castro Barros"
	Instituto Superior de Formación Docente "Alberto Caveró"
	Instituto Superior de Formación Docente de Los Robles
	Instituto Superior de Formación Docente "Madre Teresa De Calcuta"
	Instituto Superior de Formación Docente "Juan Facundo Quiroga"
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Profesional Vinchina
	Instituto Superior de Formación Docente "Dr. José Sofanor Salinas"
	Instituto Superior de Formación Docente "Ariel Ferraro"
	Instituto Superior de Formación Docente Profesora Sonia A. Gallego

JURISDICCIÓN	NOMBRE DEL CENTRO
	Instituto Superior de Formación Docente y Técnico Profesional de Guandacol
	Instituto Superior de Formación Docente "Joaquín V. González"
Santa Cruz	Instituto Provincial de Educación Superior
Tierra del Fuego	Instituto Provincial de Educación Superior "Paulo Freire"
	Instituto Provincial de Enseñanza Superior "Florentino Ameghino"
	Instituto de Educación Superior "República de Colombia" N° 6024
	Instituto de Educación Superior N° 6051
	Instituto de Educación Superior de Cafayate N° 6009
	Instituto de Educación Superior "General Manuel Belgrano" N° 6001
	Instituto Superior de Formación Docente Rural N° 6018
	Instituto de Enseñanza Superior "Prof. Amadeo R. Sirolli" N° 6017
	Prof. Para La Enseñanza Primaria con Modalidades N° 6.013
	Instituto de Enseñanza Superior "Dr. Alfredo Loutaif" N° 6023
Salta	Instituto Superior de Formación Docente "Dip. Provincial Hermenegildo G. Armando" N° 6008
	Instituto Superior de Formación Docente N° 6028
	Instituto de Educación Superior "República de Colombia" Anexo Río Piedras
	Instituto Superior de Formación Docente Rural N° 6014 Extensión Aúlica El Jardín
	Colegio Superior N° 1 Fuerza Aérea Argentina
	Escuela Normal Superior Fray Justo Santa María de Oro - Jáchal
San Juan	Instituto Superior de Formación Docente Escuela Normal Superior "General San Martín"
	Escuela Normal Superior "Sarmiento"
	Escuela Normal Superior "Gral. Manuel Belgrano" - Caucete
	Instituto Superior de Formación Docente "Julio Cortázar"
	Instituto Superior de Formación Docente "Dr. Juan Pujol"
	Instituto Superior de Formación Docente "Dr. José Alfredo Ferreira"
	Instituto Superior de Formación Docente "Gobernador Virasoro"
	Instituto Superior de Formación Docente "José Manuel Estrada"
	Instituto Superior de Formación Docente de Bella Vista
Corrientes	Instituto de Formación Docente "Mercedes"
	Instituto Superior de Formación Docente "Jorge Luis Borges"
	Instituto Superior "Goya"
	Instituto de Formación Docente "Juan García de Cossio"
	Instituto Superior de Formación Docente de Santa Lucía (Dpto. De Lavalle)
	Instituto de Formación Docente "Profesor Agustín Gómez"
	Extensión Aulica del IISFD "Mercedes" en Mocreta

JURISDICCIÓN	NOMBRE DEL CENTRO	
Entre Ríos	Extensión Aulica de Mariano I. Loza	
	Extensión Aulica de Peruggorria	
	Instituto de Educación Superior San Salvador	
	Prof. de Educación Primaria y Educación Especial	
	Instituto Técnico Superior de Cerrito	
	Escuela Secundaria y Superior N° 7 "José Manuel Estrada"	
	Instituto Superior de Formación Docente "Paulo Freire"	
	Escuela Normal Superior "Olegario Víctor Andrade"	
	Instituto Superior de Formación Docente "Prof. Rogelio Leites"	
	Instituto Superior de Formación Docente Continua Villa Paranacito	
	Escuela Normal Superior "Dr. Antonio Sagarna"	
	300093000 - Instituto Superior de Formación Docente	
	Escuela Normal Superior "Victorino Viale"	
	Escuela Secundaria Normal Superior N° 15 Domingo Faustino Sarmiento	
	Instituto Técnico Superior de Urduinarrain (Instituto Superior en Administración de Empresas)	
	Escuela Normal Superior Osvaldo Magnasco	
	Escuela Normal Superior "República Oriental del Uruguay"	
	Instituto Superior de Formación Docente "Dr. Luis Arienti"	
	Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "Ernesto A. Bavio"	
	Instituto de Enseñanza Superior "Maestro Rural Nasario Lapalma"	
	Escuela Normal Superior "Ramón de la Cruz Moreno"	
	Escuela Normal Superior "Martiniano Leguizamon"	
	Extensión Aulica Larroque	
	Extensión Áulica General Galarza	
	Extensión Aulica Holt Ibicuy	
	Mendoza	Escuela Normal Superior "Tomás Godoy Cruz"
		Escuela Normal Superior Fidela Amparan
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica "Del Bicentenario"		
Escuela Normal Superior - Instituto de Educación Superior Docente y Técnica "Gral. José de San Martín"		
500235900 - 9-028 Instituto de Educación Superior		
500238400 - 9-029 Instituto de Educación Superior		
Instituto de Educación Superior "Gdor. Celso Alejandro Jaque"		
Instituto Superior Tec. de Estudios Económicos Cuyo "Instituto Superior I.S.T.E.E.C."		
Escuela Normal Superior "Gral. Toribio de Luzuriaga"		
Escuela Normal Superior "Profesor Francisco Humberto Tolosa"		
Instituto de Educación Superior "Tupungato"		
Instituto de Educación Superior Rosario Vera Peñaloza		

JURISDICCIÓN	NOMBRE DEL CENTRO
	Instituto Superior de Educacion Las Heras
	Escuela Normal Superior "Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce"
Córdoba	Escuela Normal Superior "José Figueroa Alcorta"
	Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó"
	Escuela Normal Superior Republica del Peru
	Instituto Superior "Zarela Moyano de Toledo"
	Escuela Normal Superior Dalmacio Vélez Sársfield
	Instituto Superior de Formación Docente "Martha A. Salotti"
	Escuela Normal Superior "Dr. Nicolás Avellaneda"
	Instituto Superior de Formación Docente "Renée Trettel De Fabián"
	Instituto Superior "Carlos Alberto Leguizamón"
	Escuela Normal Superior "Maestros Argentinos"
	Instituto Superior "Dr. Carlos María Carena"
	Instituto Superior María Justa Moyano de Ezpeleta (Ex C.Educ.N°54)
	Escuela Normal Superior de Alta Gracia
	Instituto Superior "Jerónimo Luis de Cabrera"
	140305200 Escuela Normal Superior José Manuel Estrada
	Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza
	Escuela Normal Superior "Dalmacio Vélez Sarsfield"
	Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal
	Escuela Normal Superior de Villa del Totoral
	Instituto Superior Pbro. Manuel Robert
	Escuela Normal Superior General Manuel Belgrano
	140387300 Escuela Normal Superior José Manuel Estrada
	Escuela Normal Superior "Juan Bautista Alberdi"
Escuela Normal Superior Arturo Capdevila	
Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla	
Chubut	Instituto Superior de Formación Docente N° 816
	Instituto Superior de Formación Docente N° 808 "Pedro y María Curie"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 807 "Perito F. Moreno"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 803
	Instituto de Educación Superior N° 813 Prof. Pablo Luppi Anexo Cholila
	Instituto Superior de Formación Docente N° 809 Rep. De Costa Rica
	Instituto Superior de Formación Docente N° 809 José de San Martín
	Instituto Superior de Formación Docente N° 807 Anexo Sarmiento

JURISDICCIÓN	NOMBRE DEL CENTRO
Misiones	Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil"
	Instituto Superior de Formación Docente N° 4
	Instituto Superior de Formación Docente N° 9
	Escuela Normal Superior N° 12- Instituto Superior de Formación Docente
	Escuela Normal Superior N°6 José de San Martín - Caingúas
	Instituto de Formación Docente – Escuela Normal Superior N° 3 “José Manuel Estrada”
	Instituto Superior de Formación Docente "Sierra de Misiones"
	Instituto de Formación Docente de la Escuela Normal Superior N° 1 “Domingo Faustino Sarmiento”
	Instituto Superior de Formación Docente "Cacique Nicolás Ñeenguirú"
	Instituto Superior de Formación Docente Continua de Jardín América
	Escuela Normal Superior N° 2 "Manuel Belgrano"
	Instituto Superior de Formación Docente "Mariano Moreno"
	Instituto Superior de Formación Docente Normal N° 5
	Escuela Normal Superior N° 11
	Escuela Normal Superior N° 10 - Anexo Comercial “San Antonio”
Jujuy	Instituto de Educación Superior N° 6 - Perico
	Instituto de Educación Superior N° 1 - La Quiaca
	Instituto de Educación Superior N° 3 - Escuela Normal Superior "Juan Ignacio Gorriti"
	Instituto de Educación Superior N° 4 - Raúl Scalabrini Ortiz
	Instituto de Educación Superior N° 10 Anexo Escuela Normal
	Instituto de Educación Superior N° 6 Sede Monterrico
	Instituto de Educación Superior N° 9 Anexo Esc. Domingo T. Pérez
Instituto de Educación Superior N° 2 Anexo Humahuaca	
Tucumán	Instituto Superior de Formación Docente "Aguilares"
	Escuela Normal Superior "Florentino Ameghino"
	Instituto de Enseñanza Superior Dr. Miguel Campero
	Instituto de Enseñanza Superior "Tafí Viejo"
	Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "Juan Bautista Alberdi"
	Escuela Normal Superior "Manuel Belgrano"
	Instituto de Enseñanza Superior de Famaila
	Escuela Normal Superior "Tte. Gral. Julio A. Roca"
	Instituto de Enseñanza Superior Tafi del Valle
Instituto de Enseñanza Superior Tafi del Valle - Anexo I Amaicha Del Valle	
Chaco	Instituto de Educación Superior de Pampa del Infierno
	Instituto de Educación Superior "Padre Dante Dario Celli"
	Instituto de Educación Superior "Juan José Gualberto Pisarello"

JURISDICCIÓN	NOMBRE DEL CENTRO
	Instituto de Educación Superior Profesor Humberto Daniel Fortin
	Instituto de Educación Superior de la Clotilde
	Instituto de Educación Superior de Las Garcitas
	Instituto de Educación Superior "Domingo Faustino Sarmiento"
	Instituto de Educación Superior de Charata
	Instituto de Educación Superior "Profesor Walter Servando Fontanarrosa"
	Instituto de Educación Superior de Villa Angela
	Instituto de Educación Superior "José Manuel Estrada"
	Instituto de Educación Superior "Mercedes Lamberti de Parra"
	Instituto de Educación Superior de Villa Berthet
	Instituto de Educación Superior "Miguel Neme"
	Instituto de Educación Superior de Pampa del Indio
	Instituto de Educación Superior de Taco Pozo
	Instituto de Educación Superior "René Favalaro"
	Instituto de Educación Superior "Prof. Eduardo A. Fracchia"
	Instituto de Educación Superior de Hermoso Campo
	Instituto de Educación Superior Colonia Elisa
	Instituto de Educación Superior "Juan Mantovani"
	UES de Isla del Cerrito del IES "Padre Dante D. Celli"
	U.E.S. de Selvas del Río de Oro del I.E.S. "Padre Dante D. Celli"
	UES de Villa Río Bermejito del IES "René Favalaro"
	UES de El Sauzalito del IES "René Favalaro"
	UES de Concepción del Bermejo del IES "Juan Mantovani"
	UES de Gancedo del IES de Hermoso Campo
	UES de Cotelai del I.E.S. de Charadai
	UES de Los Frentones del IES De Pampa Del Infierno
UES de Chorotis del IES "Prof. Walter S. Fontanarrosa"	
La Pampa	Instituto Tecnológico de Educación Superior
	Instituto Superior de Formación Docente "Escuela Normal Superior" - Santa Rosa
	Instituto Superior de Formación Docente "Escuela Normal Superior" - General Acha
	Instituto Superior de Formación Docente - Colonia Barón
Catamarca	Instituto Superior de Formación Docente - Macachín
	Instituto de Estudios Superiores Belén
	Instituto de Estudios Superiores Andalgala
	Instituto de Estudios Superiores Santa María
	Instituto de Educación Superior de Fiambala
	Instituto de Enseñanza Superior Estanislao Maldones
	Instituto de Educación Superior Gobernador José Cubas
Instituto de Educación Superior "Clara J. Armstrong"	
Instituto de Estudios Superiores Pomán	

JURISDICCIÓN	NOMBRE DEL CENTRO
	Instituto de Enseñanza Superior Capayan -Sede- Chumbicha
	Instituto de Estudios Superiores "Tinogasta"
	Instituto de Enseñanza Superior De Recreo
Río Negro	Instituto de Formación Docente Continua San Antonio Oeste
	Instituto de Formación Docente Continua General Roca
	Instituto de Formación Docente Continua "Luis Beltrán"
	Instituto de Formación Docente Continua Sierra Grande
	Instituto de Formación Docente Continua Bariloche
	Instituto de Formación Docente Continua Río Colorado
	Instituto de Formación Docente Continua "El Bolsón"
	Instituto de Formación Docente Continua Villa Regina

Fuente: Elaboración propia a partir del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente (Ministerio de Educación, 2016), Oferta Nacional 2016.

**ANEXO V. COMPETENCIAS CON REFERENCIAS EXPLÍCITAS AL
ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD EN LOS PLANES DE
ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN DE PROFESORADO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA DE ARGENTINA**

	Competencias	Tipología
A-EP-1	Diseñar unidades didácticas, proyectos y planificaciones que contemplen la relevancia de los contenidos y actividades para diferentes grupos considerando el contexto sociocultural, y en función de distintas unidades de tiempo.	G
	Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la base de la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos.	G
A-EP-2	Organizar y dirigir situaciones de aprendizajes, considerando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza.	G
	Compromiso social con la realidad formoseña, que le permita promover la identidad cultural y respetar la diversidad e intervenir eficazmente en otras realidades.	G
	Analizar la problemática contemporánea del nivel sobre la base de conocimientos psicológicos, pedagógico-didácticos, éticos, filosóficos, socio-culturales e históricos y políticos.	G
A-EP-3	Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza.	G
	Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos.	G
A-EP-4	-	-
A-EP-5	-	-
	Reconocer el carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales.	G
A-EP-6	Elaborar y cuestionar sus preconcepciones y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etcétera, del alumnado.	G
	Reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía.	G
	Saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etcétera, más adecuados en función de lo intercultural.	G

	Competencias	Tipología
A-EP-7	Desplegar prácticas educativas contextualizadas, desde claros posicionamientos teóricos, con creatividad, espíritu de innovación, compromiso y respeto por la diversidad.	G
	Diseñar y desarrollar dispositivos pedagógicos para la atención de la diversidad en el aula.	G
A-EP-8	Dominar los conocimientos a enseñar, actualizar su propio marco de referencia teórico y ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar, desarrollando, a su vez, capacidad para integrar el contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza.	G
	Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos a fin de diseñar e implementar diferentes dispositivos pedagógicos que permitan atender a la diversidad, asentados sobre la confianza en sus posibilidades de aprender.	G
A-EP-9	Reconocer, como docentes, las cualidades de la propia cultura y la diversidad, para poder desempeñarse con estudiantes con múltiples repertorios culturales, desarrollando la sensibilidad de sus alumnos en relación con los procesos y expresiones culturales en los que estos se desenvuelven, ofreciendo y promoviendo una educación intercultural.	G
	Advertir y comprender que la realidad educativa está condicionada por variables sociales, políticas, económicas y culturales, lo que les va a permitir analizarla desde una postura crítica y reflexiva.	G
	Comprender a las instituciones educativas y a las diversas organizaciones que prestan servicios educativos como escenarios complejos, atravesados por múltiples dimensiones de la realidad social, política, económica y cultural.	G
A-EP-10	Reconocer y trabajar con la diferencia, garantizando la igualdad de oportunidades.	G
A-EP-11	Reconocer y trabajar con la diferencia, garantizando la igualdad de oportunidades.	G
A-EP-12	-	-
A-EP-13	Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza.	G
	Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos.	G

	Competencias	Tipología
	Indagar las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socio-cultural, políticas, económicas y legales, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y el trabajo docente.	G
A-EP-14	Comprender a los sujetos de la educación en sus dimensiones subjetivas, cognitivas, antropológicas, socio-culturales, históricas, dando lugar a prácticas docentes significativas.	G
	Comprender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos sociales en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y medioambientales.	G
A-EP-15	Asumirse como un ser autónomo, comprometido con la realidad sociocultural en la cual está inserto.	G
	Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos.	G
	Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuentes de enseñanza.	G
A-EP-16	Brindar educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover, en cada una de ellas, la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.	G
	Comprender al sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales.	G
	Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza.	G
	Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos.	G
	Que pueda valorar los procesos identitarios de los otros, particularmente de los alumnos, sujetos de derechos, en el contexto de sus propias culturas; y a partir de allí concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad.	G

	Competencias	Tipología
	Con capacidad para diseñar, concretar y evaluar propuestas de enseñanza y actividades de aprendizaje adecuadas al nivel y a los sujetos destinatarios de la oferta, respetando y atendiendo a las necesidades de interés; y a la diversidad en todas sus manifestaciones desde la significación epistemológica, social, psicológica y didáctica, en consonancia con los principios de resguardo de los derechos del niño e inclusión educativa.	G
	Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje en las que se involucre activamente a los alumnos, contemplando el contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza.	G
A-EP-18	Contar con saberes teóricos y prácticos que le permitan diseñar estrategias creativas para la enseñanza y el aprendizaje en situaciones de diversidad cultural, de fracaso y de marginación escolar.	G
	Diseñar estrategias e intervenir adecuadamente para producir efectos formativos valiosos tanto sobre los sujetos como sobre los grupos de aprendizaje en contextos culturales diversos.	G
A-EP-19	Implementar estrategias apropiadas para el desarrollo de una pedagogía constructiva en el aula, basada en el diálogo y la comunicación, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, el reconocimiento de la diversidad y el trabajo en equipo.	G
	Respetar la diversidad cultural, lingüística y psicológica de los individuos y grupos en situaciones de aprendizaje cotidiano, desde una filosofía intercultural fundada sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos.	G
A-EP-20	Enriquecer su propia experiencia cultural para poder luego, como docente, ampliar las experiencias educativas de sus alumnos, desarrollando su sensibilidad en relación con los procesos y expresiones culturales en los que éstos se desenvuelven.	G
	Identificar los distintos procesos que tienen lugar en el contexto actual: sociales, ambientales, culturales, históricos, políticos creando espacios para ser abordados, discutidos y analizados en el aula.	G
A-EP-21	Comprender que no hay que escindir la vida escolar de los complejos procesos sociales y culturales que constituyen la realidad social.	G
	Favorecer la construcción de la subjetividad e identidad de los diferentes sujetos sociales, a partir de sus propias realidades históricas, regionales, medioambientales y culturales.	G

	Competencias	Tipología
	Reconocer la diversidad sociocultural y sociolingüística como fuentes para organizar y dirigir situaciones de enseñanza.	G
	Desarrollar dispositivos pedagógicos para atender a la diversidad del alumnado.	G
	Comprender al sujeto de la educación primaria, a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socio-culturales.	G
	Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes reconociendo la diversidad sociocultural y sociolingüística como fuentes para organizar y dirigir situaciones de enseñanza a través del desarrollo de dispositivos pedagógicos adecuados.	G
A-EP-22	-	-
A-EP-23	Diseñar, ejecutar y evaluar propuestas de enseñanza, considerando los objetos de conocimiento de las diferentes áreas curriculares, las características subjetivas, cognitivas, psicológicas, afectivas y socioculturales de los sujetos destinatarios de la enseñanza, como también las del contexto inmediato y mediato de desempeño profesional.	G
A-EP-24	Posibilitar la comprensión del sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales.	G

T=Transversal; G=General; E=Específica

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

**ANEXO VI. COMPETENCIAS CON REFERENCIAS INDIRECTAS AL
ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD EN LOS PLANES DE
ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN DE PROFESORADO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA DE ARGENTINA**

	Competencias	Tipología
A-EP-1	-	-
A-EP-2	-	-
A-EP-3	-	-
A-EP-4	-	-
A-EP-5	-	-
A-EP-6	Desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad con las personas y los grupos que sufren discriminación.	G
A-EP-6	Desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas.	G
A-EP-7	-	-
A-EP-8	-	-
A-EP-9	Asumir el compromiso ético, social y político que supone desarrollar la responsabilidad de concretar el derecho a la educación y que le permita desempeñarse con la sensibilidad social necesaria para intervenir pedagógicamente sobre las diversas problemáticas que puedan surgir.	G
A-EP-9	Reconocer y resignificar a la escuela como el espacio de lo público, donde se entrecruzan múltiples dimensiones de la realidad de los alumnos como sujetos sociales.	G
A-EP-10	Imaginar y proyectar acciones comunitarias, dentro de contextos diversos como sujetos comprometidos desde el ser ciudadano, y con profesionalismo docente.	G
A-EP-10	Reconocer y resignificar a la escuela como el espacio político-pedagógico donde se entrecruzan múltiples dimensiones de la realidad de los alumnos como sujetos sociales.	G
A-EP-11	Reconocer y resignificar a la escuela como el espacio político-pedagógico donde se entrecruzan múltiples dimensiones de la realidad de los alumnos como sujetos sociales.	G
A-EP-11	Discernir desde lo ético, los sentidos y significados de los contenidos escolarizados en relación con una visión de mundo diverso, heterogéneo y susceptible de múltiples transformaciones.	G
A-EP-11	Imaginar y proyectar acciones comunitarias, dentro de contextos diversos como sujetos comprometidos desde el ser ciudadano, y con profesionalismo docente.	G
A-EP-12	-	-

	Competencias	Tipología
A-EP-13	-	-
A-EP-14	-	-
A-EP-15	-	-
	Adquirir herramientas conceptuales y prácticas que posibiliten tomar decisiones, orientar y evaluar procesos de enseñanza en las diversas áreas curriculares, atendiendo a las singularidades del nivel y a la diversidad de contextos.	G
A-EP-16	Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.	G
	Promover a la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.	G
	Que priorice en su identidad docente y en su tarea cotidiana, el respeto hacia los demás, el buen trato y las buenas relaciones humanas, principalmente en la relación con sus alumnos; y procurando actuar consecuente y coherentemente en los ámbitos profesional, personal y social.	G
A-EP-17	Con una fuerte formación didáctica tanto general como específica, que le permita apropiarse de los conocimientos a enseñar y disponer de variadas estrategias para organizar experiencias de aprendizaje ricas y variadas, en diferentes contextos y realidades, que permitan la inclusión de todos los alumnos.	G
	Ética, social y políticamente responsable en el ejercicio de su profesión y como sujeto de transformación; comprometido con la justicia social, la construcción de la ciudadanía, y la consolidación de valores solidarios y democráticos.	G
A-EP-18	Utilizar estrategias alternativas de gestión del currículo, en el marco de políticas nacionales y jurisdiccionales de inclusión y mejora, mediante el diseño de propuestas didácticas acordes a criterios de organización en espacios y agrupamientos flexibles, destinados a la atención de distintas necesidades e intereses grupales e individuales de los/as alumnos/as. (aulas destinadas al apoyo o al acompañamiento pedagógico, aulas de profundización o de espacios opcionales que faciliten la integración de saberes pertenecientes a distintas asignaturas).	G
A-EP-19	-	-
A-EP-20	Reconocer la importancia de las oportunidades que brinda la	G

	Competencias	Tipología
	escuela a niños expuestos a muy diversas prácticas del lenguaje en su vida social, sensibilizándose frente al problema de la discriminación lingüística, y asumiendo el compromiso de trabajar para que todos los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para desempeñarse en todo tipo de situaciones.	
A-EP-21	-	-
A-EP-22	Reconocer la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.	G
A-EP-23	Fundamentar las prácticas profesionales, reflexionando críticamente sobre los criterios adoptados desde las diferentes perspectivas teóricas que abordan la realidad educativa en las múltiples dimensiones que la condicionan.	G
A-EP-24	-	-

T=Transversal; G=General; E=Específica

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

ANEXO VII. COMPETENCIAS CON REFERENCIAS EXPLÍCITAS E INDIRECTAS AL ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL DE ARGENTINA

Competencias con referencias al ámbito de la diversidad

	Explícitamente	Tipología	Indirectamente	Tipología
A-ES-1	Promover, comunicar y difundir planes, programas, proyectos y acciones educativas, artísticas y culturales para favorecer el acceso pleno al patrimonio cultural.	G	Desarrollar estrategias para la inclusión y promoción de ciudadanía plena en los sujetos y colectivos que atraviesan situaciones de vulnerabilidad.	G
A-ES-2	Conocer los componentes del fenómeno educativo y de los problemas socio – educativos contemporáneos; el lugar del sujeto, de las metodologías y de los marcos institucionales en la educación social; el fenómeno comunicacional; del hecho estético y el papel del arte y la cultura.	G	-	-
A-ES-3	Desarrollar y promover dispositivos y estrategias de difusión orientadas a la valorización de las diversas manifestaciones de lo educativo: artísticas, culturales, científicas, tecnológicas, garantizando a los sujetos acceso pleno al patrimonio cultural.	G	Diseñar, desarrollar y establecer estrategias para la inclusión y promoción de ciudadanía plena en los sujetos y colectivos que atraviesan situaciones de vulnerabilidad social.	G
	Diseñar y coordinar acciones educativas y pedagógicas que, en función del contexto y los territorios, promuevan el desarrollo social y educativo, así como el acceso pleno a todas las manifestaciones de la cultura.	G		
	Articular lo educativo con las realidades sociales e institucionales, a fin de promover cultural y socialmente, a los sujetos de la acción educativa.	G		

T=Transversal; G=General; E=Específica

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

**ANEXO VIII. COMPETENCIAS CON REFERENCIAS EXPLÍCITAS
AL ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD EN LOS PLANES DE
ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN DE PROFESORADO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA DE ESPAÑA**

	Competencias	Tipología
E-EP-1	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.	E
	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	E
	Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.	E
	Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.	E
	Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	E
	Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.	E
E-EP-2	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.	G
	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos, que conformen los valores de la formación ciudadana.	G
	Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.	E
	Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	E
	Conocer las diversas formas democráticas de afrontar la diversidad y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales, propiciando la apertura, el diálogo y la no exclusión.	E
	Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa y comprometida, atendiendo especialmente a la promoción de los valores de la dignidad humana, la igualdad entre hombres y mujeres, la libertad y la justicia.	G
	Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.	E

	Competencias	Tipología
E-EP-3	Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético de respeto a los derechos fundamentales, garantizando la igualdad efectiva de hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, así como los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.	G
	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.	E
	Diseñar y regular espacios de aprendizaje de contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	E
	Actitud y capacidad para adaptar los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje a las características psicoevolutivas, tanto generales de la etapa educativa como personales, y a la diversidad individual y socio-cultural de sus alumnos, persiguiendo el logro de los objetivos básicos para todos.	G
E-EP-4	Compromiso ético con una educación inspirada en los valores democráticos y de inclusión, en la defensa de los derechos humanos, la justicia, la equidad, la igualdad de género, la cooperación y el desarrollo global sostenible.	G
	Se apropien, racionalmente, desarrollen un compromiso ético y promuevan los Derechos Humanos, los principios de justicia, igualdad de género, igualdad de oportunidades y no discriminación, así como los valores propios de una cultura cívica preocupada por la profundización en la democracia, la solidaridad, la inclusión social, la interculturalidad, la resolución pacífica de los conflictos, la cooperación y el desarrollo global sostenible, tanto en el espacio público como en su futuro ámbito profesional.	T
	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.	E
	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	E
	Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.	E
	Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.	E
	Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	E
	Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.	E
	Incorporar valores didácticos transversales, de interculturalidad, intermediación, interactividad, polivalencia y multisensorialidad.	E
	Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.	E
Concienciar en valores transversales como son los de interculturalidad, intertextualidad, intermediación, multisensorialidad y polivalencia.	E	

Competencias	Tipología
Reconocer las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que puedan afectar a la actividad física con el fin de intervenir en su integración de manera efectiva.	E
Conocer y ser capaz de desempeñar el rol de especialista en Atención a la Diversidad en un centro educativo.	E
Conocer, analizar y valorar experiencias, planes y programas de educación intercultural en Educación Primaria a nivel regional, nacional e internacional, estableciendo, a partir del análisis comparativo, las ventajas e inconvenientes de cada uno de los modelos que subyacen a las propuestas analizadas.	E
Buscar, valorar y elaborar materiales educativos variados para la educación intercultural en la etapa de primaria que respeten las singularidades de la población inmigrante con la que vamos a trabajar y que propongan una reflexión adecuada y relevante sobre la convivencia y el necesario entendimiento entre diferentes grupos culturales.	E
Comprender que la diversidad cultural no proviene, en exclusiva, de la convivencia con otros grupos culturales y con ello entender que todo grupo humano es culturalmente diverso.	E
Analizar, comprender y discutir el papel de las familias en la educación intercultural, así como identificar y elaborar planes, programas y recursos adecuados para ello.	E
Valorar y analizar los recursos de la comunidad en la que se inserta el centro para la educación intercultural, así como establecer una relación de complementariedad con los recursos que existen dentro del centro.	E
Comprender que el desarrollo de la educación intercultural es tarea de todo el centro educativo, lo que conlleva la valoración y el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias educativas de centro y de aula para la educación intercultural.	E
Establecer relaciones entre los diferentes modelos de educación intercultural y otras teorías pedagógicas como la escuela democrática o la coeducación, entendiendo que todas ellas tienen un fin común, la creación de buenas escuelas para todo el alumnado, y que por ello han desarrollado estrategias, planes y programas comunes que conviene conocer, aplicar, analizar y comprender como recursos complementarios. Entender que el trabajo educativo desde la interculturalidad no debe generar exclusión, un aumento de especialistas ni de servicios especializados en la escuela, sino la potenciación de los recursos existentes y la profundización en la filosofía de la escuela comprensiva e inclusiva.	E
Extraer del análisis de los diferentes modelos, planes, programas, recursos, etc. de la educación intercultural en la etapa de primaria las reflexiones adecuadas que permitan comprender cómo la educación intercultural es capaz de generar innovación y mejora escolar.	E

	Competencias	Tipología
	Conocer y valorar diferentes actuaciones educativas institucionales dirigidas a la inclusión del alumnado inmigrante en un contexto intercultural (Por ejemplo, el Plan de Interculturalidad de la Consejería de Educación de la Comunidad de Cantabria).	E
	Capacidad de desarrollar estrategias para la comunicación con personas de otras lenguas y culturas en el contexto escolar que permitan ver el papel del profesor de español como L2 como mediador interlingüístico.	E
	Conciencia y de respeto hacia las religiones de otras culturas.	E
	Cultiven su capacidad de aprendizaje autónomo, además de las competencias interpersonales relacionadas con el trabajo en equipo, la colaboración grupal en contextos social y culturalmente diversos, la capacidad crítica y autocrítica, y la auto-regulación emocional.	T
	Interpretar la realidad socio-cultural desde ópticas diversas, con objeto de poder actuar sobre ella desarrollando conductas críticocreativas.	E
	Elaborar estrategias pedagógicas, seleccionar y crear material docente para subrayar las relaciones intrínsecas entre el uso de la lengua y el contexto socio-cultural.	E
	Conocimiento sistemático del hecho religioso en las diversas culturas, así como de su influencia social, ética y cultural.	E
E-EP-5	Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.	E
	Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.	E
	Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	E
	Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen.	E
	Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.	E
E-EP-6	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.	G
	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	G
	Promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.	G
	Promover el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final decima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.	G

	Competencias	Tipología
	Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.	E
	Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.	E
	Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	E
E-EP-7	Respetar la diversidad y pluralidad de ideas, personas y situaciones.	G
	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.	E
	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	E
	Mantener una actitud de respeto al medio (natural, social y cultural) para fomentar valores, comportamientos y prácticas sostenibles, que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.	T
E-EP-8	Dar respuestas a la diversidad en las prácticas de Educación Física.	E
	Dar soluciones educativas a las situaciones escolares de multiculturalidad que eviten la discriminación personal y faciliten la inclusión social.	E
	Aplicar técnicas básicas de mediación intercultural en contextos socioeducativos.	E
	Saber aplicar modelos educativos de atención a la diversidad cultural.	E
	Saber ejecutar proyectos de inclusión de familias culturalmente diversas en los procesos educativos.	E
	Conocer programas y elaborar materiales para la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con dificultades de aprendizaje, diferentes capacidades y/o distintos ritmos de aprendizaje.	E
	Saber abordar y resolver situaciones escolares de tipo diverso en contextos multiculturales.	E
	Adquirir habilidades sociales y técnicas de comunicación en contextos culturalmente diversos.	E
	Desarrollar los recursos de aprendizaje de la lengua inglesa en contextos multilingües a través de actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.	E
E-EP-9	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	G

Competencias	Tipología
Adquirir y manifestar un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.	T
Comprender el carácter evolutivo y la pluralidad de las sociedades actuales y desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.	T
Ser conscientes del derecho de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y aplicar medidas que eliminen los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y fomenten la igualdad plena entre unas y otros.	T
Ser conscientes del derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y aplicar medidas orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida, política, económica, cultural y social.	T
Reflexionar de forma crítica y lógica sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.	T
Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.	E
Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	E
Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.	E
Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.	G
Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.	E
Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.	E
Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.	E
E-EP-10 Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	E
Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.	E

	Competencias	Tipología
	Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.	E
E-EP-11	Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.	G
	Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad del alumnado, cualesquiera que fueran las condiciones o características de este, y promover esa misma actitud entre aquellos con quienes trabaje más directamente.	G
	Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales, interculturales y plurilingües.	G
	Evaluar de forma continua, formativa y global el desarrollo del alumnado, introduciendo las medidas educativas necesarias para atender la diversidad y las peculiaridades individuales del alumnado en el marco de una educación integral.	G
	Género, cambios en las relaciones de género: principios de igualdad entre mujeres y hombres.	G
	Reconocimiento y valoración de la diversidad personal, social y multicultural y respeto por estas diferencias.	G
	Desarrollar actuaciones encaminadas a conseguir la igualdad de oportunidades, la equidad y la compensación de las desigualdades que afectan al alumnado.	G
	Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües evitando cualquier tipo de discriminación cultural, racial, sexista, etc. en el uso y enseñanza de las lenguas.	G
	Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.	E
	Disponer de una adecuada competencia comunicativa, así como de un buen conocimiento lingüístico y socio-cultural de la lengua extranjera.	E
E-EP-12	Capacidad para conocer, comprender y valorar las manifestaciones perceptivas, estéticas, creativas, interpretativas, comunicativas, expresivas y representacionales en el ámbito plástico, visual y musical, del alumnado de diferentes culturas, en relación a su desarrollo y su contexto social, familiar y cultural, con sus características y diferencias individuales.	E
	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.	G
E-EP-13	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	G
	Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.	G
	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.	G
	Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.	E
	Saber diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural.	E

	Competencias	Tipología
	Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	E
	Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.	E
	Promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.	G
	Promover el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.	G
	Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad.	G
	Conocimiento de otras culturas y costumbres.	G
	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.	G
E-EP-14	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	G
	Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.	G
	Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...).	G
	Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural.	G
	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos de diversidad, multiculturales y plurilingües.	G
	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad, y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	G
E-EP-15	Expresarse oralmente y por escrito con corrección, y dominar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos de diversidad.	E
	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, multiculturales y plurilingües. Atender las necesidades singulares del alumnado, la igualdad de género, la equidad, el respeto y los derechos humanos.	E
E-EP-16	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	G

	Competencias	Tipología
	Dominar el euskara y el castellano, y al menos otra lengua extranjera, demostrando una correcta y adecuada producción y comprensión lingüística para poder ejercer su profesión en un contexto educativo plurilingüe, desarrollando actitudes de respeto a la diversidad lingüística y cultural.	T
	Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.	T
	Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.	T
	Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	T
	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.	T
	. Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.	T
E-EP-17	Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.	G
	Comprender los fundamentos teórico-prácticos: conocimiento científico y didáctico de las materias escolares, de la diversidad individual y cultural de los alumnos, de la compleja interacción entre procesos y contextos de aprendizaje y de los principios y estructuras de los sistemas educativos.	G
	Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje	E
	Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.	E
	Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	E
	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.	E
	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	E
	Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.	E

T=Transversal; G=General; E=Específica

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

**ANEXO IX. COMPETENCIAS CON REFERENCIAS INDIRECTAS AL
ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD EN LOS PLANES DE
ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN DE PROFESORADO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA DE ESPAÑA**

	Competencias	Tipología
	Competencia social y ciudadanía global.	T
E-EP-1	Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.	E
E-EP-2	Comprometerse a motivar y a potenciar el progreso escolar del alumnado en el marco de una educación integral, y promover su aprendizaje autónomo partiendo de los objetivos y los contenidos propios de cada nivel educativo, con expectativas positivas de progreso del alumnado, renunciando a los estereotipos establecidos y externos al aprendizaje, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.	E
	Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.	E
E-EP-3	Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los alumnos y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los alumnos.	E
	Actitud y capacidad para llevar a cabo con su alumnado las funciones de tutoría, así como las de orientación en el ámbito del aula, el centro y el medio sociofamiliar, en el marco de una educación integral e inclusiva.	G
E-EP-4	Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.	E
	Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.	E
	Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.	E
	Analizar en profundidad y comprender los mecanismos y procesos que sostiene y obstaculizan el desarrollo de escuelas inclusivas y democráticas.	E
	Desarrollar las habilidades profesionales de colaboración entre docentes y entre centros educativos como base de proyectos de inclusión educativa.	E
E-EP-5	Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.	E
E-EP-6	-	-
E-EP-7	Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes.	E
	Educarse en valores y ciudadanía.	E
E-EP-8	Promover acciones de educación en valores orientada a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.	E

	Competencias	Tipología
E-EP-9	Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas como la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la no violencia, la libertad, la corresponsabilidad y la igualdad, y en general usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos del Hombre.	T
E-EP-10	Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.	E
	Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.	E
	Desarrollarse para el ejercicio de una ciudadanía abierta, culta, crítica, comprometida, democrática y solidaria, capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común.	T
E-EP-11	Discriminación e inclusión social.	G
	Derechos Humanos, valores democráticos y solidaridad.	G
	Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.	E
	Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.	E
E-EP-12	Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes.	G
E-EP-13	Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de los alumnos con dificultades de aprendizaje e identificar disfunciones.	E
	Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.	E
E-EP-14	-	-
E-EP-15	-	-
E-EP-16	Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.	T
	Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.	T
E-EP-17	Justificar y gestionar las habilidades interpersonales: relaciones entre profesores, alumnos y familias basadas en valores democráticos de inclusión social y del respeto a los derechos humanos, como principios básicos de la convivencia escolar.	G

T=Transversal; G=General; E=Específica

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

**ANEXO X. COMPETENCIAS CON REFERENCIAS EXPLÍCITAS AL
ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD EN LOS PLANES DE
ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL
DE ESPAÑA**

	Competencias	Tipología
E-ES-1	Respeto a los derechos humanos, el acceso para todos y la voluntad de eliminar factores discriminatorios como el género y el origen.	T
	Diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad sociocultural con el fin de facilitar la explicación de la complejidad socioeducativa y la promoción de la intervención.	E
E-ES-2	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.	G
	Conocimiento de otras culturas y costumbres.	G
	Conocer los factores biológicos, psicológicos, ambientales, sociales y culturales que afectan a los ámbitos y grupos de intervención de la Educación Social.	E
E-ES-3	Competencia de observación y aprendizaje autónomo en la interacción social y personal con agentes, colectivos y contextos socioculturales diversos.	G
	Capacidad para la implementación de programas y acciones socioeducativas que fomenten el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, el acceso universal de las personas con discapacidad y la plena igualdad entre mujeres y hombres.	T
	Conocimiento de las diferentes políticas sociales, culturales y educativas orientadas al desarrollo de la ciudadanía y de una sociedad participativa.	T
E-ES-4	Respetar la diversidad y pluralidad de ideas, personas y situaciones.	G
	Mantener una actitud de respeto al medio (natural, social y cultural) para fomentar valores, comportamientos y prácticas sostenibles, que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.	T
E-ES-5	Reconocimiento y respeto a la diversidad y fomento de la interculturalidad.	G
	Compromiso ético activo con los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres y la sostenibilidad.	G
	Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad.	E
E-ES-6	Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos, con necesidades educativas especiales, en situaciones de riesgo, de desigualdad o discriminación por razón de género, clase, etnia, edad, discapacidad y/o religión.	E
	Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.	T
E-ES-7	Desarrollar una disposición favorable al trabajo en contextos multiculturales y plurilingüísticos.	E
	Diseñar e impulsar espacios socioeducativos en contextos de diversidad atendiendo a la igualdad de género, a la equidad y respeto a los derechos humanos, favoreciendo el empoderamiento de las personas y colectivos ubicados en situaciones de desventaja social.	G
	Observar, analizar e interpretar procesos de mediación social, cultural y educativa.	E

E-ES-8	Capacidad para desarrollar actitudes que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos.	T
E-ES-9	Estudiar la terminología, los conceptos y las teorías que contribuyan al desarrollo de un marco teórico, contextual e histórico, que permita el análisis de la realidad socioeducativa y cultural en el desarrollo de la educación social.	G
	Participar activamente en la integración multicultural que favorezca el pleno desarrollo humano, la convivencia y la justicia social.	T
E-ES-10	Conocer las bases socioculturales del desarrollo humano.	G
	Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	T
	Comprender los referentes históricos y comparados de nuestra cultura y de los sistemas educativos a nivel internacional.	G
	Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, políticos, ambientales, legales y los que surgen de la perspectiva comparada de la educación como marco de estudio del ser humano protagonista de la educación.	G
E-ES-11	Utilizar las habilidades sociales requeridas para el desarrollo del trabajo colaborativo, para el impulso de la participación social y del desarrollo comunitario y hacerlo desde claves éticas y de respeto a la deontología de la profesión y desde la perspectiva de género y la responsabilidad profesional.	T
	Analizar la realidad educativa de una forma reflexiva, metódica y sistemática, teniendo en cuenta, entre otras, la perspectiva de género.	T
	Conocer y comprender los fundamentos teóricos (psicológicos, sociológicos, culturales y pedagógicos) de la intervención socioeducativa en diferentes contextos.	E
	Interpretar la realidad compleja (lingüística, social, cultural y de género), de una manera básica, mediante herramientas y procedimientos diversos (estadísticas, método histórico, sociológico, etc.) y utilizando programas informáticos básicos.	E
	Producir juicios educativos basados en principios éticos y deontológicos, ligados a los derechos humanos, la perspectiva de género y la responsabilidad profesional.	E
	Intervenir profesionalmente en contextos de la educación social, sobre las bases teórico-prácticas de la educación social, desde claves éticas y de respeto a la deontología profesional, con perspectiva de género y responsabilidad profesional.	E
	Que los estudiantes demuestren conocer y comprender los fundamentos teóricos (psicológicos, sociológicos y pedagógicos) de la intervención socioeducativa y de sus ámbitos de actuación profesional, así como la legislación y políticas sociales, educativas y culturales que sustentan dichos procesos.	G
E-ES-12	Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.	G

T=Transversal; G=General; E=Específica

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

**ANEXO XI. COMPETENCIAS CON REFERENCIAS INDIRECTAS AL
ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD EN LOS PLANES DE
ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL
DE ESPAÑA**

Competencias		Tipología
E-ES-1	-	-
E-ES-2	Conocer los fundamentos básicos de la ética y los derechos humanos aplicados a la Educación Social.	E
E-ES-3	Aptitud para desarrollar intervenciones y acciones socioeducativas, desde una sensibilidad y perspectiva centrada en el respeto a los derechos humanos, a los principios ecológicos y a los valores de la cultura democrática.	T
E-ES-4	-	-
E-ES-5	-	-
E-ES-6	-	-
E-ES-7	Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral de personas y colectivos.	E
E-ES-8	-	-
E-ES-9	Comprometerse activamente en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos, así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional para generar confianza en los beneficiarios de su profesión y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce.	T
E-ES-10	-	-
E-ES-11	Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos formales y no formales, utilizando perspectivas inclusivas y de superación de las desigualdades.	E
E-ES-12	-	-

T=Transversal; G=General; E=Específica

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.