



---

**Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid

TRABAJO FIN DE MÁTER EN INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN

**LA IGUALDAD Y LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN.  
REPRESENTACIÓN Y VALORACIÓN DE LOS  
EGRESADOS DE MAGISTERIO**

Presentado por **Javier Blanco Martín**

Tutorizado por **Luis Mariano Torrego Egido y Miriam Sonlleva Velasco**

Valladolid, 2021



# AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de este máster y esta investigación no hubiese sido posible por una serie de personas a las que quiero mostrar mi profundo agradecimiento.

En primer lugar, a mi familia, especialmente a mis padres y mis abuelos por apoyarme en la situación tan complicada que ha rodeado la elaboración de este estudio.

A los artífices principales, Luis Torrego y Miriam Sonlleva. Gracias por la paciencia y el apoyo mostrado en todo momento para que esto saliera adelante.

A todos los participantes, ya que sin ellos no se podría haber dado esta investigación, poniendo su total disposición.

Por último, y más importante, a Raúl, compañero y amigo que no me ha dejado caer en ningún momento, haciendo posible que el estudio llegase a su puerto. Simplemente, gracias.

*La primera igualdad es la equidad (Víctor Hugo)*

## **RESUMEN**

La igualdad y la equidad son dos conceptos que hemos de perseguir para lograr una educación de calidad para todos los alumnos, de modo que todos ellos puedan alcanzar el éxito independientemente de sus condiciones. De acuerdo con esto, este trabajo fin de máster tiene como objeto de estudio conocer y analizar la valoración que formulan seis egresados de Magisterio sobre la igualdad y equidad en educación. Para ello, se emplea una metodología de corte cualitativo a partir de la ejecución de entrevistas y el desarrollo de dilemas morales, donde los participantes nos ofrecerán sus conocimientos y puntos de vista sobre el tema a desarrollar. Como consecuencia de esto, los resultados indican la precaria situación en la formación del profesorado en materia de igualdad y equidad, así como la falta de conocimientos de estos docentes sobre el ámbito del que tratamos, hecho que debemos invertir para lograr alcanzar el sistema educativo deseado.

### **Palabras clave**

Igualdad, equidad, calidad educativa, formación del profesorado, dilemas morales.

## **ABSTRACT**

Equality and equity are two concepts that we shall pursuit to obtain a quality education for every student, so all of them can reach success whatever their conditions are. Keeping this in mind, this final post-degree project's object of study is to learn and analyze the assessment that six School Teaching graduates formulate about equality and equity in education. For that, is used a methodology of qualitative cut starting from interview execution and moral dilemmas development where participants will share with us their knowledge and points of views about the matter. As a consequence of this, results reveal the precarious situation in teachers' formation in equality and equity matters, as so the lack of knowledge of these teachers about the area that we deal with, a fact that we should reverse to reach the desired educational system.

### **Keywords**

Equality, equity, educational quality, teacher training, moral dilemmas.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PRESENTACIÓN DEL TRABAJO.....	1
OBJETIVOS .....	2
Objetivo general .....	2
Objetivos específicos.....	2
JUSTIFICACIÓN .....	3
Justificación académica.....	3
Relevancia del estudio e interés por la investigación.....	4
ESTRUCTURA DEL TRABAJO .....	5
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO .....	7
1.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	7
1.2 IGUALDAD Y EQUIDAD EN EDUCACIÓN .....	11
1.3 LEGISLACIÓN .....	12
1.3.1 Ley General de Educación (LGE).....	12
1.3.2 Constitución Española.....	12
1.3.3 Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) .....	13
1.3.4 Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE).....	13
1.3.5 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).....	13
1.3.6 Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) .....	14
1.3.7 Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) .....	15
1.3.8 Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) .....	16
1.4 BASES DE LA EDUCACIÓN: IGUALDAD Y EQUIDAD .....	17
1.5 EQUIDAD EN EDUCACIÓN .....	20
1.5.1 Centros escolares.....	24
1.5.2 Administraciones y políticas educativas .....	27
1.5.3 Formación del profesorado.....	28
1.6 IGUALDAD Y EQUIDAD EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (EP).....	30
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA .....	33
2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN A DESARROLLAR.....	33
2.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	35

2.3 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS .....	36
2.3.1 Análisis documental .....	36
2.3.2 Entrevistas .....	37
2.3.3 Pasos de la entrevista.....	38
2.4 DILEMAS MORALES.....	44
2.5 CRITERIOS DE RIGOR .....	49
2.6 ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN .....	51
CAPÍTULO III. ANÁLISIS .....	53
3.1 RESULTADOS ENTREVISTAS.....	53
3.1.1 Conceptualización de términos. ....	53
3.1.2 Formación docente recibida y cursada sobre igualdad y equidad. ....	58
3.1.3 Experiencias con desigualdad .....	60
3.1.4 Perspectivas sobre igualdad y equidad en la educación .....	65
3.2 RESULTADOS DILEMAS.....	69
3.2.1 Dilema 1 .....	69
3.2.2 Dilema 2 .....	71
3.2.3 Dilema 3 .....	72
3.2.4 Dilema 4 .....	73
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES.....	76
4.1 CONSIDERACIONES FINALES .....	76
4.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....	78
4.3 PERSPECTIVAS DE FUTURO .....	79
REFERENCIAS .....	81
ANEXOS .....	90

## **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Características y comparación de la metodología cuantitativa y cualitativa.....	34
Tabla 2. Presentación de los participantes.....	39
Tabla 3. Guion de la entrevista.....	42
Tabla 4. Condiciones de las entrevistas .....	43

# INTRODUCCIÓN

## PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

El Trabajo Fin de Máster que vamos a presentar se centra en la formación de los maestros en sus estudios de grado, así como las nociones y el conocimiento que tienen éstos sobre los conceptos de igualdad y equidad en educación. Se trata de dos términos los cuales, en el inicio de la educación reglada, no tuvieron especial relevancia, pero que, gracias a las transformaciones en las políticas educativas y en ámbitos sociales, la educación se está encaminando a proteger y formar a todos los alumnos.

Por tanto, con esta investigación pretendemos conocer qué conocimientos se enseñan acerca de la igualdad y equidad en diferentes universidades, así como las pretensiones de los diferentes maestros sobre su formación continua sobre este tema una vez han finalizado sus estudios.

Igualdad y equidad son dos términos que se emplean como sinónimos en multitud de ocasiones, pero consideramos que existen matices que los diferencian. La igualdad considera a todos los individuos por igual, aplicándose un trato desigual a los que se encuentran en una condición desfavorable. Para evitar este trato desigual encontramos el concepto de equidad, el cual, sin ser una causa finalizada, ha ido evolucionando y adquiriendo mayor complejidad, trata de conseguir la eliminación de cualquier barrera (económica, social cultural, etc) que genere desigualdad o afecte en el rendimiento de los alumnos. De este modo se ha convertido en un mecanismo básico en las políticas educativas (Turienzo, 2019)

Tras analizar la literatura existente hasta el momento, como analizamos más adelante, no encontramos demasiados estudios que traten de analizar la formación de los docentes en sus estudios de grado sobre la igualdad y equidad de los alumnos en la educación. Por este motivo nos parece un estudio relevante dentro de la investigación educativa, puesto que entendemos que se debe analizar detenidamente qué se está enseñando a los futuros maestros que pueda afectar en un tiempo próximo a su práctica profesional.

Para obtener la información relevante en nuestra investigación, propondremos a diferentes egresados del grado de Magisterio de diferentes universidades la participación en nuestro estudio mediante una serie de entrevistas en profundidad. Las entrevistas se realizarán de un modo individual, teniendo todas ellas el mismo objeto de estudio y una dinámica similar.

Además, propondremos a los participantes varios dilemas morales para que nos den sus opiniones sobre ellos. Estos dilemas morales no tienen respuestas únicas, sino que se trata de una situación donde hay un conflicto moral con diferentes opciones de respuestas, las cuales pueden ser válidas todas ellas. En esta línea, nuestro objetivo no es valorar si el punto de vista de los participantes es bueno o malo, sino que trataremos de entender el significado del por qué entienden esa situación y cómo lo expresan.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

La presente investigación tiene como objetivo principal de conocer el concepto y la representación que los egresados de Magisterio tienen sobre la igualdad y la equidad en la educación, así como su valoración sobre la formación obtenida con respecto a esos elementos del proceso educativo.

### **Objetivos específicos**

De forma concreta, los objetivos específicos que nos hemos propuesto conseguir con esta investigación son los siguientes:

- Analizar los términos de igualdad y equidad en educación, así como sus implicaciones para los procesos educativos.
- Describir y analizar el concepto y la representación de los egresados de Magisterio sobre la igualdad y la equidad, la relevancia que conceden a ambos términos y las implicaciones que, para ellos, conllevan.



- Conocer la percepción de los egresados sobre la formación obtenida en relación con la igualdad y la equidad.
- Revelar y describir los valores y actitudes que, en la percepción de los egresados de Magisterio, aparecen ligados a la igualdad y a la equidad.

## **JUSTIFICACIÓN**

### **Justificación académica**

El estudio que vamos a presentar se encuentra regulado por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En él encontramos, en su artículo 15, que los estudios concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Máster.

Teniendo en cuenta la memoria del plan de estudios en el que se enmarca esta investigación, con el desarrollo de este Trabajo Fin de Máster pretendemos demostrar la adquisición de las siguientes competencias:

- Conocer y ser capaz de aplicar los conceptos, principios, teorías o modelos relacionados con la investigación social y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos relacionados con su área de estudio o multidisciplinares. (G1)
- Comunicar y presentar -oralmente y por escrito- a públicos especializados y no especializados sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, clara y sin ambigüedades. (G4)
- Adoptar -en todos los aspectos relacionados con la formación en la investigación social- actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, de no discriminación, de accesibilidad universal de las personas con discapacidad; así como una actitud de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática. (G6)
- Definir y delimitar los problemas de investigación de las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales como ámbito científico de investigación. (E2)

- Ser capaz de diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales como ámbito científico de investigación. (E4)
- Conocer y ser capaz de revisar desde las fuentes de información al estado de la cuestión en las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales. (E10)
- Ser capaz de interpretar adecuadamente y realizar un análisis crítico de los resultados obtenidos en el proceso de investigación. (E11)
- Ser capaz de organizar teórica y metodológicamente el proceso de investigación sobre un objeto de estudio propio del ámbito de las áreas de conocimiento implicadas. (E12)

### **Relevancia del estudio e interés por la investigación**

La elección del tema de este estudio, “la igualdad y la equidad en educación. Representación y valoración de los egresados de Magisterio” derivó como consecuencia de la enorme repercusión de estos conceptos en educación, lo que conlleva la eliminación de cualquier tipo de desigualdad presente en el sistema educativo.

La razón por la que queríamos investigar este tema se fundamenta sobre la importancia la equidad en la educación actual, donde la segregación no tiene cabida en ella, provocando que todos los alumnos. A partir de ello, entendemos que todos los alumnos, independientemente de la situación en la que se encuentre, puedan alcanzar el éxito, tanto en la escuela, como fuera de ella. Para ello, es fundamental que, en esta educación para todos, seamos capaces de ofrecer los recursos necesarios y que mejor se adapten a aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, de modo que pueda equilibrarse la situación entre iguales. Además de esto, la formación de los docentes, que influirá directamente en el modo de actuar en las aulas, es esencial para poder enfrentarnos a este problema y asumir el cambio.

Al proponer el objeto de estudio con los tutores y el cómo la llevaríamos a cabo, comprendimos que no estábamos demasiado familiarizados con el tema, por lo que el hecho de poder ampliar nuestros conocimientos, además del modo en el que íbamos a recoger los datos, hizo que el interés por la investigación aumentara exponencialmente. En este caso vamos a trabajar por medio de entrevistas a diferentes egresados de

Magisterio, algo que resulta de interés para conocer sus propios testimonios cómo han sido formados y cómo entienden la equidad como profesionales de la educación. Además, hemos propuesto a estos mismos egresados una serie de dilemas morales relacionados con la equidad educativa.

Con esto buscábamos saber que percepciones, conocimientos y valoración hacen los entrevistados, que son egresados recientemente (en los últimos 5 años) y de diferentes universidades, sobre la igualdad y equidad en el sistema educativo, la formación recibida y cómo ven el futuro de estas nociones en el ámbito educativo.

## **ESTRUCTURA DEL TRABAJO**

A continuación, vamos a presentar la estructura por la que se regirá nuestro estudio, formada por diferentes capítulos, precedidos por la introducción que aquí se presenta, los cuales quedan configurados del siguiente modo:

En el capítulo I desarrollaremos la fundamentación teórica en la que se sustenta el estudio. En este apartado analizaremos las investigaciones recogidas hasta el momento y daremos forma al trabajo a partir de diversos autores. En este apartado abordaremos el análisis de las leyes de educación, centros escolares (concertados y guetos), los conceptos de igualdad y equidad o la formación en diferentes universidades.

En el capítulo II está reservado a la Metodología empleada en el estudio. En ella analizaremos qué tipo de investigación vamos a desarrollar, el diseño de ésta, las técnicas y pasos que vamos a realizar para obtener la información, las cuestiones éticas que guían el estudio y los criterios de rigor que sostienen nuestro estudio. A modo de introducción, la investigación será de corte cualitativo, donde las técnicas de datos utilizadas serán la entrevista y los dilemas morales.

En el capítulo III examinaremos la información recogida en apartado anterior y mostraremos los resultados obtenidos. En este caso expondremos la información obtenida dos bloques, en el primero analizaremos los datos de las entrevistas realizadas a los

maestros egresados y en el segundo abordaremos la información recogida a través de los dilemas morales.

Por último, en el capítulo IV discutiremos si los objetivos propuestos al inicio del trabajo se han cumplido. Así mismo expondremos las limitaciones con las que nos hemos encontrado y las líneas de investigación que podríamos desarrollar en un futuro.

# CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

En este capítulo vamos a desarrollar la fundamentación teórica de nuestro estudio, la cual se encuentra dividida en dos grandes apartados. En el primero de ellos trataremos de conocer qué hay escrito sobre nuestro tema de investigación. En el segundo abordaremos teóricamente los temas nucleares sobre los que asienta nuestro estudio.

## 1.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Antes de comenzar nuestra investigación es preciso conocer las publicaciones previas que guardan relación con nuestro estudio. Por ello, trataremos de analizar los diferentes trabajos que se han publicado sobre nuestro objeto de estudio.

La principal finalidad es la búsqueda de todas las vías de un tema que han sido abiertas previamente, paso imprescindible para estructurar una investigación (Messina, 1999; Zubizarreta, 1986)

Para llevar a cabo una búsqueda consistente y valiosa para nuestro estudio, hemos organizado en cuatro los pasos que vamos a seguir: 1) búsqueda del descriptor sobre nuestro objeto de estudio, 2) selección y análisis de las líneas de investigación realizadas por otros autores, 3) lectura y reflexión acerca de los documentos seleccionados, 4) debate sobre los vacíos temáticos que se presentan en nuestro campo de estudio.

Para realizar una aproximación a la literatura existente, hemos partido del concepto de “equidad en educación” como eje principal. Al examinar en el campo de estudio, hemos definido otros términos de búsqueda, puesto que numerosos autores utilizaban los términos de igualdad, desigualdad e inclusión refiriéndose a la equidad, abarcando de este modo una mayor cantidad de información. Debido a esto, las búsquedas realizadas se han limitado a los siguientes descriptores: igualdad y desigualdad en educación, y, por otro lado, equidad en educación.

En la búsqueda de literatura hemos trabajado con cinco bases de datos con amplio reconocimiento, tanto a nivel nacional: Teseo, Dialnet y Google Académico; como internacional: Web of Science y Scopus. El número de resultados encontrados en las diferentes bases de datos ha sido algo elevado, por lo que hemos tenido que filtrar los

resultados (fecha de publicación, temas, publicaciones abiertas, etc.), seleccionando las diferentes investigaciones tras leer de un modo ágil sus resúmenes (Anexo I)

Picornell-Lucas, Montes-López y Herrero-Villora (2018) buscan conocer primero las desigualdades en el sistema escolar para después establecer un modelo de igualdad de oportunidades. Para ello han accedido a diferentes centros de Castilla y León y han conversado directamente con el alumnado y el profesorado, a través de grupos de discusión, comprender sus vivencias y puntos de vista. De estas conversaciones se ha logrado entender que los alumnos contemplan como desigualdades más frecuentes el rechazo de compañeros por su vulnerabilidad económica o social, los problemas para la adquisición de material educativo y el difícil acceso a ciertos recursos y actividades para los alumnos en situación de vulnerabilidad.

De un modo global, Mascareño (2017) y Barbera (2018) nos hablan de la igualdad de oportunidades como derecho de todo alumno en la escuela, sin tener en cuenta las condiciones individuales, personalidad, centro educativo o contexto sociocultural en el que se encuentren. Opinan que los maestros deben saber utilizar sus conocimientos para actuar del modo adecuado ante esta situación.

Rendueles (2020) sostiene que esta llamada “igualdad de oportunidades” que comentan los autores anteriores, no es más que un modo de reforzar el elitismo de algunos alumnos, beneficiando de esta manera a los que más y mejores condiciones tienen, sin poner remedio a los más desfavorecidos.

Continuando con el concepto de desigualdad educativa, tanto García-Cano y Márquez (2019) como Zamora (2015) analizan en sus estudios la posición de los docentes ante la desigualdad en la educación española. Estos autores proponen una serie de cambios que se pueden llevar a cabo en los centros educativos orientados a la equidad y justicia social. Siguiendo esta misma línea encontramos a Sanahuja, Moliner y Moliner (2020), quienes presentan en su investigación una serie de metodologías que pueden usar los docentes para adecuarse a todos los alumnos con las máximas garantías de éxito posible. Para ello han analizado detenidamente diferentes aulas de primaria, donde han centrado su foco de atención en los agrupamientos entre los alumnos, modo de trabajo, el espacio y los

recursos usados, concluyendo el estudio con unos consejos para organizar y estructurar su aula fomentando la inclusión y la igualdad de oportunidades.

Otro de los factores que afecta a la desigualdad entre los alumnos es el tipo de centro educativo. Crespo, Díaz y Pérez (2013) y Bernal y Lacruz (2012) resaltan en sus investigaciones la importancia del centro al que acuden los alumnos, determinando que se trata de una de las características más concluyentes. Afirman de este modo, que las escuelas privadas o concertadas tienden a la desigualdad por el hecho de “seleccionar a dedo” a sus alumnos, pero también llegan a la conclusión que cada vez más escuelas públicas se están “privatizando”, aumentando de este modo las desigualdades de forma encubierta. Siguiendo esta idea, Torrents, Merino, Garcia y Valls (2018) argumentan que, a pesar de tener importancia, no es tan notable la figura del centro educativo, sino que debemos mirar más arriba, entendiendo que la configuración del currículo y las reformas educativas son las que realmente pueden hacer frente a estas condiciones de desigualdad educativa.

Teniendo en cuenta el origen de los alumnos, Valdés (2020) y Choi, Gil, Mediavilla y Valbuena (2017) estudian la composición y los factores que originan la desigualdad, teniendo por objeto de estudio los efectos del origen social de los estudiantes. Los autores señalan que las desigualdades educativas surgen mucho antes de que los alumnos entren en la escuela, por lo que ya parten de una situación de desventaja previa al acceso al colegio. Estas situaciones a lo largo de la etapa educativa suelen ir aumentando, siendo muy complicado revertir estas situaciones desde el sistema educativo.

Muy relacionado con este tema encontramos los estudios de Ortega (2003) y Blanco (2006), quienes señalan como las diferencias sociales afectan, inevitablemente, a la equidad educativa de los alumnos. Además de reflejar este hecho, se intenta establecer un sistema justo, basado en la equidad partiendo de estas desigualdades, entendiendo que es uno de los deberes que tiene el sistema educativo español.

Centrándonos en una cuestión actual, Cabrera (2020) y Cáceres-Muñoz, Jiménez y Martín-Sánchez (2020) nos muestran el aumento de las desigualdades educativas que han nacido desde el comienzo de la actual pandemia. Esta desigualdad surge como consecuencia del cierre de los centros escolares, implementándose de este modo un

modelo educativo telemático no apto para todos los alumnos. Los autores hablan de la desigualdad socioeducativa en el periodo donde se cerraron las escuelas, donde los avances con los alumnos más vulnerables, que se encontraban en programas de refuerzo, seguimiento, compensación o con cualquier tipo de ayuda, se limitaron en gran medida, agravando todavía más la brecha social. Este hecho ha generado una enorme desigualdad educativa en los próximos años que tardará mucho tiempo en compensarse, y propiciará una no lejana desigualdad social.

Tosco (2019), Fernández (2017) y Subirats (2019) realizan una aproximación sobre el concepto de equidad desde una perspectiva global, estableciendo y analizando los motivos que llevan a la falta de equidad para proponer mejoras ante la inequidad existente. Continuando con esta noción, Turienzo (2019) y López Puig (2015) nos hacen una evaluación detallada sobre qué es la equidad, recogiendo como queda contemplada en España con las diferentes políticas educativas, comparando y estableciendo las diferencias que existen entre las Comunidades Autónomas.

Muchos autores establecen una conexión estrecha y directa entre equidad y calidad educativa. Blanco (2006) entiende que una educación basada en la equidad y la inclusión es el único camino para una educación de calidad para todos, comprendiendo que la diversidad, tanto en la educación como en la sociedad, debemos normalizarla. Ancheta-Arrabal (2019) coincide en su discurso, incluyendo la importancia del trabajo desde los primeros cursos, permitiendo que las situaciones problemáticas se puedan mejorar, o al menos, que no incrementen.

Atendiendo a la figura del docente, Rubio (2016) se centra en la participación educativa de los alumnos como principio de equidad, situando a los docentes como figura principal para conseguir una educación democrática. Insiste en que el profesorado debe hacer partícipe en el aula a todos los alumnos, bien de forma individual, bien de forma colectiva, sin obviar a ninguno de ellos por sus condiciones. Por otro lado, Boroel, Sánchez, Morales, y Henríquez (2018), partiendo de la idea de la necesidad de la equidad para una verdadera calidad educativa, ponen en el centro de su investigación al docente, considerando las tutorías de estos con los alumnos como estrategia para recabar datos, y de este modo, poder conocer y vincular el éxito o fracaso escolar de los alumnos con su contexto social y cultural.



Otros autores, como García y Cabello (2019), centran su investigación en las desigualdades sociales y educativas para la consecución de un Estado de bienestar común para todos. Para ello buscan el ámbito de las desigualdades en el origen familiar y la situación socioeconómica de los individuos.

## **1.2 IGUALDAD Y EQUIDAD EN EDUCACIÓN**

El sistema educativo es contempla multitud de áreas donde se desarrollan continuamente temas muy complejos con los que debemos convivir. El objetivo que debemos perseguir no debe ser contemplar la escuela como un lugar exclusivo capaz de fomentar la igualdad, sino emplear la igualdad como instrumento para construir la mejor educación para todos. La escuela es el único lugar donde los alumnos y familias comparten tiempo y espacio con personas totalmente diferentes a ellos, por lo que el papel de la escuela en el proyecto social y de equidad es irremplazable (Rendueles, 2020).

Debemos perseguir como sociedad es una educación con la máxima calidad posible para todos, mejorando en los ámbitos que rodean a ésta (salud, economía, valores sociales, cultura, etc.) conforme a los avances sociales, sin excluir a ningún alumno de este proceso (Márquez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona, 2017).

Uno de estos conceptos que favorecerán el avance a una mayor calidad educativa es el logro de la equidad, lo que conlleva directamente la supresión de toda señal de desigualdad presente en el ámbito que rodea a la educación. La educación actual es heredera, en algunas situaciones, de una educación anterior, donde las formas de pensar y el modo en clasificar a los estudiantes eran excluyentes y jerarquizados. Con el paso de los años estas ideas han ido evolucionando hacia una escuela basada en la igualdad y equidad, pero todavía no somos capaces de responder por completo a estas inquietudes. Los planteamientos educativos actuales se orientan hacia una enseñanza para la equidad y la justicia social tomando mayor relevancia en las políticas educativas, siendo estos espacios aspectos clave en la reformulación de las prioridades educativas, aunque aún hay muchas lagunas en este proceso (Echeita, 2017; García-Cano y Márquez, 2019; Murillo, Cerdán y Grañeras, 1999).

Para entender qué perseguimos, lo primero que debemos conocer es la definición del término de equidad, ya que muchos lo interpretan y confunden con el término igualdad. El primero de ellos, enfocado hacia la educación, busca facilitar el progreso de los alumnos ofreciéndoles las condiciones que necesitan en función de sus posiciones. El segundo término trata de brindar a todos los alumnos los mismos componentes, independientemente de sus características.

Se parte de la idea que las modificaciones que se introducen desde las políticas educativas tienen como uno de sus fines la inclusión social de todos los alumnos, mejorando de este modo las condiciones académicas de estos. Por ello, en este apartado veremos cómo ha sido la evolución de estos conceptos en la legislación del sistema educativo español, la formación del profesorado, así como las diferentes formas en que se trabaja en las aulas y se entiende en la sociedad actual.

## **1.3 LEGISLACIÓN**

En este punto vamos a examinar la evolución de los términos de igualdad y equidad en la legislación española, desde la Ley General de Educación hasta la actualidad.

### **1.3.1 Ley General de Educación (LGE)**

En la LGE (1970) se implanta la educación general básica de forma obligatoria y gratuita en todo el territorio, estableciendo la igualdad en todas las zonas, ya sean urbanas o rurales. En esta Ley ya se habla de la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, aunque ésta queda reducida a la igualdad en el ámbito económico. Como decimos, se describe la igualdad de oportunidades eliminando cualquier discriminación, ofreciendo “la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos necesarios a los alumnos que carezcan de los indispensables medios económicos” (p. 3)

### **1.3.2 Constitución Española**

En la Constitución Española (1978) no se hace referencia alguna a la equidad en términos educativos. Lo que viene recogido, en sus artículos 1 y 9, es que en el Estado Español se propugnan valores como la igualdad, bien individual, bien colectiva, correspondiendo a los poderes públicos promover dichos intereses.

### **1.3.3 Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)**

En la LOECE (1980), se habla sobre la supresión de cualquier tipo de discriminación en los centros escolares por razones de lengua, raza, creencia y situación económica-social. Además, a los alumnos se les deberá facilitar desde el centro oportunidades y servicios para desarrollarse física, mental, moralmente, espiritual y socialmente.

Además, se añade el derecho de los alumnos a recibir de ayudas que compensen posibles carencias que tengan de tipo familiar, económico y sociocultural.

### **1.3.4 Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)**

En la LODE (1985) se comentan los temas de igualdad, inclusión y compensación de las desventajas. Los hombres y las mujeres presentarán las mismas condiciones de igualdad y de libertad, siempre bajo el ejercicio de la tolerancia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales.

En esta ley aparece por primera vez la idea de ofrecer las ayudas precisas para compensar a aquellos alumnos que se encuentren en una situación de desventaja o presenten carencias de tipo familiar, personal, económico, social o cultural, que les impidan o dificulten la permanencia en el sistema educativo. Aunque aún no aparece citado el término de equidad, es un paso muy grande hace él.

### **1.3.5 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**

En el preámbulo de esta Ley, LOGSE (1990), se comenta que se han realizado grandes avances en la igualdad de oportunidades, aunque sigue sin aparecer el concepto de equidad. Se constituye la Educación Infantil como voluntaria y gratuita, valorando la importancia de este nivel para compensar la desigualdad en educación entre los alumnos de estas edades.

Se ofrecen numerosas becas y ayudas a aquellos alumnos que más lo necesitan, así como la creación de centros y puestos escolares en zonas carentes de ellos. Además, se producen adaptaciones de los contenidos y las materias. En esta Ley se hace mención a las diferentes desigualdades que afectan a los alumnos, tales como el sexo, la procedencia familiar, el origen geográfico, el nivel de renta o cualquier otro. Por ello se establece lo siguiente:

“con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio de la educación, (...) las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y progresar en los niveles posteriores. Las políticas de educación reforzarán la acción del sistema educativo para evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (p. 11)

### **1.3.6 Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)**

En la LOCE (2002) se incluye por primera vez el término “equidad” en una Ley, quedando establecido dentro de uno de los principios de calidad dentro del sistema educativo.

En esta Ley se habla de la igualdad de oportunidades de todos los alumnos que permite el pleno desarrollo de todos ellos, igualdad de derechos entre sexos, la capacidad para actuar salvando cualquier desigualdad personal y social, lo que llevará a una educación de calidad. Todo ello se llevará a cabo respetando los principios democráticos y los derechos y libertades fundamentales de todos los individuos. Uno de sus puntos está consignado a garantizar las condiciones de igualdad del derecho a la educación, de modo que todos los estudiantes puedan acceder a ella con las mismas oportunidades. Además,

hay un apartado específico para becas y ayudas al estudio para aquellos alumnos que se encuentran en situación de desventaja, teniendo en cuenta, por parte de las administraciones, las condiciones académicas, sociales y económicas de los solicitantes.

En otro de sus apartados, se habla de lograr de forma efectiva una igualdad de oportunidades y compensación en educación con aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Del mismo modo, se asegura la igualdad de oportunidades independientemente de las zonas geográficas de los centros escolares, centrandose su atención en las zonas rurales.

### **1.3.7 Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE)**

La LOE (2006) es la primera Ley que apuesta directamente por la igualdad y equidad educativa. En ella encontramos el Título II dedicado a la equidad en educación, dentro del cual se divide en capítulos que hacen referencia a los principios, recursos, escolarización de alumnos con necesidades educativas, compensación de las desigualdades en educación.

En el preámbulo de esta Ley ya se comenta la importancia que se le va a dar a que la educación sea un servicio público esencial en la comunidad, por lo que debe ser accesible a todos, en condición de igualdad de oportunidades, adaptándose a los cambios sociales. De esta forma se busca que todos los alumnos reciban una educación de calidad, prestándoles los apoyos necesarios.

Uno de los principios que establece esta Ley es el de promover la necesidad de entender la diversidad como valor, no como fuente de segregación. Para ello trata de buscar la equidad, donde se garantice la igualdad de oportunidades, derechos y accesibilidad de modo que todos los alumnos puedan desarrollarse plenamente, actuando como un elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, atendiendo de forma especial a los alumnos que presenten alguna discapacidad.

En esta Ley también se hace referencia de forma relevante a la oferta de becas y ayudas al estudio, refiriéndose estas ayudas a los estudiantes que presentan unas condiciones

socioeconómicas más desfavorables. También se comenta que se proporcionará las medidas necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades en las escuelas rurales.

### **1.3.8 Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**

En la primera página del preámbulo ya se establece como una de las bases que va a perseguir la LOMCE (2013) el compromiso con una educación de calidad que sea capaz de sostener la igualdad y justicia social como eje vertebrador. Se comenta que los principios por los que se rige el sistema educativo español se basan en la calidad, la cooperación, la equidad, la libertad de enseñanza, el mérito, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la eficiencia en la asignación de recursos públicos, la transparencia y la rendición de cuentas.

Para que la educación sea de calidad se debe garantizar un sistema en igualdad de oportunidades, provocando que todos los alumnos, independientemente de sus características, sean capaces de desarrollar al máximo sus conocimientos y potencialidades.

En esta Ley se expresa que los términos de equidad y calidad son “dos caras de una misma moneda”. Con esto quieren decir que un sistema educativo de calidad, lo será siempre que se excluya cualquier conato de desigualdad, independientemente de la índole de ésta. Uno de los principios que establece esta Ley es la de buscar la equidad, donde se garantice que la educación sea de calidad, integradora y exigente con todos los alumnos, basándose en la igualdad de oportunidades, derechos y accesibilidad. De este modo provocaremos que todos los alumnos puedan desarrollarse plenamente, actuando como un elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, atendiendo de forma especial a los alumnos que presenten alguna discapacidad.

En todas las Leyes se muestra el sistema de becas como una medida para resolver las posibles desigualdades socioeconómicas que puedan existir entre los alumnos, aunque esto no resuelve todas las desigualdades que rodean a los alumnos. También se comentan en todas ellas como uno de los valores a seguir el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, tratando a ambos del mismo modo para prevenir y evitar la violencia

de género, pero aun así y con estas medidas, todavía no hemos logrado una verdadera equidad educativa.

#### **1.4 BASES DE LA EDUCACIÓN: IGUALDAD Y EQUIDAD**

Al hablar de educación y todo aquello que la rodea (familia, comunidad, contexto, etc.) nos introducimos en un campo de grandes dimensiones, el cual abarca multitud de vertientes que afectan, de un modo u otro, a prácticamente todos los individuos. Por este motivo, los objetivos que persigue la educación son objetivos que nos pertenecen a todos, y que, de este modo, debemos buscar mejorar como sociedad democrática.

El problema reside en que todos los sistemas educativos prometen la igualdad al mismo tiempo que reproducen las desigualdades heredadas, lo que genera que, en la mayoría de los casos, el rendimiento académico de los alumnos tenga relación directa con la clase social a la que pertenecen. Aquí aparecen en escena los centros concertados y privados, los cuales acogen a un 32% de los estudiantes españoles (Educación Primaria y Secundaria). Estos centros, a los que acuden casi en su totalidad alumnos de clase media y alta, son una fuente de privilegios de los que disfrutan estas familias, asegurando la transmisión de su condición social y cultural (Rendueles, 2020).

Desde las políticas educativas se ha pretendido que la educación cambie la sociedad, pero con las medidas implantadas lo que se ha conseguido es integrar la educación en un proyecto para unos pocos, consolidando la desigualdad. Rendueles (2020) señala que deberíamos dejar de centrarnos en la escuela como lugar para conseguir la equidad y centrarnos en algo más amplio, la igualdad social, yendo de la mano la educación, instituciones, puestos de trabajo, clases sociales, etc.

En la actualidad nos encontramos ante una gran brecha social que en algunos casos vemos como aumenta con el tiempo (crisis, desempleo, desigualdad, covid-19...). Por ello, la equidad dentro del sistema educativo se ha convertido en una prioridad a alcanzar desde las vertientes sociales, políticas y científicas (Sánchez y Manzanares, 2014).

Aunque la familia es el primer agente educador de los individuos, la escuela es la primera institución formal a la que asiste la infancia, es el contexto donde los individuos aprenden, se desarrollan y establecen vínculos sociales con su grupo de iguales, siendo éstas un

factor determinante en el cómo se desarrollarán en la edad adulta. Por este motivo, las escuelas, uno de los agentes de socialización más importantes, han de partir de dos dimensiones: imparcialidad, donde las condiciones externas no afecten demasiado a los alumnos, e inclusión, adaptando las medidas y materiales a las particularidades de cada alumno, facilitando de este modo que todos los educandos puedan alcanzar el éxito (OCDE, 2007; Terrón, 2010).

Como hemos comprobado anteriormente, la normativa educativa de los últimos años entiende que para conseguir el máximo nivel educativo es imprescindible evitar, o al menos disminuir, las desigualdades entre los individuos. Por parte de las instituciones existe una voluntad ética basada en establecer unos principios de justicia, igualdad y equidad educativa que afecten a toda la sociedad. Estos fines tienden a una línea clara, una educación de calidad pasa por una educación con la mayor igualdad y equidad posible, por lo que es importante que se ofrezcan soluciones en todos los contextos, no solo en el educativo. Del mismo modo, además de dar respuesta a las desigualdades existentes se debe trabajar en la prevención, evitando que aparezcan nuevas (López-Puig, 2015; Tedesco, 2004).

Desde este punto de vista, entendemos que uno de los objetivos primordiales del sistema educativo ha de ser crear un sistema global que sea capaz de brindar una educación de calidad a todo el alumnado. Hemos de entender que la diversidad y la desigualdad son aspectos casi naturales, formando parte de la sociedad heterogénea en la que vivimos. Ante ello surge el concepto de equidad, el cual ha sido creado a conciencia y debemos perseguir desde la sociedad en general, y la escuela en particular, de modo que seamos capaces de llegar con las máximas garantías a aquellos que se encuentran en una posición de desventaja frente a otros. Este modelo de enseñanza se acercaría al ejemplar, el que la mayoría tenemos como ideal, pero debemos ser realistas y entender que estamos lejos de estas pretensiones Gimeno (2002).

Hemos comentado que la constante persecución de la calidad educativa es uno de los fundamentos que insta toda política educativa, pero este término engloba muchos campos (profesorado, equidad, autonomía, resultados, etc.), que, aunque guardan relación los unos con los otros, son muy diferentes entre ellos. De este modo, López-Puig (2015) determina que la calidad educativa es asegurar que todos los pasos que se llevan a lo largo



del proceso educativo se hacen de forma que todo el alumnado alcance el mejor nivel posible.

Como decimos, nos vamos a detener en un aspecto clave dentro del engranaje de la educación, en los términos de igualdad (desigualdad) y equidad educativa. Siguiendo esta línea, observamos que la igualdad en un término “de moda”, que se busca conseguir en casi todos los aspectos que afectan a la sociedad, y más aún, en el ámbito educativo, puesto que se trata de una situación clave para el futuro de muchos alumnos. Desde este punto de vista nos enfrentamos a dos aspectos que, si somos capaces de ir mejorándolos, provocará una mejora considerable en la calidad del sistema educativo. Ahora bien, se trata de un trayecto complejo que, pese a ir mejorando con el tiempo, aún queda mucho por perfeccionar puesto que observamos que las medidas que se establecen no son efectivas para lograr este cambio.

Aunque es cierto que desde este ámbito las mejoras ocurridas durante los últimos años han sido notables, nos encontramos aún lejos de un modelo justo para todo el alumnado, puesto que la barrera que supone las desigualdades educativas hace muy difícil el éxito de cierto tipo de alumnado. Sabando (2016) expone estas barreras, que son visibles desde que los alumnos ingresan en la escuela, que hoy en día siguen existiendo en el sistema educativo hace difícil que todo el alumnado parta de unas condiciones similares que les puedan garantizar una verdadera educación de calidad. Este hecho se puede entender y aceptar dentro de una sociedad heterogénea, pero que conforme pasa el tiempo de escolarización de estos alumnos son pocos los remedios que se establecen para que estas desigualdades no afecten, o lo hagan lo mínimo posible, en el rendimiento de los alumnos.

Como comentamos, algunas de las barreras más destacadas que generan desigualdad entre los alumnos son la religión, el género, la discapacidad, la etnia, la situación social o la capacidad económica. En esta dirección existen varios puntos donde el sistema educativo debe asegurar que las diferencias se reduzcan lo máximo posible entre los iguales, destacando las siguientes: (Blanco, 2006; Grisay, 1984; Echeita, Martín, Simón y Sandoval (2016)

- Acceso: tiene que existir escuelas disponibles y accesibles para todos los alumnos.

- Calidad de la oferta educativa: las escuelas deben disponer de materiales y recursos necesarios para todo tipo de alumnado.
- Resultados de aprendizaje: que todo el alumnado sea capaz de alcanzar los objetivos establecidos, desarrollando las capacidades y talentos individuales al máximo de sus capacidades, sin que los factores externos a los alumnos tengan relación con sus resultados.
- Participación: todos los alumnos han de intervenir y ser activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Efectos sociales: la escuela como parte de la sociedad va a ayudar a los individuos a progresar y convivir en ambiente más justo, pero se debe coordinar con otros ámbitos sociales.

## **1.5 EQUIDAD EN EDUCACIÓN**

Lo primero que debemos entender es que se tratan de conceptos relacionados entre sí, puesto que, al ser nociones sociales, están vinculadas, pero son diferentes. Si nos centramos en el aspecto educativo, el término de igualdad lleva a tratar a todos los alumnos por igual, independientemente de sus características, algo que parece lógico, pero que entendemos que no es del todo justo, ya que no pone solución a la desigualdad existente. El segundo término, la equidad, es más ecuánime, puesto que ofrece a cada individuo, partiendo de su situación personal, lo necesario para establecer un escenario parecido al de sus compañeros, y de esta forma poder alcanzar sus metas sin que influyan, o lo hagan en la menor medida posible, factores externos (Peña, 2012; Blanco 2006).

Continuando la línea anterior, Pérez (2000) señala que las escuelas no deben perseguir la igualdad, que es como se actúa en la mayoría de ellas actualmente, puesto que nos estamos dirigiendo hacia un patrón único de estudiante, sino que se ha de llegar un modelo que fomente la equidad. Desde este punto de vista se reconoce que la propia búsqueda de la equidad lleva consigo ser desigual, es decir, asume dar más a los individuos que más lo necesitan, redistribuyendo de este modo las necesidades. Atendiendo a lo comentado, podemos afirmar que una mejora de los resultados dependerá directamente de una mayor igualdad, equidad, justicia, y por tanto, calidad educativa (López-Puig, 2015; Montes y Parcerisa, 2016).

Además, con relación a lo anterior, se habla también del término de calidad, el cual se vincula directamente con los que hemos señalado antes. Atendiendo al primero de ellos, Murillo, Román y Hernández (2011) apuntan que las vertientes de la justicia social, y, por consiguiente, justicia educativa son tres: distribución, reconocimiento y participación. Este concepto es esencial en cualquier ámbito social, teniendo por objeto que la mejoría de todos los individuos, guardando especial atención en que los más beneficiados aquellos alumnos que presentan unas condiciones de desventaja.

En cuanto a la calidad, Marchesi y Martín (2014) proponen que una escuela de calidad es la que desarrolla competencia cognitivas, afectivas, sociales y éticas en todos sus alumnos, velando por su bienestar social, cultural y emocional para lograr sus objetivos. Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007) señalan que hablar de calidad es un tema complejo, puesto que muchos centros se conforman con un sistema basado en algo de educación para muchos, más educación para algunos y una educación excelente para unos pocos, dando mayor importancia a la consecución de resultados que a la participación o el progreso, generando segregación entre los estudiantes. Desde el punto de vista anterior, si son los centros los que buscan anteponer esta educación a unos pocos alumnos, las desigualdades se incrementarán notablemente, debiendo generar un contexto equilibrado entre resultados, participación y progreso de los alumnos, alejándonos de la calidad buscada.

Para Echeita, Martín, Simón y Sandoval (2016), un sistema educativo de calidad debe basarse en dos factores: la excelencia y la equidad. Otros, sin embargo, determinan que el grado de calidad educativa vendrá determinado por el nivel de equidad, igualdad y justicia presente en el centro o estructura educativa, dejando en un segundo plano los resultados académicos individuales de ese centro. Sea como fuere, tenemos que modificar la perspectiva que tenemos de educación de calidad, puesto que en la actualidad nuestros avances son limitados, y en algunos casos, contradictorios, debiendo hacer reales y efectivos el derecho de todo el alumnado a una educación de calidad, tomando las medidas necesarias por parte de las administraciones (Blanco, 2007; Echeita, 2011; Turienzo, 2019).

Al hablar de equidad educativa es inevitable pensar en el aspecto social como fuente primaria de los temas que afectan a los individuos. En la actualidad, la equidad es una demanda social que queda amparada en los valores democráticos, centrándose en la búsqueda del progreso humano. Para ello debe adquirir mayor protagonismo, tanto de un modo individual como colectivo, para reivindicar una sociedad más justa, basándose en los valores de igualdad y equidad. Este hecho afecta directamente a la educación, puesto que la posición o clase social a la que pertenezcan las familias (económico, formativo social y profesional) influirá de forma determinante en el rendimiento de los alumnos la relación entre estas y el centro, en la ayuda académica a sus hijos, participación escolar, relaciones entre familias, etc., sin cargar en ellas el fracaso escolar, puesto que convertiríamos las desigualdades estructurales en un problema de “actitudes” (Alonso, 2014; Sánchez y Manzanares, 2014).

Atendiendo a lo anterior, Tedesco (2004) entiende que el concepto de igualdad de oportunidades debe evolucionar. Cuando en un principio se empezó a tantear esta idea, se entendió como sistema igualitario establecer un modelo educativo obligatorio donde todos los alumnos pudieran acceder a la educación, estableciendo por igualdad únicamente el ingreso a los centros, sin tener en cuenta ningún otro aspecto. Entendiendo esto como igualdad, se clasificaba a los alumnos según sus méritos personales, sin concebir que las consecuencias de los actos, en algunos casos, vienen originadas por los individuos, pero en otros casos, están muy condicionados por la situación de éstos, que con frecuencia son ajenas a ellos. De este modo hemos de comprender que no siempre se ha de responsabilizar exclusivamente a los educandos de su fracaso escolar basándonos en el principio del mérito. Coleman (1968), en su investigación fue de los primeros que alertó sobre las relaciones entre los resultados académicos y el capital social, cultural y económico de los alumnos y su entorno tendrán una repercusión muy alta en los resultados académicos (Dubet, 2011; Formichela, 2011; Turienzo, 2019).

Atendiendo a lo anterior, encontramos autores como Tedesco (2000) y Dueñas (2016), quienes se posicionan sobre la idea de la equidad social como punto de partida para cualquier área. Estos autores entienden que son las diferencias y desigualdades sociales las que determinan qué posibilidades tendrán los alumnos en la escuela y en su futuro, y no las puramente escolares. Fernández (2002) comparte esta perspectiva, señalando que, en lugar de centrarnos en edificios, profesorado, gastos por alumno, oferta educativa, etc.,

deberíamos pensar más en facilitar el acceso y los medios al alumnado, puesto que la respuesta inicial no está en la educación, sino en la sociedad. Por todo ello, se reflexiona sobre las modificaciones a nivel económico, contextual y de acceso a los recursos por parte de la población más desaventajada para que dicha transformación, tanto social como escolar, sea efectiva.

Por otro lado, diversos autores invierten esta idea, partiendo de la escuela como eje vertebrador, entendiendo que no es el único, pero sí el más destacado, para generar los cambios que afectarán a la sociedad. Entienden que la escuela es el factor más destacado a la hora de adquirir conocimientos, cultura, integración o acceso al mundo laboral, concibiendo de este modo que, sin modificaciones en el sistema educativo, no será posible un cambio social (Turienzo, 2019; Blanco, 2006).

Turienzo (2019) no cree que sea un tema a debatir, afirmando que entre la equidad educativa y la equidad social se genera “una relación recíproca tendente a la retroalimentación” (p, 46). Quiere decir que deben ir de la mano una de otra, puesto que dependerán repercutir en ambas tanto las tendencias positivas como las negativas.

Posicionándonos bajo la idea de la búsqueda de una educación basada en la equidad, Rochex (2011) plantea que no se pretende que todos los alumnos tengan éxito dentro del sistema escolar, sino que todos ellos partan de unas condiciones similares en el acceso, en los procesos y en los resultados. En numerosas ocasiones puntualizamos el éxito escolar en esto último, olvidando que el camino anterior hasta llegar a la consecución de los resultados es lo realmente importante de este proceso. En él influyen muchos factores donde, en la mayoría de ellos, las instituciones pueden actuar y mejorar la situación de los alumnos con mayor vulnerabilidad. Desde esta posición, se plantea, puesto que en muchos casos es difícil regular la equidad, examinar la cuantía de inequidad que se puede admitir como aceptable para garantizar la calidad educativa y de este modo encontrar los caminos que beneficien, en mayor medida, a los alumnos más desfavorecidos (Blanco, 2007; Levin 2003).

En relación con lo comentado anteriormente, entendemos que otro de los problemas que surgen es cuando los individuos buscan de un modo obsesivo la excelencia, y no se suelen conformar con menos de eso. A partir de ahí, el resto de los resultados no se persigue ni

se trabaja del mismo modo, es decir, la no excelencia no tiene tanto apoyo, lo que genera que muchos individuos queden en una situación de desatención, y, por lo tanto, en una situación de desigualdad. Esto se traslada a la educación, donde con cierta normalidad ocurre que la mayoría de los alumnos que “fracasan” suelen ser los que desde el principio partían de una situación de desventaja, ya que no tienen tanta atención, o al menos esta no es de tan alta calidad como la de sus iguales, desatendiendo de este modo a aquellos que más lo necesitan (Fernández, 2002; Pérez 2000).

Desde otra perspectiva encontramos a Gimeno (2002), quien examina una cuestión que ocurre más de lo habitual y no se le otorga la importancia que requiere, preguntándose qué ocurre cuando esta desigualdad entre alumnos se crea o se fomenta en los centros escolares. Con esta cuestión se está refiriendo a los educadores que clasifican o jerarquizan a los individuos por sus condiciones (su religión, gustos o aptitudes académicas). Por ello, hemos de ser muy cuidadosos y analizar y tratar con especial atención las categorizaciones que elaboramos para referirnos a los alumnos, evitando de cualquier modo que pueda generar fracasados escolares derivados de estas jerarquizaciones (Pérez, 2002)

### **1.5.1 Centros escolares**

Si nos centramos en la procedencia de los centros, podemos observar cómo los centros públicos, en la mayoría de los casos, son mucho más heterogéneos que los concertados o privados, puesto que en estos últimos la mayoría del alumnado presenta unas condiciones (sociales, económicas y contextuales) muy parecidas, motivo por el que la igualdad resulta más sencilla. Aunque en menor medida, también se ha comprobado que en los centros públicos hay segregación entre el alumnado, incluso se ha detectado “guetos escolares”, provocando que exista un contraste en la enseñanza dependiendo del centro al que acudan los alumnos (Andrino, Grasso, Llaneras, 2019; OCDE, 2007).

Además, otro apartado importante en cuanto a la procedencia de los centros es el lugar en el que nos encontramos. En España, las diferentes Comunidades Autónomas (CCAA) tienen reglamentaciones diferentes, lo cual puede llevar a desigualdades dependiendo de la zona donde estén escolarizados los alumnos. Por ejemplo, alguna CCAA incorporan la figura profesional del educador social dentro del centro escolar, pero se trata de un aspecto

que no viene reglado en todas. Este hecho genera una situación de desventaja en aquellos centros que no se cuentan con dicho apoyo (Alventosa-Bleda, Pulido-Montes y de Oliveira-Dri, 2020).

### **i. Centros concertados**

Cada vez hay más comunidades que apuestan por la educación concertada, generando de un modo encubierto un aumento de la desigualdad. Los centros concertados se financian desde el Estado, pero su dirección es privada, lo que encamina a los alumnos en situaciones más desfavorecidas a escuelas concretas, creando en algunas ocasiones un nuevo tipo de escuelas: “escuelas gueto”.

Favorecer el modelo de la escuela concertada implica un riesgo a la educación pública, ya que acapara parte de los recursos que se destinan, además que al poseer mayores recursos (los generados por el propio centro), invierten en medios más avanzados que la escuela pública no puede tener, generando desigualdad. Por todo ello, hay diversos autores que apuestan por la eliminación de la escuela concertada, ofreciendo únicamente escuela pública y privada, ya que no tiene la finalidad con la que apareció, desahogar de gente y espacio la escuela pública, sino que se ha convertido en un modelo de negocio y generador de desigualdad (Gómez, 2006; Ball y Youdell, 2007).

Una de las funciones de la educación, sobre todo la escuela pública, es la de cohesión social y compensación de las desigualdades, potenciando al máximo las capacidades de todos los alumnos, independientemente de sus condiciones. Actualmente, en España, existe una tendencia al alza hacia la escuela concertada-privada, una escuela para los más aventajados, descuidando la pública. Esto está originando una desbandada hacia lo concertado-privado de las familias de clase media, puesto que ven la pérdida de calidad de lo público, lo que origina que el mecanismo de cohesión e integración que ha de tener la escuela pública se convierta en segregación y exclusión. Esto ha sido provocado, entre otros factores, por los recortes en el sector (menos profesores, más ratio, reducción programas de apoyo, etc.), con el fin de provocar el desplazamiento de alumnos hacia los centros concertado-privado, generando de este modo un aumento de las desigualdades en los grupos más desfavorecidos (Bernal y Lacruz 2012; Viñao, 2012).

Como decimos, ciertas acciones nos hacen observar como hay una privatización de lo público. El hecho de libertad en la elección de centro provoca un aumento de centro elegibles por las familias, pero no accesibles para todas ellas, ya sea por los horarios, comedor, sistema de puntos para el acceso o proximidad, entre otros factores. De este modo cada vez hay más centros públicos que no son alcanzables para ciertos alumnos, por lo que se está copiando en cierto modo el modelo concertado-privado (Gómez, 2006).

## **ii. Centros gueto**

Los cambios en la sociedad son permanentes, por lo que la escuela, como cualquier otro ámbito social, debe tener en cuenta estas nuevas tendencias. El alumnado también ha variado su postura frente a la escuela, pero ¿el sistema educativo ha sido capaz de adaptarse? (Goenechea, 2016).

España es un país multicultural, y la escuela española se hace eco de ello, pero lo cierto es que muchos centros y docentes siguen sin tener alumnos de grupos vulnerables. Podemos ver que la realidad es que los grupos vulnerables no se distribuyen del mismo modo entre provincias, ciudades o barrios, siendo desigual el reparto de estos alumnos en las escuelas públicas y concertadas-privadas, teniendo un porcentaje muchísimo más alto en la red pública. Diferentes autores critican que, si la escuela concertada se financia con dinero público, deberían asumir la responsabilidad social que les corresponde, acogiendo de este modo a los alumnos con vulnerabilidad en estos centros, pero es en la administración donde recae esta potestad (Besalú, 2011; García y Carrasco, 2011; Goenechea, 2016).

Enlazando con lo anterior, observamos que no todas las escuelas públicas escolarizan por igual al alumnado vulnerable, sino que hay centros que se han convertido en “centros gueto”, donde la proporción de este alumnado se dispara. La administración resuelve este hecho argumentando que la residencia de estos alumnos se congrega en zonas concretas, y por ello los centros de estos lugares acogen a un mayor porcentaje de estos alumnos. Esto se puede comprobar que no es así, existiendo centros del mismo barrio donde acuden muchos más, aumentado por tanto la desigualdad y segregación escolar. Por este motivo observamos como la escuela se encarga de reproducir un orden



social, es decir, la escuela siempre ha seguido un modelo encubierto de educación para pobres y para ricos, y en la actualidad este primer modelo se adecúa a grupos con vulnerabilidad (García y Rubio, 2013; Goenechea, 2016).

El hecho de que existan colegios gueto, y que cada vez vayan en aumento, supone uno de los mayores retos actuales de la educación, puesto que perjudica tanto al rendimiento escolar como a la integración de estos alumnos. Planteamientos de la escuela pública como el sistema de becas, comedor escolar, ampliación de horario o admisión de alumnos refuerzan la segregación escolar, alejándose por completo de los modelos de inclusión y equidad educativa. De este modo nos tenemos que preguntar si se puede considerar democrático y justo un sistema educativo que sentencia casi desde el inicio a ciertas clases sociales o grupos étnicos (Goenechea, 2016; Feito, 2006).

### **1.5.2 Administraciones y políticas educativas**

La pregunta qué se hace desde las instituciones educativas y que más difícil es de responder es cómo lograr una educación común, respetando y valorando las capacidades de todos, sin excluir a nadie y siendo rigurosos con los niveles de cada alumno. Para lograr esto se requieren medidas de carácter general como la diversificación de la oferta educativa, adaptaciones curriculares, extensión de la jornada y calendarios escolares flexibles, tipo de zona en la que se encuentra el centro y redistribución de la inversión en educación, entre otros (Blanco, 2007).

Aunque el factor del mérito debe ocupar lugar en las políticas educativas, los centros escolares no han de centrar sus objetivos académicos solamente en este aspecto. Para ellos, las escuelas, ordenadas desde las administraciones, deben asegurar el pleno acceso de todos los individuos a la educación obligatoria, asegurando de este modo escuelas disponibles, accesibles y asequibles para toda la población. De este modo las instituciones educativas deben garantizar eliminar, o disminuir el máximo posible, las desigualdades que se dan en torno a la entrada (fácil acceso, movilidad y autonomía de los alumnos), el currículo (enseñanzas adaptadas, materiales adecuados) y la economía (uniformes, materiales, transporte). Entendemos que es una labor complicada, pero para superar la barrera entre lo teórico y lo práctico es necesaria la investigación-acción llevada a las

aulas escolares (Barba-Martín, Barba, y Martínez-Scott, 2016; Blanco, 2007; Tedesco 2004).

A raíz de lo anterior, algunos autores se preguntan qué opciones deben incluir las administraciones en sus políticas educativas para elaborar un gran sistema equitativo y de calidad. Los autores entienden que la gestión y financiación de la escuela pública es complicada, y en muchos casos queda expuesta a grandes limitaciones, pero hay una serie de opciones que se pueden alcanzar para que todos los alumnos partan de situaciones cómodas para acceder a la información y desarrollo académico (Blanco, 2006; Echeita, 2017; OCDE, 2007):

- Gratuidad total de la escuela pública. No basta tan solo con que el acceso a la escuela no tenga costes, sino que todos los gastos que conlleva la educación (libros, material escolar, transporte, etc.) deberían estar al alcance para todos.
- Acceso y ofertas de los servicios educativos necesarios durante la etapa escolar obligatoria.
- Control en la selección de los alumnos para evitar riesgos de exclusión.
- Priorizar el acceso a programas o aulas diversificadas a aquellos alumnos en situaciones de vulnerabilidad.
- Integración de todos los alumnos en el sistema educativo de forma ordinaria.
- Aportar sistemas de apoyo para aquellos alumnos con dificultades para el aprendizaje, de modo que no queden “atrás” en comparación con el resto de sus iguales.
- Oportunidades de recursos necesarios para todos, como puede ser el acceso a internet.

### **1.5.3 Formación del profesorado**

El enorme desafío que supone la consecución de la equidad educativa en los centros escolares pone a los profesionales de la educación en el punto central del debate, ya que, en los sistemas educativos, los docentes son el recurso más poderoso. Echeita (2017) menciona la importancia que supone la buena formación inicial, puesto que, en caso de que se proporcione todo tipo de medios (que no los hay), si los conocimientos de los

docentes sobre este ámbito no son los adecuados no se implementarán las medidas correctamente. El saber cómo y qué hacer de los docentes en materia de igualdad y equidad incidirá directamente en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, pero se ha detectado que la comprensión de los profesionales en cuanto a formación sobre estos conceptos no es muy elevada, prefiriendo éstos otro tipo de formación (Menéndez, Pevida y Dopico, 2020).

Para Spratt y Florian (2013) es preocupante la deficiente formación que presentan la mayoría de los docentes y centros escolares en relación con la búsqueda de la equidad en educación, donde la atención a las familias, el trabajo individualizado, la transición entre etapas educativas o la coordinación entre los profesionales de la educación dejan mucho que desear. Para lograr una mejora, todo el profesorado egresado debe partir de unos conocimientos básicos, adquiridos en sus estudios iniciales, e ir ampliándolos mediante una formación continua y permanente. De este modo, Echeita (2011; 2012) propone una serie de capacidades que han de poseer los docentes en materia de equidad:

- Valorar y actuar ante la diversidad y vulnerabilidad de todo el alumnado.
- Apoyar y ofrecer las estrategias y los recursos necesarios a todos los aprendices.
- Trabajar y colaborar con los compañeros, así como con las familias.
- Generar los materiales necesarios para facilitar la formación de todos los alumnos.
- Tener expectativas altas en todos los estudiantes.
- Cuidar la formación y el desarrollo profesional, puesto que la enseñanza es una actividad continua y fluida, por lo que es responsabilidad del docente la formación permanente.

Recopilando todo lo comentado y a modo de conclusión, parece que un sistema educativo equitativo y de calidad será aquel que garantice los recursos necesarios para que los alumnos alcancen el éxito académico, o al menos el mejor resultado posible, gracias a sus capacidades y esfuerzo, independientemente de su origen social, cultural, contexto económico o cualquier otro factor que incite desigualdad. De este modo no podemos hablar de calidad en educación si hay ciertos alumnos que parten de situaciones de desventaja y no disponen de los medios y facilidades para la adquisición de competencias y conocimientos (Lasch, 1996; Marcenaro 2013).

## **1.6 IGUALDAD Y EQUIDAD EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (EP)**

La educación es la llave de cualquier cambio social, pero debemos ser conscientes de que muchas de las desigualdades o injusticias que ocurren en ambientes sociales también se dan en la escuela. El sistema educativo posee un papel esencial en la búsqueda del pleno desarrollo de los alumnos desde una perspectiva de igualdad y equidad. Para ello, la formación y conocimientos del profesorado es fundamental, tanto la inicial, en los cursos de grado, como la formación permanente y continua.

En este apartado vamos a analizar los programas educativos que ofrecen diferentes universidades (relacionadas con la procedencia de estudios de las personas a las que vamos a entrevistar) sobre la formación en igualdad y equidad educativa. Éstos son los planes de estudio de las universidades donde han realizado el grado de Magisterio los participantes de las entrevistas.

### **i. Plan de estudios del grado de EP en la Universidad de Valladolid**

Según queda recogido en el plan de estudios del Grado en EP en la Universidad de Valladolid, las asignaturas que forman a los docentes en los aspectos de igualdad y equidad educativa son las siguientes:

- Educación para la paz y la igualdad.
- Organización y planificación escolar.
- Cambios sociales, educativos e interculturalidad.
- Psicología del aprendizaje en contextos educativos.
- Música, cultura y diversidad.

Además, las competencias que han de lograr los estudiantes al finalizar los estudios de este grado ya sean en las asignaturas comentadas o en otras, son las siguientes:

- Compromiso ético en su configuración como profesionales; 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.

- Fomentar valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia.
- La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades.
- El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación y desigualdad, directa o indirecta.
- Conocer y desarrollar programas y acciones compensatorias, para evitar desigualdades derivadas de factores económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.
- 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.

## **ii. Plan de estudios del grado de EP en la Universidad de Burgos**

En el plan de estudios de esta universidad se presenta tan solo en tres asignaturas la palabra igualdad. En todas ellas se muestra la igualdad como una competencia básica y general de la asignatura. Estas asignaturas son las siguientes:

- Organización y gestión de centros.
- Sociología de la educación, interculturalidad e inclusión social.
- Fundamentos psicopedagógicos de atención a la diversidad.

Estas asignaturas parten de una competencia general, la cual queda recogida como:

- Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesional, que potencie la idea de educación integral con actitudes críticas y responsables, garantizando la igualdad 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 valores democráticos.

### **iii. Plan de estudios del grado de EP en la Universidad Autónoma de Madrid**

En el plan de estudios de esta universidad hay dos asignaturas en las que se trata la formación en igualdad y equidad educativa: Sociología de la educación y Educar para la igualdad y la ciudadanía. En ambas asignaturas la competencia que se persigue es común, recogida como:

- Tener la capacidad de 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.

### **iv. Plan de estudios del grado de EP en la Universidad Complutense de Madrid**

En esta universidad, dentro de la planificación del grado, no encontramos ninguna competencia general, transversal o específica que trate la igualdad o equidad directamente, pero sí aparecen conceptos que se asemejan mucho como:

- Analizar la importancia de los factores sociales y su incidencia en los procesos educativos.
- Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan el: 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.
- Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.

## **CAPÍTULO II. METODOLOGÍA**

En este capítulo desarrollaremos la metodología que ha guiado nuestro estudio, es decir, vamos a exponer el modo en el que enfocamos y damos respuestas a las preguntas y problemas de nuestra investigación (Taylor y Bogdan, 1987). Para lograr nuestro objetivo lo detallaremos el tipo de investigación que vamos a llevar a cabo, el diseño de la investigación, las técnicas de recogida de datos, los criterios de rigor y la ética en la investigación.

El objetivo principal de nuestra investigación es conocer el concepto y la representación que los egresados de Magisterio tienen sobre la igualdad y la equidad en la educación, así como su valoración sobre la formación obtenida con respecto a esos elementos del proceso educativo. Este objetivo lo abordaremos a partir de una serie de entrevistas que realizaremos a distintos maestros egresados (algunos ya imparten la docencia y otros no). En este apartado presentaremos como se articula nuestro estudio, el diseño de la investigación y las técnicas de recogida de datos.

A modo de introducción, el trabajo queda encuadrado dentro de la investigación cualitativa, teniendo como principal instrumento de recogida de datos la entrevista.

### **2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN A DESARROLLAR**

Al hablar sobre la metodología en una investigación centrada en el ámbito de las Ciencias Sociales se abre un debate, puesto que se presentan dos opciones de trabajo que son diferentes entre sí, pero a la vez pueden ser complementarias: metodología cualitativa y cuantitativa. Cada una de estas metodologías presenta unas características marcadas, las cuales vamos a comparar y ver qué tipo se adapta de mejor modo a nuestra investigación. Siguiendo a Cook y Reichardt (1986), la comparación entre la investigación cualitativa y cuantitativa es la siguiente:

Tabla 1. *Características y comparación de la metodología cuantitativa y cualitativa*

<b>CUANTITATIVA</b>	<b>CUALITATIVA</b>
Positivismo lógico	Comprensión
Medición penetrante y controlada	Observación naturalista
Basado en lo objetivo	Basado en lo subjetivo
Perspectiva desde fuera, al margen de los datos	Perspectiva desde dentro, próximo a los datos
No se fundamenta en la realidad, se orienta a la comprobación de un modo reduccionista, inferencial e hipotético	Se fundamenta en la realidad, orientado a los descubrimientos de un modo exploratorio, descriptivo e inductivo
Orientado al resultado	Orientado al proceso
Datos sólidos y repetibles	Datos reales y profundos
Generalizable	No se puede generalizar
Particularista	Holista
Asume una realidad estable	Asume una realidad dinámica

Fuente: Cook y Reichardt (1986, p.5)

Contemplando estas características, podemos afirmar que reunimos las particularidades para considerar que nuestra investigación es de corte cualitativo. Por otro lado, atendiendo a la finalidad de nuestro estudio, determinamos que se trata de una investigación básica, puesto que buscamos ampliar el conocimiento teórico y general sobre una determinada realidad educativa (Mountané, 2010).

En cuanto a los paradigmas de investigación, nos referimos a “los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (Vasilachis, 1997, p. 79.).

Al sumergimos en el ámbito de las Ciencias Sociales podemos encontrar diferencias a la hora de numerar los tipos de paradigmas. Krause (1995) elabora una clasificación con cuatro tipos de paradigmas: el positivista, el post-positivista, el interpretativo y el socio crítico. Analizando las características de cada uno de ellos, podemos afirmar que el paradigma interpretativo es el que ha orientado nuestra investigación. Estas características a las que hace referencia este autor son la subjetividad, el ambiente natural, el instrumento humano, el uso de métodos cualitativos, la teoría fundamentada, la obtención de resultados negociados o la interpretación de la realidad que se estudia.

Nuestra investigación se adapta al paradigma interpretativo, puesto que pretendemos examinar e interpretar una situación concreta de los participantes, por lo que no vamos a



generalizar los datos y las conclusiones obtenidas. Siguiendo las líneas de este paradigma, la obtención de datos será de un modo subjetivo, donde los entrevistados nos ofrecen sus perspectivas desde una realidad única, procurando que el investigador no influya, o lo haga en la menor medida posible, en la obtención de datos.

## **2.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

En este apartado vamos a exponer la estructura que va a seguir nuestra investigación para dar respuesta a las cuestiones planteadas al inicio de la investigación.

En cuanto a la metodología, como hemos comentado anteriormente, entendemos que el diseño de nuestra investigación es de corte cualitativo. Bisquerra (2004), quien señala que una investigación cualitativa es aquella que se caracteriza por ser abierta, flexible, basada en la subjetividad de los participantes, con cabida de adaptación, no generalizable, orientada al descubrimiento y es capaz de evolucionar a lo largo del proceso a medida que presentamos un mayor conocimiento acerca de la realidad que estamos investigando.

La metodología de corte cualitativo requiere de una serie de pasos a seguir durante la investigación. Atendiendo a Bisquerra (2004) el diseño de toda investigación cualitativa ha de organizarse en tres fases: 1) Planificación, donde se plantean los objetivos del estudio, el tipo de metodología, las técnicas de obtención de datos o los participantes; 2) Trabajo de campo, donde recogemos los datos del estudio interactuando con los participantes; 3) Elaboración del informe, donde se analizan e interpretan todos los datos recogidos extrayendo las conclusiones de la investigación. Siguiendo esta línea, Álvarez-Gayou (2003) detalla de un modo más preciso los pasos que se han de seguir en este tipo de investigaciones, señalando la siguiente secuenciación: definir del problema, comprobar de la viabilidad del estudio, concretar los objetivos del estudio, búsqueda de literatura, delimitar el paradigma para dar respuesta a las preguntas, detallar las características de los participantes, delimitar los métodos para la obtención de los datos, analizar los datos obtenidos y elaboración del informe final.

En nuestro proceso hemos cumplido con los pasos detallados por ambos autores, además de apoyarnos en Krause (1995) en cuanto a las particularidades de la investigación cualitativa. En este caso, en nuestro estudio aparecen las siguientes:

- El investigador como principal instrumento de recolección y análisis de datos, adquiriendo un papel flexible e interactivo con los participantes.
- Orientada al descubrimiento sobre un tema concreto.
- La herramienta que se investiga es humana, es decir, cada participante, desde su perspectiva particular, reflexiona sobre el objeto de estudio.
- Se pretenden datos subjetivos, buscando reflexiones personales de los participantes.

## **2.3 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS**

Para desarrollar una investigación debemos dar respuesta a las preguntas iniciales, por ello es importante que una de las principales cuestiones a la que nos vamos a enfrentar es seleccionar las técnicas de recogidas de datos apropiadas para nuestro trabajo. Como comentamos, es de vital importancia escoger adecuadamente estos métodos, ya que mediante ellos vamos a encontrar las soluciones a las preguntas y al objeto de estudio planteado.

En nuestro estudio hemos empleado diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de datos: análisis documental, entrevistas semiestructuradas y el planteamiento de dilemas morales en estas entrevistas.

### **2.3.1 Análisis documental**

El análisis documental es necesario en una investigación, puesto que nos va a ayudar a conocer todo, o gran parte, de lo investigado sobre nuestro objeto de estudio, originando un alto conocimiento sobre el tema a tratar. Además, podremos cotejar los datos obtenidos en nuestro estudio con las publicaciones previas una vez hayamos recolectado la información necesaria para nuestra investigación.

Atendiendo a Bisquerra (2004) el análisis documental es una técnica utilizada para recoger datos a partir del estudio, síntesis y revisión de los documentos escritos previamente que guardan relación con nuestro estudio. Se trata, por tanto, de un procedimiento muy útil para complementar y contrastar la información que hemos podido recoger mediante otros métodos.

### **2.3.2 Entrevistas**

Al desarrollar una investigación una de las primeras preguntas que nos realizamos es la forma en la que queremos conseguir los datos. A parte del análisis documental, creemos que la estrategia que nos permitirá acceder y recolectar mayor cantidad de información es la entrevista, puesto que nos permite recoger datos acerca de un tema concreto que serían difíciles de conseguir por medio de otras técnicas (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Cuando hablamos de entrevistas nos referimos a un tipo de técnica cualitativa que se fundamenta en un intercambio de comunicación cruzada que, generalmente, ocurre entre un entrevistador y un entrevistado. El fin de éstas se encamina a la recogida de información de un modo subjetivo, oral y personalizado de la situación, encaminado hacia una investigación social (Bisquerra, 2004; Ruiz Olabuénaga, 2007).

Partiendo de esta base nos encontramos con diferentes tipos de entrevistas dependiendo de sus características y estructura. Taylor y Bogdan (1987) declaran que la entrevista en profundidad es un encuentro entre el investigador y los informantes con el fin de comprender el criterio de estos informantes acerca de sus experiencias o posturas.

Atendiendo a Ruiz Olabuénaga (2007), las entrevistas en profundidad se basan en una serie de aspectos que las diferencian de otras técnicas como:

- Estilo abierto y flexible, de forma que nos podemos adaptar a cada participante.
- Planteamiento de situaciones amplias para poder guiar de la entrevista hacia los temas que nos interesan.
- Creación de un guion previo que nos permita acceder al contenido que nos interesa, respetando siempre la naturalidad y las respuestas de los entrevistados
- Generar un ambiente cálido, donde los participantes se sientan cómodos.

Por estos motivos hemos seleccionado la entrevista en profundidad para nuestra investigación, ya que entendemos que es la técnica con la que podremos obtener mayor riqueza de datos. Con ello pretendemos que las entrevistas transcurran en términos de una conversación natural, es decir, plantearemos y encaminaremos la conversación hacia un tema concreto de un modo abierto, permitiendo al entrevistado charlar abiertamente, aunque puede ser que en cierto momento planteemos algún tipo de pregunta cerrada. Nuestro objetivo es que durante la conversación descubramos los conocimientos y pensamientos de los participantes sobre la igualdad y la equidad en la educación, así como la formación que han recibido o han escogido por ellos mismo, entendiendo su posición frente a estos conceptos. Para ello los temas que vamos a abordar serán: las experiencias sobre desigualdad, la formación inicial y continua sobre equidad y la percepción y valoración de los participantes sobre la igualdad y equidad en el sistema educativo.

Aparte de lo comentado, tenemos que ser conscientes que no todas las conversaciones se van a desarrollar del mismo modo, por lo que confeccionaremos una batería de preguntas para obtener información más concreta sobre determinados temas, las cuales utilizaremos si presenciamos que la conversación no da respuesta a nuestras inquietudes.

### **2.3.3 Pasos de la entrevista**

Una vez que hemos seleccionado el tipo de entrevista con la que vamos a trabajar vamos a diferenciar las fases en la que se organiza ésta. Siguiendo a Vallés (2007), las fases de una entrevista cualitativa son tres: planificación, trabajo de campo y elaboración del informe final.

#### **i. Planificación**

El primer paso es dominar y tener los conocimientos suficientes sobre el tema que vamos a desarrollar. Para ello, hemos revisado la literatura sobre este contenido de un modo minucioso y profundo, configurando nuestro estado de la cuestión. Una vez hemos adquirido estas nociones, lo siguiente que vamos a llevar a cabo en la selección de los participantes, las condiciones de trabajo y qué datos queremos obtener.

En el primer punto hemos escogido nosotros a los entrevistados, siendo todos ellos egresados del grado de Maestro de EP en los últimos 5 años en diferentes universidades, de los cuales, unos ya ejercen como maestros en centros educativos y otros no. Trabajamos sobre la idea de conseguir participantes de diferentes universidades para poder contrastar la información entre ellas, aunque no es algo que podamos generalizar. En este caso conseguimos maestros de la Universidad de Valladolid (Segovia), Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Burgos, aunque con este último no pudimos realizar la entrevista finalmente. El primer contacto que tuvimos con ellos fue a través de un mensaje, donde les preguntamos si accedían a participar en una investigación con fines educativos. (Tabla 2)

Tabla 2. *Presentación de los participantes*

Maestro 1 (M1)	Maestro egresado en 2019 en la Universidad de Valladolid, sin formación posterior. Ha ejercido como maestro 1 año en un centro concertando
Maestro 2 (M2)	Maestro egresado en 2018 en la Universidad Autónoma de Madrid, sin formación posterior. No ha ejercido como maestro
Maestro 2 (M3)	Maestro egresado en 2019 en la Universidad de Valladolid, con formación en un máster. No ha ejercido como maestro
Maestro 2 (M4)	Maestro egresado en 2017 en la Universidad Complutense de Madrid, sin formación posterior. Ha ejercido como maestro 3 años en centros públicos
Maestro 2 (M5)	Maestro egresado en 2020 en la Universidad de Burgos, sin formación posterior. No ha ejercido como maestro
Maestro 2 (M6)	Maestro egresado en 2019, con formación en dos másteres. No ha ejercido como maestro

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las condiciones de trabajo, debido a la situación en la que nos encontramos, las entrevistas se van a llevar a cabo de forma telemática. Las conversaciones fueron grabadas audiovisualmente, con el permiso previo de todos los participantes (Anexo II)

Atendiendo a esto la configuración de los bloques sobre los que pretendemos dialogar son:

- Términos de equidad e igualdad
- Formación previa y continua
- Experiencia sobre desigualdad
- Opinión sobre el sistema educativo

## **ii. Trabajo de campo**

Tras la planificación, comenzamos a organizar el trabajo de campo, estableciendo en primera instancia los medios con los que vamos a recoger los datos. En nuestro caso precisamos de un dispositivo con cámara web, altavoz y micrófono, un lugar con buen acceso a Internet, una grabadora, el guion de la entrevista y una libreta para hacer las anotaciones oportunas durante la entrevista. Una vez localizados todos los elementos, comprobamos su funcionalidad antes de conectar con los participantes.

En este apartado también debemos comentar la importancia del entrevistador, ya que es una parte fundamental del trabajo de campo. Además de los cuatro atributos que señala Vallés (2007) de un entrevistador: preparación, improvisación, intuición y competencia narrativa, Ruiz Olabuénaga (2007) fija unas cualidades de un entrevistador han de ser las siguientes:

- Detallar desde el principio cuál es el objetivo de la entrevista y cómo se va a desarrollar.
- Partir de un guion preestablecido, pero sin seguir un esquema fijo, controlando el ritmo de la conversación.
- Comprender que cada entrevistado es diferente, controlando el ritmo y las situaciones de la entrevista con cada uno de ellos.
- No formular juicios de valor sobre las contestaciones de los entrevistados.
- Formular nuevas cuestiones, aunque no estén programadas, aumentando el grado de información a recoger.
- Tener recursos y saber improvisar en las situaciones que requieran.

En cuanto a los pasos que vamos a seguir en este apartado, apoyándonos en Ruiz Olabuénaga (2007), son los siguientes:

### **a) Proceso de interacción**

En este paso efectuaremos el primer enlace con los participantes. Tras organizar los medios nos pusimos en contacto con los entrevistados a través de un mensaje de texto. Todas las entrevistas, debido a la situación sanitaria en la que nos encontramos actualmente, se realizaron de forma telemática. Los participantes no tuvieron problemas en acceder a este modelo de trabajo, quedando por concretar únicamente el día y hora para la entrevista. En principio, el orden de los entrevistados no afecta en la recogida de datos, por lo que nos adaptamos a la situación y horario de cada participante.

Al ser un total de 8, les propusimos que ellos mismos escogieran el día y la hora dentro de un margen de dos semanas. Dos de los participantes sí exigieron una fecha y horario concreto, mientras que los demás lo dejaron a nuestra elección, por lo que estructuramos el horario de las entrevistas y les hicimos llegar a cada uno el suyo.

### **b) Desarrollo de la entrevista**

En el día y la hora acordada con cada uno de ellos, nos pusimos en contacto telefónicamente y, de las seis entrevistas, cinco fueron a través de videollamada en la plataforma web Skype y una a través de mensajes de audio. Este entrevistado nos comentó que estaba muy ocupado y que prefería que le hiciésemos llegar la entrevista y los dilemas por escrito y que él mismo los iría contestando por mensajes de audio, de modo que así lo hicimos.

Una vez conectados por Skype, les explicamos cómo sería la dinámica de la sesión y la finalidad de la misma, manifestando que se iba a grabar toda la conversación para el posterior análisis, y una vez analizada les haríamos llegar el documento para que corroborasen la información recogida. Atendiendo a Ruiz Olabuénaga (2007), intentamos utilizar la técnica del embudo, es decir, los primeros instantes de la entrevista se comentamos temas generales y superficiales, intentando evitar el “sí-no”, e ir hacia lo más pequeño, concretando cada vez más el tema a abordar.

Como hemos comentado, las entrevistas se encaminarán hacia las preguntas elaboradas para dar respuesta a los objetivos de la investigación, pero en todo momento estaremos

abiertos a posibles nuevos temas de conversación que puedan surgir. De este modo, el guion a seguir será el expuesto en la Tabla 2.

Tabla 3. *Guion de la entrevista*

Guion
1. ¿Por qué elegiste ser maestro/s? ¿qué formación docente tienes?
2. ¿Ejerces o has ejercido como maestro/a?
3. Si tuvieras que definirte como docente en una frase ¿cómo sería?
4. ¿Qué entiendes por igualdad y equidad? ¿sabrías diferenciar los términos?
5. ¿Qué formación has recibido sobre igualdad y equidad educativa durante el grado?
6. ¿Consideras importante la formación inicial de un maestro sobre estos términos?
7. ¿Has seguido formándote o tienes pensado hacerlo a corto plazo sobre igualdad y equidad educativa?
8. Analizando la formación que has recibido ¿te parece correcta la enseñanza recibida respecto a la igualdad y equidad educativa?
9. En tus años como estudiante, ¿crees que el profesorado se ha preocupado por la equidad en el aula? ¿Cómo lo hacía?
10. ¿Has sufrido o has presenciado alguna situación de desigualdad durante tu etapa de estudiante?
11. ¿Has tenido que resolver alguna situación de desigualdad como maestro? (bien en las prácticas del grado, bien en el aula como maestro)
12. ¿Piensas que la desigualdad social, cultural, de género y orientación sexual afecta a los alumnos/as en su rendimiento académico?
13. ¿Qué sabes acerca de los centros gueto?
14. ¿Piensas que los centros escolares tienen planes reales para combatir las desigualdades?
15. ¿Consideras la equidad educativa como uno de los pilares de la educación? ¿Por qué?

Fuente: elaboración propia

En el desarrollo de las entrevistas sabemos la importancia que tiene la comunicación verbal en una entrevista, pero a veces olvidamos trabajar la perspectiva no verbal. Como entrevistadores debemos tener muy en cuenta aspectos como los gestos, tonos de voz,



silencios..., ya que a partir de ellos se transmitirá motivación, interés y confianza, esencial para que la conversación sea más profunda. Atendiendo a lo anterior, en la mayoría de las entrevistas realizamos pequeñas anotaciones esporádicas ya que nos centramos con totalidad en la conversación, analizándolas detenidamente a posteriori.

Por último, antes de concluir la entrevista, les informamos a todos ellos de que, una vez analizadas y elaboradas las conclusiones, les haríamos llegar las transcripciones para que pudiera ampliar la información grabada o eliminar aquello que desearan.

### c) Proceso de registro

Tras finalizar las entrevistas revisamos todas las grabaciones para anotar todos los datos que nos han ofrecido. En 2 casos, nos pusimos de nuevo en contacto con ellos para aclarar diferentes conceptos que no habíamos entendido o no nos habían quedado lo suficientemente claros. En todos estos casos los participantes accedieron a explicárnoslo de nuevo, llevando a cabo estas conversaciones a través del teléfono móvil, y con una duración, en todas ellas, inferior a los diez minutos.

Como podemos observar en la Tabla 3, la duración de las entrevistas varió en función del entrevistado. En todos los casos dividimos en dos bloques las entrevistas, en primer lugar, realizamos la conversación sobre el guion y preguntas preestablecidas, y en segundo lugar desarrollamos los dilemas morales. Aunque nuestra idea fue conducir la entrevista hacia unos temas concretos, no cerramos la conversación, permitiendo a los participantes comentar todo aquello que les pareció relevante, hecho por el que, dependiendo de cada entrevistado, la duración varió entre unos y otros.

Tabla 4. *Condiciones de las entrevistas*

<b>Entrevistado</b>	<b>Duración</b>	<b>Universidad</b>
Maestro 1 (M1)	38 minutos	Valladolid (Segovia)
Maestro 2 (M2)	28 minutos más 5 segunda llamada	Complutense (Madrid)
Maestro 3 (M3)	44 minutos	Valladolid (Segovia)
Maestro 4 (M4)	No hubo conversación	Autónoma (Madrid)
Maestro 5 (M5)	33 minutos más 6 segunda llamada	Burgos
Maestro (M6)	37 minutos	Valladolid (Segovia)

#### **d) Elaboración del informe final**

Tras analizar todas las grabaciones y realizar la transcripción nos pusimos en contacto con dos de los entrevistados ya que ciertas afirmaciones no entendimos lo suficientemente claro. Estos contactos fueron a través de mensajes de texto, recogiendo las nuevas conversaciones a través de llamadas de teléfono. Una vez tuvimos todo el informe elaborado, con los resultados y conclusiones, lo enviamos a todos los participantes a través del correo electrónico, a lo que todos corroboraron el texto, por lo que procedemos a confeccionar el informe final.

## **2.4 DILEMAS MORALES**

En este apartado vamos a hablar sobre los dilemas morales, cómo hemos de presentarlos, qué reacciones pueden generar en los individuos y cómo debemos analizarlos desde diferentes posiciones. El origen de los dilemas morales nace en la teoría de Kohlberg (1992), quien busca entender los motivos que llevan a los individuos a tomar y argumentar ciertas decisiones, pudiendo existir, siempre de un modo razonado, varias soluciones al mismo problema.

Lo primero, debemos entender qué es un dilema moral. Carrillo (1992) señala que “los dilemas morales son breves narraciones de situaciones que experimentan un conflicto de valor, donde un personaje se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir” (p. 57). En este caso no se pretende que exista una respuesta correcta, sino que se busca crear un conflicto que provoque una tensión intelectual, tratando temas como la dignidad humana, el valor de la vida, los valores humanos o la libertad de los seres vivos (Elorrieta-Grimalt, 2012; Gómez, Barragán, Arias y Rodríguez, 2019).

Teniendo en cuenta lo comentado, no podemos exigir a todos los individuos que sean capaces de solventar todas las cuestiones, puesto que el desarrollo moral de un individuo tiene un término evolutivo. Se entiende que la educación moral posee una serie de etapas, las cuales suministra un sistema de razonamiento moral que con paso el tiempo cada vez es más complejo y profundo. Kohlberg (en Linde, 2009) sostiene que el razonamiento moral de los individuos atraviesa tres grandes estadios: preconvencional, donde se respetan las normas para evitar posibles castigos; convencional, donde se aceptan las

normas por el bien individual y social; y postconvencional, donde se entienden y respetan las normas, pero se juzga y se actúa contra las que se consideran injustas para el bien individual y social. De este modo, las personas que son capaces de ejecutar un alto razonamiento moral son aquellas cuyas pautas de conducta son más coherentes y estables, aunque pueden ser variable en función de las situaciones Carrillo (1992).

Se ha seleccionado este tipo de instrumento para la recogida de datos puesto que los objetivos que se pretenden planteando dilemas morales son que los individuos den una respuesta a un problema ético, la toma de decisiones ante un problema social cercano y el pensamiento crítico, todo ello precisando de un razonamiento moral profundo donde se deba escoger una u otra solución de forma razonada. Este pensamiento nos hace observar y comprender los valores y ética, tanto individual, como de grupo, en la forma que los individuos defienden su postura, sin pretender que exista una respuesta correcta o incorrecta, sino valorando las argumentaciones del porqué. Cuando hablamos de posición grupal nos referimos a la interacción y discusión con los compañeros, la cual generará debates morales muy interesantes, pudiendo replantear alguna de las ideas iniciales (Cantillo, Domínguez, Encinas, Muñoz y Salazar, 2005; Linde, 2009).

Además de los objetivos comentados, pensamos que las otras finalidades que se pretenden alcanzar son (Cantillo et al 2005; Jordán y Santolaria, 1987):

- Fortalecer aspectos como la empatía, la integridad, el respeto por los demás, la justicia o libertad de expresión, entre otros.
- Establecer una jerarquía y clasificación de valores (hay que tener especial cuidado con esta clasificación, ya que es puramente subjetiva).
- Discutir y respetar las opiniones y valoraciones de los otros compañeros.
- Formar un juicio moral, provocando en los alumnos la utilización de la ética.
- Fomentar la inteligencia emocional, aflorando en los alumnos razonamiento, sentimiento y emociones enterrados.

Si nos centramos en la aplicación de los dilemas morales, a la hora de plantearlos hemos de seguir una serie de pasos:

- Planteamiento de un dilema lógico y adecuado con los individuos que tratamos, acercándonos a la realidad de estos en la medida de lo posible.
- Comprobar que todos entienden y comprenden la situación planteada.

- Cada individuo realizará una reflexión individual profunda a partir de las preguntas abiertas y cerradas sobre el caso.
- En el caso de poder realizarse en grupo, discusión grupal de las respuestas ofrecidas por cada individuo, todas ellas basadas en el respeto y el diálogo, evitando disputas o intimidaciones, puesto en muchos casos las reflexiones pueden ser opuestas entre los compañeros. La posición del entrevistador o moderador en los debates ha de ser activa, introduciendo preguntas que hagan revisar la perspectiva de los alumnos
- Replanteamiento, o no, de la postura inicial, valorando los primeros argumentos aportados.

De este modo, en nuestro estudio hemos planteado cuatro dilemas morales en los que tratamos diferentes valores éticos. Para ello, hemos tenido en cuenta la posición de los participantes de la investigación (maestros todos ellos), así como el planteamiento de situaciones lo más reales y cercanas posibles al contexto educativo y social de los participantes. De este modo los dilemas que hemos planteado han sido los siguientes:

#### **i. Dilema moral 1**

Eres el/la maestro/a de un grupo de 5º de Educación Primaria y a comienzos de curso planeas las salidas didácticas para hacer con tu grupo. Estas salidas están conectadas directamente con los objetivos que vas a trabajar durante el curso y piensas que son muy educativas, por lo que todo el alumnado de tu grupo aprenderá mucho con ellas. Decides convocar una reunión con las familias para informarles de la primera salida didáctica, que será en las próximas semanas. Tras hacer la propuesta, todas las familias quedan encantadas con la idea, pero, al finalizar la reunión, la familia de Noelia, una de tus alumnas, se pone en contacto contigo para comentarte que su hija no asistirá a la salida.

- ¿Mantienes la salida didáctica aunque Noelia no asista a ella? ¿Por qué sí o por qué no?

Al hablar con la familia, te cuentan que el motivo de la ausencia Noelia en la salida programada se debe al coste económico que conlleva la actividad. Al enterarte del motivo, piensas que, hablando con la empresa del autobús, podrías obtener una ligera rebaja.

- ¿Ofreecerías a la familia de Noelia la posibilidad de que no pagase por asistir a la actividad, a diferencia del resto de las familias que sí deben hacer frente al coste?  
¿Por qué sí o por qué no?
- Si no existiese esa posibilidad de rebaja, ¿pondrías tú el dinero de Noelia? ¿Por qué si no por qué no?

## ii. Dilema moral 2

Óscar, alumno de 3º de Primaria, llega sistemáticamente una hora tarde al colegio, afectándole negativamente a su rendimiento académico.

Tras ver que no se trata de una situación puntual sino de forma continua, como tutor/a decides hablar con la familia. Los padres te comentan que, debido a su horario laboral, no pueden llegar antes, siendo imposible del mismo modo que Óscar pueda acudir por sus propios medios al centro. Te piden por favor que no se lo comenten al director por miedo a que lo comunique a los servicios sociales, puesto que debido a su situación les podría acarrear muchos problemas.

- ¿Pondrías en conocimiento del director/a esta situación? ¿Por qué sí o por qué no?

Decides comentárselo a un compañero/a, y le expones la idea de acudir a por Óscar todos los días y llevarle hasta el colegio, pero te comenta que en el régimen interno del centro queda terminantemente prohibido transportar a cualquier alumno, pudiendo dejarte fuera de la docencia.

- ¿Acudirías a por Óscar? ¿Por qué sí o por qué no?

## iii. Dilema moral 3

Eres tutor/a del curso de 6º de Primaria y tienes dos alumnos, Juan y Laura, que son brillantes, y pueden optar a una de las becas para a un programa de alto rendimiento, pero solo puede acceder uno de los dos alumnos. Este programa tiene un elevado coste económico, y en sus bases de acceso señalan que únicamente ingresará becado el alumno con mejor expediente académico.

A pesar de ser ambos alumnos excepcionales, el expediente de Laura mejora al de Juan, por lo que sería a Laura a quien le correspondería dicha beca.

Tras ponerlo en conocimiento a las familias (sin comentar el expediente de los alumnos), ambas estarías interesadas en dicho proyecto. La familia de Juan confiesa que, por su situación económica, jamás podría acceder a dicho programa. En cambio, la familia de Laura comenta que podrían acceder a éste por sus propios medios, pero entienden que la beca es un esfuerzo de su hija y no van a desaprovecharla.

- ¿Modificarías el expediente de los alumnos en beneficio de Juan? ¿Por qué sí o por qué no?

#### **iv. Dilema moral 4**

En una emisora de radio se desarrolla una tertulia de la que tú eres miembro. En el día de hoy se van a debatir los cambios en la nueva ley de educación y, por lo tanto, se someterán a discusión algunas cuestiones básicas de la misma. Así, el conductor del programa dice que se ha eliminado la “demanda social” como criterio a tener en cuenta por parte de las Administraciones al programar la oferta de plazas sostenidas con fondos públicos. Con la ley anterior, esto implicaba la posibilidad de un aumento de plazas de colegios privados concertados allí donde hubiera demanda de las familias, haciéndose cargo de ese gasto la administración educativa, manteniendo así el equilibrio entre la educación pública y educación concertada como redes complementarias. La nueva ley ya no contiene referencia alguna a la “demanda social” por lo que no se podrá usar como criterio para aumentar plazas concertadas.

- ¿Te parece bien esa eliminación? ¿Por qué sí o por qué no?

Otra cuestión que plantea la nueva ley es la afirmación de que las administraciones “dispondrán las medidas necesarias para evitar la segregación del alumnado por motivos socioeconómicos o de otra naturaleza”. Eso se traduce en que introduce la posibilidad de convertir la proximidad al domicilio en el criterio prioritario a la hora de asignar las plazas

escolares, en contra del denominado distrito único, que, según la ley anterior, permite que las familias elijan con libertad cualquier centro educativo, esté donde esté.

- ¿Crees que la introducción de este criterio de proximidad al domicilio dificulta la libertad de elección de las familias fuera de la zona de su domicilio? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Crees que ese es un derecho que debe garantizar la administración? ¿Por qué sí o por qué no?

Si con ese criterio se redujesen los llamados centro gueto, donde se escolariza casi exclusivamente alumnado de grupos vulnerables,

- ¿Estaría justificada la medida? ¿Por qué sí o por qué no?

## **2.5 CRITERIOS DE RIGOR**

Parte de la comunidad científica es crítica con las investigaciones de corte cualitativo, puesto que manifiestan que la obtención y análisis de los datos no es del todo objetiva, añadiendo a su desconfianza por este método la presencia o influencia del investigador en todo el desarrollo de la investigación (Bisquerra, 2004; Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012).

Para asegurar la fiabilidad, Guba (1981) sostiene que en cualquier investigación de corte cualitativo se han de manifestar una serie de criterios que den rigor al trabajo realizado, de forma que este adquiera una solidez científica, entendiendo como rigor el grado de certeza que presentan los resultados alcanzados en el proceso de obtención de datos. De este modo, los criterios de rigor que ha de tener una investigación cualitativa son cuatro: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Cada uno de estos criterios tienen unas condiciones propias, la cuales vamos a interpretar atendiendo a nuestro estudio.

### **i. Credibilidad**

Al hablar de credibilidad se hace referencia al grado de veracidad que adquiere la investigación, tanto de la información recogida como de los resultados a los que se ha llegado. Para alcanzar este nivel de veracidad, hemos trabajado mediante diferentes técnicas:

- Lectura y revisión de la literatura existente sobre temas relacionados con nuestro objeto de estudio durante todo el proceso de realización del trabajo.
- Diferentes compañeros maestros y los tutores de este trabajo han realizado un juicio crítico de la recogida y análisis de los datos que se ha llevado a cabo, teniendo diferentes puntos de vista y corrigiendo algún dato.
- Se han interpretado los datos de la forma más objetiva posible, sin deformar la información recibida en las entrevistas.
- Una vez hemos realizado las entrevistas, se ha compartido con los participantes el análisis y la conclusión a la que hemos llegado con el fin de asegurar que no existen errores de transcripción o interpretación de los datos. Actuando de este modo, implicaremos a los entrevistados de forma activa durante todo el estudio, estando informados en todo momento del uso de los datos.

Además, atendiendo a Guba (1981), se han recopilado todas las entrevistas realizadas a través de grabaciones de vídeo y audio, de forma que cualquier persona que quiera comprobar los datos recogidos podrá tener acceso a ellos ya que están registrados y contrastados.

### **ii. Transferibilidad**

La finalidad de nuestro trabajo es conocer la formación que han tenido los maestros en su etapa de grado, así como las vistas que presentan hacia la igualdad y desigualdad en el ámbito escolar. Para lograr esto, se va a describir detalladamente y de forma minuciosa a las personas entrevistadas, las condiciones en las que se han llevado a cabo estas entrevistas, así como los contextos o situaciones investigadas. Con ello, pretendemos que otras personas que quieran realizar nuestra investigación en otras condiciones les sirva de utilidad como modelo a seguir.



Del mismo modo, se ha seleccionado aquella literatura que se ha considerado relevante, con la cual no se pretende que sea representativa. De esta forma se ha utilizado este muestreo teórico para el análisis, la obtención de datos y la confección de las conclusiones de forma detallada.

### **iii. Dependencia**

En este apartado se hace referencia a la solidez de los datos alcanzados en nuestro estudio. Para alcanzar esta consistencia se aportan referencias teóricas del estudio llevado, se contrasta la información con los tutores y compañeros del máster.

Además, se ha mantenido un contacto cercano con los participantes de la investigación, verificando de este modo la pista de revisión, la cual trata de analizar y repasar la información obtenida y descifrada en las entrevistas, evitando cualquier error de interpretación. De esta forma conseguimos que se trate de un estudio donde los datos no están sesgados (entendiendo que se trata de una investigación cualitativa).

### **iv. Confirmabilidad**

En este apartado se confirma que toda la información que hemos recogido ha sido independiente al investigador, quedando este en una posición neutral durante todo el proceso. La influencia del investigador no influirá en la realidad del entrevistado, ni en la interpretación de los datos, siendo en todo momento lo más objetivos posibles. De este modo, si otra persona realizase esta investigación, obtendría unos resultados muy parecidos a los de este estudio.

## **2.6 ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN**

Antes de finalizar el apartado de metodología vamos a hacer referencia a las cuestiones éticas necesarias para el desarrollo de nuestra investigación.

Nuestro estudio, diseñado a partir de una metodología cualitativa, se caracteriza por conocer la perspectiva de diferentes maestros sobre un tema concreto, es decir, se basa en las ideas personales y subjetivas de cada participante. En consonancia con Bisquerra

(2004), el investigador ha de tener en cuenta una serie de principios, códigos y cuestiones éticas sobre los que sustentarse a la hora de realizar su estudio.

Basándonos en Abad (2016) y Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), los criterios éticos que llevamos a cabo en nuestro estudio son los siguientes:

- Consentimiento informado: los participantes a los que vamos a entrevistar van a conocer desde el principio la finalidad de la investigación y qué se va a hacer con los testimonios recogidos. Por ello, antes de proceder a realizar las entrevistas, les hemos hecho llegar un consentimiento donde se detalla la finalidad del estudio y qué se va a hacer con sus testimonios, dando los entrevistados su permiso para llevarlo a cabo.
- Confidencialidad y anonimato: todos los datos recolectados en las entrevistas son privados, por lo que se informará a los participantes sobre cómo se van a recoger y qué se va a hacer con los datos. Además, toda la información será anónima, de modo que no se identificará en ningún caso a los participantes. En este caso, los extractos de las entrevistas utilizadas para el análisis serán designados con los siguientes nombres Maestro 1, Maestro 2, Maestro 3, Maestro 4, Maestro 5 y Maestro 6.

A todo ello le debemos sumar el respeto y el cumplimiento de las normas sociales y cívicas como no faltar el respeto a los participantes, no herir sus sentimientos o la no invención de ideas, entre otros.

## **CAPÍTULO III. ANÁLISIS**

### **3.1 RESULTADOS ENTREVISTAS**

En este apartado vamos a tratar los resultados que hemos extraído de las diferentes entrevistas y dilemas morales planteados a siete egresados del Grado de Magisterio de EP de diferentes universidades. Para ello vamos a establecer diferentes bloques para exponer estos resultados de manera ordenada: 1. Conceptualización de términos, 2. Formación previa y continua, 3. Experiencia sobre desigualdad, 4. Opinión sobre el sistema educativo. Una vez analizados cada bloque haremos un análisis de las respuestas comentadas.

#### **3.1.1 Conceptualización de términos.**

Tradicionalmente el término equidad se ha asociado a una serie de conceptos como igualdad de oportunidades, justicia o inclusión. De todos ellos, ha sido el de igualdad el que más han utilizado y tratado como sinónimo al término de equidad. Como decimos, son dos conceptos que se confunden con mucha frecuencia, utilizándose como sinónimos, algo que no es correcto, puesto que se trata de dos ideas que, aunque puedan parecer similares, son diferentes. Debido a esto, la concepción equivocada de muchas personas provoca que se confundan a la hora de tratarlo, lo que, si nos centramos en los docentes y en los educadores, repercute directamente en los alumnos y en el sistema educativo. Por este motivo, este bloque nos va a permitir entender los conocimientos que los participantes tienen sobre los términos de igualdad y equidad, así como la diferencia que éstos establecen entre ambos.

Este bloque lo hemos subdividido en dos apartados: a) igualdad y equidad, b) diferenciación de términos.

##### **i. Igualdad y equidad**

Tanto igualdad como equidad son términos que no tienen una definición exacta, se pueden interpretar de diferentes formas, pero en el fondo, lo definan unos u otros, cada concepto tiene una base que debe ser común en cualquier razonamiento.

En el estudio queríamos conocer si los maestros participantes, que en principio han recibido cierta formación sobre esta terminología durante su formación inicial, sabían definir ambas nociones y establecer diferencias entre ellos.

Al hablar del término de “igualdad”, la mayoría de los entrevistados han compartido la definición: “igualdad es dar a todos los alumnos lo mismo, es decir, a todos por igual” (M2); “no tiene en cuenta las diferencias entre las personas” (M4); “igualdad es tratar igual a todo el mundo” (M6). También aparece la idea de “igualdad de condiciones” y “mismas oportunidades” (M5)

Como podemos apreciar, salvando las distancias, la definición de igualdad la comparten todos ellos. A diferencia de igualdad, cuando hablamos de “equidad”, la mayoría de entrevistados no saben definirlo exactamente. Tan solo el M2 y el M6 coinciden en su definición, señalando de este modo por equidad “ya no es dar a todos por igual como en la igualdad, sino dar según tengan” (M2); “tratar a cada uno por sus necesidades” (M6). Aunque es a grandes rasgos y sin profundizar demasiado, establecen una definición que se asemeja a la equidad. Además, en ambos casos, tratan de diferenciar igualdad con equidad con ejemplos, donde el M2 se centra sobre todo en el aspecto económico, señalando el tema de becas como un recurso equitativo, en cambio el M6 se centra más en las capacidades de cada alumno.

Por otro lado, encontramos al M4, quien reproduce uno de los valores más repetidos en la escuela tradicional. Como decimos, uno de los hechos más comunes en el sistema educativo, aunque cada vez tiende a menos, es la idea de meritocracia, centrando en los alumnos su éxito o fracaso escolar únicamente por lo que hacen en el centro, “culpándoles” exclusivamente a ellos de su rendimiento. Si nos detenemos en ello, se trata de un pensamiento muy básico, puesto que recae sobre los alumnos una responsabilidad que en muchos casos viene dada por sus condiciones extremadamente limitadas, ya sea por temas económicos, familias, sociales, o cualquier otro de esta índole. En esta línea se postula el M4, quien entiende la equidad desde el punto de vista de la meritocracia, señalando que “la equidad es recibir lo que mereces en función de tus esfuerzos”.

En una línea parecida se encuentra el M3, quien relaciona equidad con el rendimiento académico y el aprovechamiento de las oportunidades. Se trata de un punto de vista que todavía guardan muchos maestros, por lo que condiciona notablemente la oportunidad de ciertos alumnos. Partiendo de esta idea entendemos que está reproduciendo el modelo tradicional de educación, es decir, no se tiene en cuenta las condiciones que presentan los alumnos, que le influirá directamente en poder llegar a esa situación. Este maestro lo expresa del siguiente modo:

*Si tenemos las mismas oportunidades, hagamos lo mismo, porque no es lo mismo que tú y yo tengamos la misma oportunidad de estudiar y tú no lo hagas y yo sí, entonces ya no es equitativo, tú estás desaprovechando tu oportunidad y yo la estoy aprovechando. Si nos la dan a los dos, lo más normal, lo equitativo, lo justo sería que los dos hiciéramos lo mismo (M3)*

El resto de los entrevistados tratan de explicarnos su idea sobre dicho término, pero, o bien no es correcta como el M1 que lo relaciona con ser una disciplina está “algo más centrada en varios aspectos, no tiene por qué ser el mismo aspecto”, de modo que entendemos que no tienen claro este concepto, o como en el caso del M5, no saben explicarnos en que consiste. Este maestro refleja que “pues por equidad, la verdad, no sé. A ver, sí que los diferencio, pero ahora mismo no sabría ponerte un ejemplo”, es decir, sabe a grandes rasgos que se trata de conceptos diferentes, pero no sabría explicárnoslo.

## **ii. Diferencia entre términos**

Como hemos comentado más arriba, con frecuencia igualdad y equidad son dos términos utilizados del mismo modo, siendo muchas personas, docentes incluidos, lo que no saben diferenciarlos. Por lo comentado anteriormente, queríamos conocer si los maestros entrevistados entendían como sinónimos estos términos, si establecían diferencias entre igualdad y equidad o hacían otro tipo de análisis. Partiendo de las definiciones previas de igualdad y equidad podíamos prever que no todos sabrían establecer las diferencias, aunque todos ellos entienden que se trata de dos conceptos diferentes, pero aquí es donde encontramos la mayor variedad de perspectivas entre unos y otros.

El M2 diferencia estos términos mediante un ejemplo de becas educativas. Pensamos que el sistema de becas es un verdadero ejemplo, aunque se puede valorar si debería mejorar este sistema ya que se suele centrar solo en lo económico, para diferenciar la igualdad y la equidad. En esta línea viene lo comentado por el M2, el que establece que:

*Pues sí, mira, yo creo que un poco el sistema de becas tiene que ir por ahí. Las becas deben llegar a los alumnos con familias con menos recursos (...) Como he dicho equidad se centra en las cosas, las condiciones... de cada alumno, y en función de eso pues le da más o menos. La igualdad no se centra en eso, sino que ofrece a todos por igual, algo que creo que no es justo, no sé, porque los que más tienen van a seguir teniendo más si se reparte así.*

Como decimos, pensamos que se trata de un tema muy habitual lo comentado por el M5, provocando de este modo que no se puedan desarrollar las soluciones adecuadas para combatir esto. Este maestro, a pesar de indicarnos que entiende que estos términos son diferentes, no sabe explicarnos lo que les une o separa, señalando que “a ver, sí que los diferencio, pero ahora mismo no sabría ponerte un ejemplo, ósea, sé que son muy semejantes entre ellos, pero tienen una serie de diferencias, pero ahora mismo no sabría ponerte un ejemplo”

Otro maestro se centra en la diferencia de nivel educativo de los alumnos de una misma aula para establecer la diferencia entre igualdad y equidad. No entra a valorar en este caso si la causa de esta disparidad entre alumnos se debe a causas naturales –hay alumnos que tienden a ser más hábiles en unas asignaturas que en otras– o si por el contrario están afectadas por alguna desigualdad existente. De este modo, el M6 entiende que:

*Igualdad sería, por ejemplo, llegar a una clase e impartir la clase igual para todos y equidad sería educar según la necesidad de cada uno, es decir, si hay un alumno que le cuesta más o hay alguna materia que tiene menos capacidad o hay alguna cosa que no se entera, pues tengo que poner más esfuerzos con ese alumno.*

Por último, el M4 señala que “la equidad es, bajo mi punto de vista, en torno a lo que debería de girar la sociedad. La igualdad en muchos casos no es lo más justo”. A pesar de que la explicación que da se asemeja mucho a la que debemos conseguir, sus argumentos no nos acaban de convencer, puesto que entiende la meritocracia como fuente de equidad señalando que “la equidad es recibir lo que mereces en función de tus

esfuerzos”. Por un lado, hay que exigir esfuerzo a los alumnos, pero muchas veces por sus condiciones no pueden alcanzarlos.

### **iii. Síntesis**

En este apartado hemos podido comprobar como la mayoría de los participantes analizan correctamente qué es la igualdad, en cambio, al hablar de equidad todavía hay un profundo desconocimiento. Aunque no podemos generalizar estos datos, desde nuestro punto de vista creemos que esta falta de información respecto a la equidad es muy común entre nuestros docentes.

Hemos observado que los maestros M2 y M6 son los que más conocen sobre este tema, y como veremos más adelante, coincide con que se trata de los dos maestros que han seguido formándose, aunque de un modo no formal, sobre el tema. Aquí nos detenemos para entender la importancia de la formación permanente de un docente, puesto que se trata de un aspecto fundamental para ampliar sus conocimientos, lo que repercutirá directamente en el alumnado. Si de verdad queremos modificar el sistema educativo para hacerlo más justo, mejorando las condiciones para que todos los alumnos se puedan desarrollar al máximo, no podemos dejar de formarnos en aspectos clave, puesto que como hemos visto en este apartado muchos no conocen que es equidad y cómo afrontarlo en el día a día del colegio.

Por otro lado, hemos visto cómo algún docente todavía sigue basando su idea de igualdad y equidad en la meritocracia. Es cierto que como maestros debemos perseguir el mérito de nuestros alumnos y premiarlo, pero como señala Tedesco (2004), no solo nos debemos centrar en los méritos personales de los alumnos en la escuela, sino que hay que analizar si estos actos vienen originados o condicionados por factores externos. De este modo, se debe comprender y analizar para buscar una solución a ellos, por lo que la meritocracia no debe ser la base del sistema educativo, como sí lo ha sido durante muchos años.

### **3.1.2 Formación docente recibida y cursada sobre igualdad y equidad.**

Esta segunda categoría nos ha permitido conocer el grado de formación recibida por parte de los docentes, ya sea la inicial durante el grado, o la que los participantes han decidido tomar voluntariamente una vez finalizado el grado. Para ello hemos establecido dos categorías: a) formación recibida, b) formación continua.

#### **i. Formación recibida**

Para conocer diferentes perspectivas hemos tratado de conseguir participantes de diferentes universidades, y aunque no se puede generalizar, poder sacar conclusiones de varios lugares. De este modo, podremos comprobar si la buena o escasa formación recibida por los futuros maestros se debe a una universidad o si es común en más de una. Para ello contamos con participantes de la Universidad de Valladolid (Segovia), Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Burgos.

Todos los participantes han llegado a la conclusión de que es importante la formación inicial de los maestros sobre equidad, asegurando la mayoría de ellos lo que argumenta el M3 que “es lo que te vas a encontrar en el aula” o el M5, “tienes que conocer estos conceptos, más que nada porque te vas a encontrar con una realidad en el aula diferente, y vas a encontrar alumnos muy diversos”. Como decimos, los demás maestros basan sus ideas sobre estos conceptos, por lo que todos entienden la importancia de este hecho.

En cuanto a la formación que han recibido o cursado cada maestro, a pesar de que varios de ellos han realizado el grado en la misma universidad y con los mismos docentes, tienen diferentes puntos de vista. Aun así, de forma general, la sensación de todos ellos es que se trata de una formación escasa, comparten la opinión señalada por el M5 “mi experiencia personal yo creo que un poco escasa. Yo creo que no se profundizó del todo.”

Dos de ellos, el M3 y el M6, los cuales han cursado un Máster de Investigación en Ciencias Sociales (Universidad de Valladolid), comparten la misma percepción respecto a la enseñanza recibida. Coinciden ambos en que durante el Grado ésta no ha sido demasiado completa, pero sin embargo en el Máster, a pesar de no estar relacionado



exclusivamente con los temas tratados, se ha desarrollado en mayor grado. Desde el punto de vista del M6 señala que “pues en la etapa del grado, como impresión personal, pienso que he recibido poca formación (...) Donde más lo he tratado ha sido en el máster en la asignatura de Investigación para la Diversidad”. En esta misma línea el M3 nos comenta que “en el máster sí me han enseñado algo más, porque en el máster, al fin y al cabo, creo que tuvimos docentes mejor preparados que manejan muchísimo más estos términos.”

## **ii. Formación continua**

Entendemos que una de las bases de un buen profesional es su formación, pero esta no finaliza cuando termina la formación inicial, en el caso de los maestros, sino que debe ser continua y permanente. Como percibimos este hecho como algo imprescindible, queríamos saber si los participantes han continuado, o piensan hacerlo, con su formación sobre igualdad y equidad.

En el caso del M3, es el único que ha realizado una formación permanente relacionada con el tema, puesto que el M2 y el M6 nos comentan que sí se han seguido formando, aunque no haya sido de un modo formal, sino a partir de lecturas y charlas, como nos comenta el M6, “a ver, me he formado de una manera informal, no me he apuntado a un curso específico de igualdad o equidad, ha sido más informal, leyendo varios artículos sobre este tema”. A pesar de no ser de un modo formal, esta formación que nos comentaba el M6 les ha hecho conocer de primera mano, como hemos tratado en el punto anterior, qué es la equidad.

Los demás participantes no han continuado su formación sobre este tema, a pesar de tener la intención de seguir formándose, como sugiere el M1, resaltando que “seguiré informándome todo lo que pueda”.

## **iii. Síntesis**

Al tratar el término de la formación sobre igualdad y equidad en el grado, todos los participantes entienden que se trata de un tema importante, pero a la vez la mayoría de ellos opina que esta formación es escasa. La escasez a la que se refieren casi todos ellos

acerca de la formación recibida sobre equidad, aparece a lo largo de las entrevistas, puesto que algunas de las preguntas, como la diferencia entre igualdad y equidad o, de la que hablaremos más adelante, los centros gueto, parecen ser aspectos desconocidos para ellos.

En línea de lo comentado anteriormente, pensamos que ellos mismos se han dado cuenta que no tienen demasiadas nociones sobre estos términos, y que, al fin y al cabo, es algo habitual en las aulas actuales. Como hemos comentado anteriormente, la formación permanente y continua es esencial en la profesión de profesor, pero también debemos poner en valor la formación recibida durante el grado, donde se debe finalizar los estudios con un grado de conocimientos muy alto. De este modo coincidimos totalmente con Echeita (2017) quien señala la importancia que supone la buena formación inicial, ya que independientemente de la formación posterior, un docente debe adquirir unos saberes que le sirvan para impartir en las aulas.

En cuanto al tema de la formación continua y permanente, aunque vemos que se tratan de maestros que han finalizado los estudios recientemente, nos ha sorprendido que solo uno de ellos haya seguido formándose. Es cierto que hay otros dos maestros lo han hecho de un modo más informal, los cuales han sido los que han logrado entender del mejor modo las preguntas que hemos tratado en la entrevista.

Teniendo en cuenta lo comentado en el anterior párrafo, creemos que hay cierta formación o conocimientos que los docentes deberían conocer obligatoriamente. Entendemos que el tema de la educación en un mundo muy amplio, siendo muy difícil abarcar todo, pero creemos que ciertos temas como la equidad, el cual afecta a muchísimos alumnos y a la sociedad en general, dentro y fuera del colegio, se deberían de promover desde dentro de las escuelas.

### **3.1.3 Experiencias con desigualdad**

En este apartado queremos conocer si los entrevistados han sufrido o presenciado, bien en primera persona, bien a alguien de su alrededor, alguna situación de desigualdad. Lo que buscamos es conocer cómo afectaba este hecho a los implicados y a sus compañeros de clase, cómo actuaron los maestros, centros o sistema educativo para resolver dicha

situación, y en el caso de que se les haya sucedido esta situación como maestro, cómo han procedido ante ella. Para ello, vamos a dividir este apartado en dos subgrupos: a) desigualdad como estudiante, b) desigualdad como maestros.

### **i. Desigualdad como estudiante**

En este apartado nos vamos a centrar en la etapa de estudiante de los entrevistados, desde que entraron al sistema educativo hasta que acabaron la formación inicial, para comprobar si han sentido o presenciado alguna situación de desigualdad en este recorrido.

Dos de los maestros, el M2 y el M4, nos comentan que sí han vivido este tipo de situación. El segundo de ellos no da referencias, tan solo afirma que sí lo ha vivido o presenciado, pero el M2 nos pone un ejemplo concreto. Este ejemplo es bastante común en los centros educativos desde hace mucho tiempo, y comprobamos que en nuestro caso personal también lo hemos presenciado exactamente como lo comenta. Este maestro narra la solución que se dio por parte del centro ante una situación con un grupo de alumnos en situación desfavorable, comentando que:

*En el colegio había varios alumnos marroquíes que no tenían mucho dinero y que el colegio le daba los libros, el material y eso, también el comedor. Antes eso lo veía como algo injusto, no veía porque a ellos sí y a nosotros no, pero ahora entiendo lo contrario, que eso era ser un poco más justo con los que menos tenían.*

La mayoría de ellos o bien no han tenido que atravesar esta situación, como el caso del M5, quien señala que “pues... que yo recuerde creo que no he vivido”, o no lo recuerdan, como señala el M6, “seguro que alguna ha habido, ahora no recuerdo ninguna, pero seguro que ha habido”.

### **ii. Desigualdad como maestro**

En este punto, en línea con el punto anterior, nuestros participantes han comentado alguna situación de desigualdad que han sufrido como maestros, aunque casi todos ellos no hayan ejercido, tienen experiencia en los centros a partir de las prácticas del grado.

En este caso, tenemos docentes que sí han tenido que actuar frente alguna situación de desigualdad, pero otros no. Hay alguno, como comentaremos ahora, que dan la sensación de ver este problema como algo negativo o malo, cuando en realidad es una situación más que se da en los centros. De este modo el M1 afirma que sí ha tenido que actuar ante una situación de desigualdad, comentado que “sí, sí que me ha tocado por desgracia”. En la misma línea encontramos al M5, quien interpreta como “suerte” el no haber presenciado ninguna situación de desigualdad, “Em... no, la verdad, no. He tenido mucha suerte porque en los dos centros que estuve las clases que me tocaron fueron muy buenas”

Al contrario que los dos casos anteriores encontramos al M2 comenta la situación que presenció durante sus prácticas como algo normal, dentro de la preocupación que debemos tener sobre dicho tema, pero sin tener nociones negativas como hemos podido ver en los anteriores. En este caso, la desigualdad nacía por cuestiones económicas donde “había uno que iba muchos días con la misma ropa y eso, con las zapatillas un poco rotas (...) y el cole como le consiguió ropa nueva, o algo así”. Algo parecido le ocurrió al M6, quien, por los problemas de la familia de una alumna, soportó una situación algo desagradable, donde “una niña que se mareó en clase y la niña no nos quería decir el por qué, pero era porque venía sin desayunar a clase. No nos quiso decir que era porque sus padres andaban mal de dinero”. Aunque la alumna consiguió una beca de comedor se tuvo que cambiar de colegio a mitad de curso para poder aprovecharse de ella, ya que en su centro no disponían del servicio de comedor, algo que puede llegar a suponer un trastorno muy importante para ella.

Continuando con el M6, nos comenta otra de las situaciones que, aunque muchas personas no lo llegan a valorar, ocurre con frecuencia, y se trata del desdoblamiento que ocurre en la clase de religión. En casi todos los centros educativos hay alumnos que escogen la religión católica como optativa para impartir en el horario escolar, desdoblado esta clase entre los alumnos que van a esta asignatura y por otro lado los que no eligen religión.

En el caso del M3, quien solo ha ejercido durante las prácticas, nos comenta que ha estado en los dos tipos de centro, el público y el concertado. En este caso, explica que en el centro público se encontró con situaciones de desigualdad de alumnos cuyos padres eran extranjeros y recién habían llegado al país, de modo que parten con un desconocimiento del idioma. Afirma un hecho que ocurre con mucha facilidad, y podemos decir incluso

que, con demasiada naturalidad, y es que esta desigualdad “se puede ver más por parte de alumnos más que de profesores”.

### **iii. Síntesis**

En principio, nos parece extraño el hecho de que la mayoría de los entrevistados no presenciaron ninguna situación de desigualdad en su etapa de estudiante, ya que durante tantos años estudiando es raro que no se hayan percatado de ello. Es por ello que pensamos más bien que se trata de un tema de desconocimiento, donde en estos años no entendían exactamente qué significaba o qué tipos de desigualdades podían afectar a sus compañeros.

En el caso concreto del M2, podemos ver como en ese momento no entiende exactamente la situación, o se podía valorar como injusta por dar más a quien más lo necesita, que es exactamente ese el patrón de justicia que debemos seguir. Pienso que tenemos ese pensamiento porque no se forma de manera adecuada a la sociedad en términos de justicia, y considero que se debe enseñar este tipo de valores desde la primera infancia.

Estas situaciones de desigualdad, sea por el factor que sea, al final, nos guste más o menos, son parte de la sociedad heterogénea en la que vivimos, es algo normal a lo que nos tenemos que habituar. Desde nuestra posición, como maestros, tenemos la función de poner remedio y facilitar las condiciones a las personas que se encuentren en situación de vulnerabilidad. Por esto, pensamos que los maestros no deberían entender estas situaciones como algo negativo como sugiere el M1 o por “suerte no” como dice el M5, sino afrontarlo con la naturalidad que requiere, haciendo también partícipes a los alumnos y enseñándole la magnitud de estas situaciones.

Aquí aparece una cuestión que muchas personas, docentes o no docentes, se preguntan y están en contra de ello. En la posición del M3 encontramos la crítica que hace a los colegios concertados, donde se podría incluir a los privados, afirmando su posición frente a ellos. Si nos remontamos al inicio de éstos, se crearon con el fin de desahogar y no saturar la educación pública y, al final, se han convertido en centro elitistas, donde casi no encontramos situaciones de desigualdad porque todos los alumnos parten de las

mismas condiciones. En este sentido, podemos presenciar que los centros concertados, que se financian con dinero público y, por consiguiente, quitan recursos a los centros públicos, eligen casi a dedo a sus alumnos, contribuyendo a que aumente la desigualdad.

Otra de las cuestiones que debemos comentar es la extraída del M3, quien expone que hay situaciones de desigualdad que se ven más por parte de los alumnos. Esto se puede ver con bastante facilidad en los centros, donde los alumnos eligen o no a sus amigos, composiciones de grupo, compañero de clase, dependiendo de su situación o no. Con ello, nos referimos a que estas situaciones de desigualdad, que suelen ser ajenas a los alumnos (economía, situación social y cultura, etc), se hacen eco en sus compañeros rápidamente, donde gran parte de ellos no acceden a estos alumnos por esta condición. Cuantas veces hemos visto, por ejemplo, a un alumno extranjero llegar a un centro y que, durante los primeros meses, muchos en algún caso, está apartado de sus iguales. Estas situaciones también se deben manejar y actuar ante ellas, siendo los maestros, que viven cerca de ellas y los que las presencian, lo que deben proceder.

Otra de las situaciones que nos comentaban los participantes, en este caso el M6, es el desdoblamiento de la clase de religión. No estamos de acuerdo con que se desdoble la clase, lo primero porque segregas a los alumnos al dividirles y darles solo la opción de una única religión, en este caso la católica. Este caso, nos ha hecho recordar una situación muy semejante que presenciamos, donde un único alumno era separado de sus compañeros durante la hora de religión y al preguntarnos el por qué, no sabíamos cómo contestarle, ni darle una explicación lógica. Por otro lado, no entendemos el hecho de separar a los alumnos en el horario escolar, a no ser que tengan alguna necesidad educativa y requieran apoyo, por el hecho de sus pensamiento o creencias. Este ha sido y es un tema muy debatido por las políticas educativas, pero creo que todavía no se ha encontrado una posible solución que pueda satisfacer a todos y lo importante, que no afecte negativamente a nadie.

Continuando con este maestro, la segunda situación que le tocó presenciar está relacionada con el comedor escolar. Este tema lo hemos comentado durante el trabajo y lo encontramos como una forma que tienen algunos centros públicos de seleccionar al alumnado. En este caso, una alumna tuvo que abandonar un centro escolar por el hecho de no disponer de comedor, por lo que desde este centro se está fomentando la

desigualdad entre los alumnos. Si a esto la añadimos otros requisitos como actividades extraescolares, ampliación de horario, sistema de puntos para el acceso o el uniforme escolar, se está generando que ciertos centros públicos sean cada vez más elitistas.

### **3.1.4 Perspectivas sobre igualdad y equidad en la educación**

Esta categoría nos va a permitir conocer las perspectivas de nuestros entrevistados sobre la realidad actual de la equidad en los centros escolares. Para ello, hemos creado tres subcategorías: a) centros gueto, b) repercusiones, c) perspectivas de futuro.

#### **i. Centros gueto**

Esta categoría hace referencia a la desigualdad e inequidad en el sistema educativo, por lo que hemos querido tratar este tema con los participantes. El hecho de que cada vez se trabaje más a favor de la equidad, evitando por consiguiente las desigualdades entre los alumnos por diversos motivos, choca con la idea de que vez hay más centros gueto y más situaciones de desigualdad en la escuela.

En prácticamente todas las grandes ciudades españolas podemos encontrar algún centro de estas características, por lo que es posible que alguno de los maestros lo haya vivido de cerca, bien en su carrera profesional, bien en las prácticas realizadas. Por este motivo queríamos conocer si los conocían y qué sabían los participantes sobre ellos.

Al plantear la cuestión: “¿qué sabes acerca de los centros gueto?”, el M2 se refiere a ellos como “son centros donde se juntan más pues... alumnos inmigrantes, gitanos, con riesgo de pobreza”. Aunque se trata de una definición algo básica, entendemos que este maestro es conocedor del tema. En esta línea, el M6 profundiza más sobre el tema, señalando que “son centros en los que suele haber una concentración bastante alta de alumnos que tienen una situación desfavorecida”. Además, este maestro comenta que conoce, a partir de la lectura de artículos y trabajos, que “con la LOMCE se aumentaron los colegios gueto, aumentando la desigualdad”, lo que nos hace ver que se trata de un maestro que está bastante interesado por el tema.

Por otro lado, el resto de los participantes apenas conocían esta idea. Nos parece algo reseñable que cuatro de los seis participantes no sepan del tema, afirmando “pues la verdad que no tengo ni idea” (M1); “pues, la verdad es un término con el que no ande ahora mismo muy relacionado” (M3); “nada, es la primera vez que leo o escucho ese término” (M4); “pues... por ese nombre no” (M5).

## **ii. Repercusiones**

En este apartado compartíamos con los participantes su concepción sobre la influencia de determinadas posiciones como “desigualdad social, cultural, de género y orientación” afecta o no en el resultado académico de los alumnos.

En este caso, todos los participantes comparten la misma postura, afirmando todos ellos que se trata de una posición que afecta a los alumnos en su rendimiento, a excepción del M4, quien no le da tanta importancia como los demás, comentando que “depende de cada caso, en algunos casos sí afecta”, pero, como decimos, todos ellos se apoyan en que sí afecta.

En el caso del M5 hace referencia al momento donde los alumnos interiorizan los sentimientos. Es una situación que es muy frecuente, la cual es compleja para los maestros, pero que debemos saber detectarla. En este caso, señala que “muchas veces lo interiorizan y no lo exteriorizan (...) se o quedan ellos y eso hace que vayan al aula con pensamientos negativos”.

Siguiendo esta línea, tanto el M3 como el M6 se basan en la idea de que el ambiente que rodea al alumno influye mucho más en su rendimiento que el profesor o el tiempo que pasa en el centro. El M6 profundiza acerca la formación de los padres como foco de posible desigualdad, señalando “que tus padres tengan una carrera o no va a influir en el niño”. Del mismo modo, el M3 también va un paso más lejos, señalando otros posibles aspectos que les afecta en su rendimiento como “el contexto de donde viven y su familia (...) también si tienen dinero por ejemplo para clases y todo eso creo que afecta mucho a las notas”.



### **iii. Perspectivas de futuro**

En este apartado vamos a tratar las ideas que tienen los participantes sobre las medidas reales de los centros escolares, que involucran a las administraciones y las políticas educativas, para hacer frente al problema de la desigualdad escolar. Del mismo modo, queremos conocer qué importancia le dan a la equidad en la educación actual.

El M3 y M5 parten de la idea que los centros sí tienen planes reales. El primero de ellos afirma que “en la mayoría de los casos sí”, en cambio el M6 argumenta su decisión afirmando que “imagino que algún plan tendrá, no sé si serán muy efectivos o no, eso ya cada centro (...) imagino que los centros sí que tendrán planes sobre ello”. Además, hace hincapié en un tema fundamental en estos casos, señalando la importancia de la sociedad a la hora de combatir las desigualdades. Como decimos, afirma que “el problema va más allá, es decir, vienen socialmente el problema (...) Veo principalmente que el problema de debe subsanar desde el ámbito social”.

El resto de los entrevistados mantienen la opción de que no hay planes reales. El M1 se centra en la idea de actuación, especificando que “no hay un paso uno, un paso dos y un paso tres que seguir”. Los M2, M3 y M5 apuntan otra idea diferente, señalando que más bien se trata de quedar bien externamente, incluso hablan de una posible estrategia política, es decir, “creo que está más enfocado a la política, ósea, a dar buena imagen. Luego, yo creo que a la hora de la verdad no se lleva a cabo” (M3)

En cuanto a la noción de la importancia de la equidad en la educación, a excepción del M1, a quien le crea dudas que sea uno de los temas más importantes de la educación, aclarando que “hay muchos temas importantes también que se tienen que tratar y no podemos darle a este tema la importancia máxima”, los demás entienden que es un tema fundamental. Se basan sobre todo que en la actualidad ha cobrado una relevancia principal en la educación, tanto en las aulas como en la formación de los profesores. Como declara el M2, “creo que en la educación actual es algo que debemos trabajar sí o sí, tanto en la formación de los nuevos profesores como también en las aulas con los alumnos”.

#### iv. **Síntesis**

En principio, al plantear la cuestión de los centros gueto pensábamos que la mayoría de ellos, más aún al haber estudiado en ciudades grandes donde suele haber algún centro de estas características, iban a conocer el tema, aunque fuese de un modo básico. Como decimos, podíamos entender que alguno de los participantes no sabría exactamente lo que significaba y la relación que tenía los centros gueto con la desigualdad o equidad, pero que sería algo concreto. Por otra parte, suponíamos que la mayoría de ellos, al ser un tema actual al que se le está dando bastante importancia, tendrían conocimiento del mismo del que estábamos hablando, pero ha sido todo lo contrario.

Como hemos visto, la mayoría de ellos no sabían nada sobre estos centros, siendo tan solo dos los que sí han hecho mención del tema. Esto nos hace pensar que quizás no se le está dando la importancia que requiere, puesto que, pese a ser uno de los problemas actuales de la educación, la mayoría de los maestros entrevistados no saben nada sobre el tema. Pensamos que la formación y la trasmisión de ideas sobre equidad es algo insuficiente, ya que entendemos que el tema de los colegios guetos es algo básico en este tema.

En cuanto a las repercusiones de diferentes tipos de desigualdad respecto al rendimiento académico es casi unánime, donde expresan que afecta directamente a los alumnos. Esto va en línea con numerosos autores como Sabando (2016), Alonso (2014) o Sánchez y Manzanares (2014) señalando que no siempre hay que fijarse en qué ocurre dentro de las aulas para entender el rendimiento de los alumnos, ya que lo que ocurre fuera es mucho más importante. La influencia que estos alumnos traen a la escuela desde el exterior va a explicar, aunque no en todos los casos, las acciones dentro del aula.

Atendiendo a todo lo comentado hasta ahora, todos los participantes entienden que es básico en el sistema educativo para un futuro más justo para todos los alumnos que la equidad sea un pilar sobre el que se sustente la educación. Para ello, es imprescindible que se forme a los maestros de un modo mucho mayor que como se ha hecho hasta ahora, sino sería imposible. Además, se ha de tratar con naturalidad en las aulas, igual que se ha logrado tratar con naturalidad las necesidades educativas, por lo que se debe trabajar con los alumnos como un aspecto más, haciéndoles ver las nociones de justicia, solidaridad o compañerismo como una fuente más de enseñanza.

## **3.2 RESULTADOS DILEMAS**

En todos los dilemas propuestos a los participantes hay un enfrentamiento de valores, donde no perseguimos que exista una respuesta más correcta que otra, o una respuesta buena y otra mala, sino que pretendemos que los entrevistados nos respondan desarrollando el porqué de esa decisión. En todos ellos, hay muchos valores que afectan a la toma de decisiones, pero al final cada persona tiene sus propios valores personales, por lo que no vamos a entrar a juzgar este hecho. Como decimos, en cada dilema hay diferentes valores que aparecen, pero en cada uno de los cuatros que presentamos, comentaremos en los que nos hemos pretendido centrar, aunque aparezcan otros de forma secundaria.

### **3.2.1 Dilema 1**

En este dilema moral presentamos un conflicto que ocurre en multitud de ocasiones y que es muy cercano para todos los maestros. En este caso incidimos sobre los valores de solidaridad, empatía y justicia.

En esta primera situación nos encontramos ante una alumna que no puede acudir a una salida, la cual has buscado con detenimiento para que fuese lúdica y estuviese expresamente relacionada con los objetivos a trabajar en el aula. La gran parte de los entrevistados no creen que la suspensión de la actividad sea lo mejor para la clase porque una alumna no pueda acudir, por lo que ellos si continuarían con la salida propuesta. Defiende esta postura desde la posición de injusticia hacia los demás alumnos como comenta el M5, o del derecho que tienen los demás a disfrutar y seguir aprendiendo con dicha salida como expresa el M1. Esta idea la sostienen como última opción, ya que todos comentan que trataría de buscar una solución para que esta alumna pueda asistir.

En otra posición distinta encontramos al M3, quien asegura que, si no pueden disfrutar todos los alumnos de esta actividad, siempre que no sea porque no quieren ir, no se debe llevar a cabo, más aún si es una actividad conectada con los objetivos del curso.

En la segunda parte de este dilema, les comentamos que la ausencia de esta alumna a la salida se debe al tema económico. En este caso, añadimos la posibilidad de negociar con la empresa y que Noelia pueda ir gratis. Parte los maestros no estarían de acuerdo con esta medida, exponiendo, como en el caso del M1 y el M5, quienes consideran esta medida como injusta para las demás familias, declarando que las demás familias también tienen otras necesidades y están haciendo un esfuerzo.

En el lado opuesto encontramos a los maestros que sí ven correcta esta decisión, explicando, en el caso del M4, que ya tiene años de experiencia en estas situaciones, que se trata de algo habitual el negociar con las empresas estas rebajas para los alumnos que no pueden hacer coste de la actividad. El M6 tiene claro que sí ofrecería a esta alumna ir gratis, ya que es algo que no influye a nadie y, si puede ir, sería positivo tanto para ella como para los demás.

En el último supuesto les comentamos que en el caso que no se pueda conseguir dicha rebaja, si costearían ellos la salida de esta alumna. En este caso todos coinciden en que sí cubrirían el precio de la salida, o al menos la primera vez que se diese, siendo alguno de ellos más reticentes si ocurre este hecho con otras salidas. En esta idea se sostiene el M1 y el M5, comentando que trataría de buscar otras soluciones porque tampoco se puede acostumbrar a esta solución siempre. El M4, además de comunicar que sí pagaría la salida, comenta que solo lo haría en el caso de que esta alumna se lo mereciese, en caso contrario no lo haría.

En el caso del M6 reflexiona sobre el fin de la actividad, entendiendo que al tratarse de una salida en la van a aprender sí que asumiría los gastos de esta alumna. En esta línea también contesta el M3, aunque profundiza algo más. En este caso comenta que el correr con los gastos de la salida va a provocar en la alumna y en su familia un efecto muy positivo en su futuro. Se basa en la idea de agradecimiento que tendrán con este hecho, lo que afectará de manera muy positiva en su rendimiento, además de dar un ejemplo a los demás alumnos con esta acción.

### 3.2.2 Dilema 2

En el segundo dilema, presentamos una situación compleja en la que los participantes tendrán que reflexionar en profundidad. Para ello, entendemos que los valores que fundamentan esta problemática son compromiso, respeto y profesionalidad.

En esta cuestión nos encontramos con un alumno en una situación familiar algo compleja. Debido a esto, no puede acudir a primera hora al colegio, llegando todos los días una hora tarde. Al ponerte en contacto con las familias te comentan su complicada situación, por lo que tienes que decidir si comentárselo al director o no. Pensamos que el hecho de que la familia se encuentre en una situación adversa ha motivado a la mayoría de los participantes a intentar buscar una solución antes de comunicárselo al director. Aun así, casi todos acaban confirmando que si esta situación se alarga en el tiempo no les quedaría más remedio, sosteniendo el M1 que al final lo que estás haciendo con esta conducta es ocultar información a tu jefe.

En la misma línea encontramos al M3, que aparte de comentar que si no queda otra opción se lo comentaría al director, piensa que se está perjudicando el futuro del alumno, ya que este hecho perjudica notablemente su rendimiento, por lo que tiene claro que al final habría que comunicarlo.

Al contrario que el resto de los maestros, el M4 comunica que sí se lo comunicaría al director al enterarse de la falta de este alumno, ya que no se puede ocultar esta información, ya que es obligatorio pasar las faltas de asistencia a los equipos directivos.

En el segundo apartado, les comentamos que existe la posibilidad de que puedan ir a por este alumno, pero esto está prohibido por el régimen interno, pudiéndoles costar su puesto en el centro. En este caso, es una situación complicada para ellos porque pueden mejorar la situación de un alumno, pero ponen en riesgo su puesto de trabajo. Maestros como el M3 y M6 comentan que es una situación tan difícil que no pueden valorarla ahora mismo, que tendrían que enfrentarse a ella en el momento concreto.

Pensamos que el hecho de que les puedan echar de su puesto hace que la mayoría de los maestros se inclinen por no ir a recoger a este alumno, a pesar de entender alguno de ellos

como el M4 que sería muy bueno para su mejoría académica. Este maestro comenta que se trata de un tema que es un derecho fundamental de los niños acudir a clase, independientemente de los problemas logísticos que presente.

El M5, coincidiendo con los demás en que no iría a por él, comenta que se trata de un tema moral, es decir, aunque te pillen o no te pillen reconociéndole sabes que estás haciendo algo que va en contra de unas normas establecidas, por lo que ya estás haciendo algo que no es correcto. En base a esto, serías un mal ejemplo para los alumnos, ya que estas desacatando una norma, y al final en la enseñanza hay que dar el ejemplo contrario.

### **3.2.3 Dilema 3**

En este dilema moral en el que se propone un problema ético, queríamos tratar diferentes valores entre los que destacamos tres: como la empatía, la justicia y la honestidad.

En este caso, presentamos a dos alumnos que son excelentes académicamente, permitiendo a uno de ellos, en este caso al que mejor expediente académico, poder acceder a un programa de estudios a través de una beca muy costosa. Juan, que no tiene forma de acceder a esos estudios si no es con dicha beca tiene un expediente más bajo que Laura. Ésta, por las condiciones familiares, sí podría costearse dicho programa, pero su familia no pretende desaprovechar la beca, en el caso de que se la otorgasen a ella.

A los participantes les preguntamos si modificarían el expediente en beneficio de Juan, donde la mayoría de ellos nos confirman que no lo harían, aunque hay diversidad de opiniones. Dos de los maestros optan por cambiar la nota del expediente como el caso del M2 y M4. En este caso, ambos argumentan una explicación muy similar, exponiendo que modificarían el expediente para que pudiesen entrar los dos a dicho programa, el que menos recursos tiene mediante la beca y la que más mediante sus propios recursos.

En contraposición a la argumentación de los dos maestros anteriores, encontramos al M3 y al M5 quienes aseguran que modificar la nota de expediente es algo que va en contra de cualquier moralidad, el expediente de cada alumno es el que es, no se puede dar prioridad a alguien por tener más o menos dinero siendo injustos con alguien por esto. El M6 sigue

de algún modo en esta línea, asegurando que le costaría mucho bajar la nota a una alumna por el hecho de tener más recursos económicos. A pesar de ello empatiza con el alumno, comentando que es una situación muy difícil en la que no se gustaría ver.

Por otro lado, encontramos al M1 se centra en la idea de meritocracia, asegurando que al final son dos alumnos que optan a lo mismo y son ellos los que se lo tienen que ganar, pero en este caso se olvida de las condiciones de uno y de otro para esta que esta “competición” sea en igualdad de condiciones.

#### **3.2.4 Dilema 4**

En este cuarto dilema que hemos propuesto queríamos conocer los puntos de vista de los entrevistados acerca de los cambios en la ley anterior (LOMCE) y en la actual (LOMLOE), y cómo contemplan este cambio a partir de valores como la justicia y la integridad.

En este caso presentamos un dilema en el que se debate que hasta ahora la ley contemplaba la “demanda social” como criterio para aumentar las plazas en centros concertados, siendo financiados con fondos públicos. La nueva ley no hace referencia a este concepto, por lo que los centros concertados no podrán aumentar sus plazas en base a esto.

La primera pregunta se relaciona con que, si esta eliminación les parece bien, donde la mayoría de los maestros entienden que esta eliminación es buena para la educación pública por el hecho de no financiar tanto a los centros privados con fondos de todos y usarlos e invertirlos para mejorar las condiciones en la red pública, sobre todo hace hincapié en ello el M4. Este maestro habla de la calidad y el reflejo en los alumnos si el dinero destinado a los concertados se destinase a los centros públicos.

Por otro lado, nos encontramos al M1, maestros que ha ejercido este año en una escuela concertada. Al contrario que los demás participantes, éste no eliminaría este concepto, puesto que se basa en la idea que al haber mayor demanda social se lograrán cosas que antes no estaban.

En el segundo caso, hablamos del concepto de proximidad al domicilio como criterio prioritario para asignar plazas escolares en detrimento del llamado centro único. Bajo esta idea la mayoría están desacuerdo, entendiendo, como el M3 y M5, quienes argumentan que es una decisión de los padres escolarizar a sus hijos donde mejor piensen. Al final si no se garantiza esta libertad de elección de centro puede provocar que esa familia tenga que mudarse de barrio o de domicilio para poder acudir al centro educativo que más les convence.

El M4 profundiza más sobre el tema, comentando el caso concreto de la Comunidad de Madrid, donde el bilingüismo está presente en muchos centros. Este maestro sostiene que se debería garantizar la libertad de elección de centro, más todavía en el caso de Madrid donde se puede tocar un centro bilingüe o no, hecho que repercutirá de forma muy notoria en la educación de los alumnos.

Al contrario que los demás, el M6 sostiene que sí le parece bien este criterio porque si se deja a las familias elegir centro abiertamente lo que se consigue es que haya centros a los que nadie quiera acudir, provocando segregación entre el alumnado.

En la tercera cuestión, consultamos si el apartado anterior es un derecho que deba garantizar la administración. Los maestros que ponen en duda que el criterio de proximidad deba ser prioritario exponen su negativa a que sea la administración quien deba garantizarlo, pero en el caso del M2, a pesar de no estar a favor, entiende que estos temas deben ser guiados por las administraciones, puesto que son las que más especializadas y mejores conocimientos presentan para tomar estas decisiones. El M6 también comparte esta opinión, entendiendo que es un cometido de la administración que es quien presenta los técnicos o la gente que entiende.

Por último, la última cuestión está relacionada con las dos anteriores. En este caso preguntamos si se justificaría el criterio de proximidad para reducir los centros gueto. En el caso del M3 y M5 sostienen que esta medida de proximidad lo que va a hacer es incrementar y fomentar los centros gueto, ya que todos los niños que vivan en una zona de clase alta irán al mismo centro, y los de clase baja a otro.



El M6 es contundente con su respuesta, considerándolo justificadísima esta medida, exponiendo la idea del efecto compañero que tiene sobre sus iguales, más si cabe con compañeros en situación de vulnerabilidad, hecho que no tiene por qué perjudicar al primero.

En un lado opuesto al M6, encontramos al M1, quien sostiene que sea centro gueto o no, no justificaría esta medida. El M4 opina parecido, comentando que no le encuentra sentido a una medida que no permita los padres la elección de centro para sus hijos, por lo que no justifica dicha medida.

# CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES

## 4.1 CONSIDERACIONES FINALES

En este apartado vamos a tratar las conclusiones a las que llegamos con en nuestra investigación mediante el análisis de las entrevistas y los dilemas morales realizados a los egresados de Magisterio, así como la información que nos han aportado los diferentes documentos que hemos analizado.

Las conclusiones del estudio estarán responderás a los cinco objetivos que nos hemos planteado al inicio de la investigación.

Para alcanzar el primer objetivo específico, “analizar los términos de igualdad y equidad, así como sus implicaciones para los procesos educativos”, nos documentamos y examinamos detenidamente los documentos que aparecen en el capítulo II. De este modo hemos nos hemos profundizado sobre el tema a tratar. Este hecho nos llevó a ampliar nuestros conocimientos y perspectivas acerca de la igualdad y equidad, que en el inicio no era demasiado completa.

Únicamente con la interpretación de la literatura no dábamos respuesta al objetivo propuesto, el cual alcanzamos a partir de la realización de las entrevistas y dilemas morales a los participantes. Como decimos, la segunda parte de este primer objetivo se ha alcanzado en las preguntas que forman parte de la entrevista, siendo los dilemas morales una forma de apoyo a las cuestiones primeras.

Como resultado de ello, concluimos que la igualdad y la equidad son dos términos diferentes, de los cuales, si pretendemos alcanzar una educación para todos, sin exclusión y de la máxima calidad posible, las políticas y sistemas educativos deben apostar por la equidad.

En cuanto al segundo objetivo propuesto, “Describir y analizar el concepto y la representación de los egresados de Magisterio sobre la igualdad y la equidad, la relevancia

que conceden a ambos términos y las implicaciones que, para ellos, conllevan”, se ha manifestado en las entrevistas realizadas a los maestros.

Confirmamos que la mayoría de ellos entienden que se trata de dos conceptos diferentes, pero no todos saben de qué se trata, ni las diferencias que guardan entre ellos. Esto está muy relacionado con el tercer objetivo, puesto que casi todos ellos afirman que puede deberse a la poca formación e información que tienen sobre estos conceptos. En cuanto a la segunda parte del objetivo, para todos ellos es un tema importante, fundamental para algunos, por lo que le otorgan gran relevancia al tema.

En relación al tercer objetivo, “Analizar la percepción de los egresados sobre la formación obtenida en relación con la igualdad y la equidad”, se ha alcanzado a partir de las cuestiones planteadas en las entrevistas, dónde preguntábamos sus experiencias e impresiones sobre su formación, tanto inicial como permanente. La mayoría de ellos destacan la poca importancia que se le da a este tema en el grado de Magisterio, algo que actualmente parece incomprensible. Aun así, y a pesar de que los participantes entienden que se trata de un tema de especial relevancia, casi ninguno ha continuado su formación sobre igualdad y equidad. Esta conclusión nos invita a reflexionar sobre el escaso tratamiento que se da a estos conceptos y que, pese a tratarse de nociones importantes, no se está dando la visibilidad que requiere para que sea uno de los puntos fuertes en la formación de los docentes.

Por último, el cuarto objetivo, “Revelar y describir los valores y actitudes que, en la percepción de los egresados de Magisterio, aparecen ligados a la igualdad y a la equidad”, se ha conseguido a partir del desarrollo de los dilemas morales, ya que los participantes se han tenido que enfrentar a situaciones complejas, muy cercanas a la realidad, donde tenían que tomar una decisión momentánea.

En estos dilemas, aunque cada individuo tiene su propia moralidad, trabajamos valores como la equidad, la empatía, la justicia, la solidaridad o el compromiso, entre otros muchos, revelando cada participante sus principios en relación con la igualdad y equidad. En la mayoría de los casos los entrevistados coinciden en sus ideas, las cuales nos parecen que están encaminadas para lograr la justicia social y educativa que perseguimos, pero en otros casos, la diferencia entre ideas es grande.

Esto último nos hace entender que el ámbito educativo es un área muy grande, donde cada maestro tiene sus principios y valores, pero éstos, ya sean utilizados de un modo u otro, nunca pueden ir en beneficio de las desigualdades o la segregación del alumnado. En este caso no hemos encontrado ninguna situación que conteste a lo anterior, siendo lógicas, si atendemos a las explicaciones de cada uno, todas las declaraciones de los participantes dentro del terreno de la igualdad y la equidad.

Por último, tras analizar los objetivos específicos, podemos afirmar que el objetivo general de la investigación, “conocer el concepto y la representación que los egresados de Magisterio tienen sobre la igualdad y la equidad en la educación, así como su valoración sobre la formación obtenida con respecto a esos elementos del proceso educativo” se ha alcanzado por lo comentado en los apartados anteriores.

Como conclusión final creemos que la equidad es un derecho fundamental de todas las personas, más si cabe en el ámbito educativo, donde la desigualdad no tiene cabida en la sociedad actual. Por ello, tenemos que seguir trabajando en este sentido, el cual se ha progresado notablemente los últimos años, pero en el que estamos lejos del nivel estimado por todos. Por consiguiente, la formación de los futuros maestros debe mejorar y ser ampliada notablemente, pudiendo hacer frente a este tipo de situaciones cotidianas en el día a día de la educación.

Para finalizar este apartado debemos quedarnos con una frase: la enseñanza tiene que ser compensador de todas las desigualdades.

## **4.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

En este apartado vamos a comentar los impedimentos que nos hemos encontrado a la hora de llevar a cabo nuestro estudio. De este modo la principal limitación que nos hemos encontrado ha sido el Covid-19, el cual nos ha influido directamente a la hora de llevar a cabo las entrevistas, debiendo realizarlas de forma telemática. Además, hubiese sido muy interesante la opción de poder debatir ciertas cuestiones, sobre todo los dilemas morales, en gran grupo o en forma de grupo de discusión entre todos los participantes de las entrevistas, pero no ha sido posible realizarlo.

Otra limitación ha sido el acceso a los entrevistados, puesto que al principio contábamos con más de diez para realizar las encuestas, pero cuando las hemos llevado a cabo alguno no nos ha contestados y otros nos han comunicado que no podían realizarlas, en este caso por temas laborales de éstos. Sumamos a esto la inexperiencia del tema a trabajar, lo que ha dificultado en algún momento el planteamiento y la confección tanto de las entrevistas como de los dilemas morales.

### **4.3 PERSPECTIVAS DE FUTURO**

En este apartado vamos a comentar las futuras líneas de investigación que pueden surgir de la investigación realizada, puesto que entendemos que es un tema de investigación muy amplio, con una enorme magnitud y complejidad.

Por esto entendemos que es necesario seguir investigando sobre el tema de la igualdad, desigualdad y equidad, puesto que se trata de nociones que afectan a muchos alumnos a los que no se les da una solución, o la salida que se les ofrece es un insuficiente para mejorar su posición. Esto ocurre en ocasiones por falta de recursos, ya sean materiales, de infraestructura, humanos, etc, como por la formación de los docentes, por lo que continuar investigando se hace básico.

A pesar de tratarse de un tema “nuevo” en la educación, hay multitud de investigaciones realizadas, pero como decimos, continuar con ellas es fundamental. Desde nuestro punto de vista, se ha de dar mayor visibilidad a las desigualdades con las que los alumnos entran, se desarrollan y finalizan durante su etapa educativa, para evitar el enorme fracaso escolar de los alumnos encuadrados en grupos vulnerables y poder darles una solución desde el sistema.

En este estudio hemos podido valorar y conocer los conocimientos que tienen los egresados de diferentes universidades, pero en esta línea podríamos hacer lo mismo con otros maestros que tengan una carrera más amplia y que terminasen los estudios con anterioridad, pudiendo comparar dos momentos diferentes. Del mismo modo esto se podría hacer con los docentes universitarios, para conocer las ideas que presentan sobre

estos temas y si consideran la educación de los futuros docentes en materia de igualdad y equidad como suficiente o no, y como valorar estas nociones en la formación de estos alumnos.

Otra de las perspectivas de futuro puede ser conocer los diferentes programas de los Grados de Magisterio de las diferentes universidades de España, y poder valorar de este modo si la formación que reciben los futuros maestros es la adecuada, comparando de este modo la cantidad de información que reciben los alumnos dependiendo de la universidad en la que estudien, estableciendo de este modo diferencias entre unas y otras.

## REFERENCIAS

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (34), 101-120.
- Alonso, C. (2014). Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(2), 395-409.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Alventosa-Bleda, M. E., Pulido-Montes, C., y de Oliveira-Dri, W. I. (2020). La inclusión se consigue con la equidad: la desigualdad educativa en las diferentes comunidades autónomas respecto de la educación social (pp. 187-200). En Díez, E. J. y Rodríguez, J. R. (Directores) (2020). *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* Octaedro.
- Ancheta-Arrabal, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59.
- Andrino, B., Grasso, D., y Llaneras, K. (2019). ¿Escuela de ricos, escuela de pobres? Cómo la concertada y la pública segregan por clase social. El análisis de los centros de España y la renta de sus vecindarios explica cómo la desigualdad afecta al sistema educativo. *El país*.
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2007). Privatización encubierta de la educación pública. Informe preliminar. V Congreso Mundial.
- Barba-Martín, R.A., Barba, J.J., y Martínez-Scott. (2016). La formación continua colaborativa a través de la Investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos educativos*, (19), 161-175.
- Barbera, M. A. (2018). *La inclusión de niños con necesidades educativas especiales en la escuela primaria en relación con el contexto socio-cultural y la personalidad del grupo de clase* (Tesis Doctoral). Universidad de Almería.

- Bernal, J. L., y Lacruz, J. L. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(3), 103-131.
- Besalú, X. (2011). ¿Cómo ‘defenderse’ del alumnado extranjero? En J. García Castaño, y S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 45-52). Madrid. MEC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla
- Black-Hawkins, K; Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achivement and inclusion in schools*. Londres: Routledge
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2007). *Educación para todos: Un asunto de derechos humanos*. Santiago: UNESCO
- Boroel, B. I., Sánchez, J., Morales, K. D., y Henríquez, P. S. (2018). Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20 (2), 91-104.
- Cabrera, L. J. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez, A. S., y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221.
- Cantillo, J., Domínguez, A., Encinas, S., Muñoz, A., Navarro, C., y Salazar, A. (2005). *Dilemas morales. Un aprendizaje de valores mediante el diálogo: un aprendizaje de valores mediante el diálogo*. Nau Llibres.



- Carrillo, I. (1992). Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 4(15), 55-62.
- Choi, Á., Gil, M., Mediavilla, M., Valbuena, J. (2017). La evolución de las desigualdades educativas en España: evidencia dinámica a partir de intersecciones repetidas. *Social Indicators Research*, 138 (3), pp. 853-872.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated Education*, 6(5), 19-28.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.
- Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata
- Crespo, E., Díaz, C., y Pérez, J. (2013). Determinantes de la desigualdad educativa en España. *Estado del bienestar: sostenibilidad y reformas*.
- Dubet, F. (2011), Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Dueñas, M. (2016), "Apología del saber inútil. Algunos apuntes sobre globalización, conocimiento, equidad y educación", *Tarbiya*, vol. 44, pp. 125-129.
- Echeita, G. (2011) El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *La inclusión educativa, una apuesta valerosa*, 117.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, (19), 7-24.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, (46), 17-24.
- Echeita, G., Martín, E., Simón, C., y Sandoval, M. (2016). La educación escolar como proyecto social. Sección 3. Perspectivas educativas frente al desafío de la diversidad del alumnado. Curso Equidad 8x01: Educación de calidad para todos.
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y educadores*, 15(3), 497-512.

- Feito, R. (2006). Otra escuela es posible. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández, F. J (2017). La equidad y la educación. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 46.
- Fernández, M. (2002). Iguales, libres y responsables. *Praxis*, (1).
- Formichella, M. M. (2011), "Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen", *Revista Educación*, 35(1), 1-36.
- García, F. J., y Carrasco, S. (2011). Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación. Madrid. MEC
- García, J. y Rubio, M. (2013). Juntos pero no revueltos. Procesos de concentración escolar del 'alumnado extranjero' en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXVIII, 1, 7-31.
- García, T. F. y Cabello, S. A. (2019). Crisis y educación en España: en materia de equidad e igualdad de oportunidades. *Fundación Sistema*, (254), 3-22.
- García-Cano, M., y Márquez, E. (2019). Estrategias de docentes en centros educativos que se transforman a favor de la equidad. *Revista Fuentes*, 21(2), 217-227.
- García-Cano, M., y Márquez, E. (2019). Estrategias de docentes en centros educativos que se transforman a favor de la equidad. *Revista Fuentes*, 21(2), 217-227.
- Gimeno, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 52-55.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, (85), 111-119.
- Gómez, L. (2006). El riesgo de la privatización encubierta. *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 92-97
- Gómez, M. T., Barragán, F. E., Arias, A. D. y Rodríguez, R. I. (2019). Selección de dilemas morales para debatir en el aula. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (19), 37-60.

- Grisay, A. (2003). Repetir curso o adecuar el currículum. En Marchesi, A. y Hernández, C. (eds.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. (pp. 101-127). Madrid: Alianza.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication & Technology*, 29(2), 75–91.
- Jordán, J. A. y Santolaria, F. (eds.), (1987). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7 (7), 19-40.
- Lasch, C. (1996). *La rebelión de las elites*. Paidós. Barcelona
- Levin, B. (2003). Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning. *Equity in Education Thematic Review*, 2-42.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos y garantía de los derechos digitales
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado núm. 295, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013.

- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Linde, A. (2009). ¿Tienen vigencia los dilemas clásicos de Kohlberg en Educación Moral? Un estudio de campo. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 28(2), 137-149.
- López Puig (2015). *Las evaluaciones de diagnóstico: una oportunidad para el análisis y la mejora de la calidad y la equidad de la educación primaria en España* (Tesis Doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- Marcenaro, Ó. D. (2013). El rendimiento educativo del alumnado andaluz a examen: aproximación cuantitativa. *Sevilla: Fundación Pública Adaluza Centro de Estudios Andaluces*.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (eds.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Márquez, Y., Gutiérrez-Barroso, J., y Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, género y diversidad en educación. *European Scientific Journal*, 13(7), 300-319.
- Mascareño, M. G. (2017). *Inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad en la escuela común primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Almería.
- Menéndez, Pevida y Dopico, 2020. Educación inclusiva, ¿por dónde empezamos? (pp. 326-324). En Díez, E. J. y Rodríguez, J. R. (Directores) (2020). *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Octaedro.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Montes, A. y Parcerisa, L. (2016), "¿Iguales en qué y cómo? Una revisión de las propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación", *Revista de sociología*, 101(4), 451-471.

- Mountané, J. (2010). Introducción a la investigación básica. *Liver Research Unit*, 7.
- Murillo, F. J., Cerdán, J. y Grañeras, M. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español en Muñoz, G. (Director) (1999). Equidad y calidad en educación. *Revista de educación*.
- Murillo, F. J., Román, M., y Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- OECD (2007). No más fracasos: diez pasos para la igualdad en la educación. Paris: OECD.
- Ortega, F. (2003). La equidad en educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 33(2), 119-134.
- Peña, F. (2012), "La masificación de la educación y la búsqueda de igualdad, justicia y equidad sociales en Colombia", *Folios*, vol. 36, pp. 189-200.
- Pérez, C. N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de educación*, 23, 189-212.
- Picornell-Lucas, A., Montes-López, E., y Herrero-Villora, C. (2018). La desigualdad de oportunidades educativas desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes de Castilla y León. *Prisma Social: revista de investigación social*, (23), 169-184.
- Rendueles, César (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Barcelona: Seix Barral
- Rochex, J. I. (2011). Las tres "edades" de las políticas de educación prioritaria: ¿convergencia europea? *Propuesta Educativa*, 35, 75-94.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Rubio, M. (2016). El docente como facilitador de la participación en Educación Primaria.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). Metodología de la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 1-342.
- Sabando, D. S. (2016). *Relación entre el Grado de Inclusión y el Rendimiento Académico en las Escuelas Públicas de Primaria de Cataluña*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Sánchez, J., y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 12-28.
- Sanhuja, A., Moliner, O., y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista complutense de educación*, 31(4), 497-506.
- Sauer, P. y Zagler, M. (2014). (Des) igualdad en educación y desarrollo económico. *Revisión de ingresos y riqueza*, 60.
- Spratt, J., y Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 141-149
- Subirats, J. (2019). ¿Cómo reforzar la equidad en educación?. *Documentación social*, (2), 4.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Barcelona, España: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2000), "Los desafíos de las reformas educativas en América Latina". *Revista Pedagogía y Saberes*, núm. 14, pp. 5-14.
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de pesquisa*, 34(123), 557-572.
- Terrón, M. T. (2010). Educación e Integración Social desde una Perspectiva Internacional. *III Conversaciones Pedagógicas*. Fundación SM.

- Torrents, D., Merino, R., Garcia, M., y Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers*, 103(1), 29-50.
- Tosco, P (2019). Equidad y educación en España.
- Turienzo, D. (2019). La equidad del sistema educativo español: Estudio comparado de las CCAA (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Valdés, M. T. (2020). Principales procedimientos metodológicos para el análisis de la composición de la desigualdad educativa. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (48), 115-145.
- Vallés, M. S. (2007). Entrevistas cualitativas. CIS.
- Vasilachis, I. (1997). El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. *Estudios sociológicos*, 15(46), 79-107.
- Viñao, A. (2012). El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo. Cuadernos de Pedagogía, 421, 81-85
- Zamora, B. M. (2015). *El profesorado ante la desigualdad de oportunidades de la educación en España* (Tesis Doctoral). Universidad de La Laguna.
- Zubizarreta, A. (1986). La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar. México: Fondo Educativo Interamericano.

# ANEXOS

Los anexos de este TFM están disponibles en el siguiente enlace:

<https://1drv.ms/u/s!AnGbVzDXFpQpmVrVTJBU1XrAfxHT?e=tdHczZ>