

CAPÍTULO 7

TITULACIONES Y PLANES DE ESTUDIO: MARCOS DE INTERPRETACIÓN DE LA PRESENCIA DE LA SOCIOLOGÍA EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

José BELTRÁN LLAVADOR
Miguel Ángel GARCÍA CALAVIA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente capítulo es presentar un análisis de la arquitectura y contenido de los diferentes planes de estudios y titulaciones de sociología en las universidades españolas, así como de su proceso de implantación y desarrollo en la actualidad. Se presta especial atención a las prácticas curriculares y a las competencias como aspectos centrales del objeto de análisis. Desde el punto de vista metodológico se lleva a cabo una revisión de la literatura estatal más reciente, y de los precedentes de la misma en torno al tema, completada con algunas referencias internacionales. También se acude a bases de datos institucionales para recabar información codificada y facilitar elaboraciones propias a partir de la misma. Los principales resultados se sintetizan en un balance que pone de relieve una serie de cuestiones: tener en cuenta las experiencias disponibles para elaborar propuestas de mejora, transformar las lecciones del pasado (tradición) en iniciativas al servicio del contexto y del momento actual (innovación), conciliar las exigencias académicas con las demandas externas sin subordinar las primeras a las segundas, reconceptualizar la disciplina para favorecer su consolidación, y demarcar la sociología procurando a la vez su apertura a la conversación con otras disciplinas. Las conclusiones más relevantes señalan algunas debilidades de las titulaciones al tiempo que destacan las posibilidades que ofrecen los planes de estudio si llevan a cabo adaptaciones, cambios y anticipaciones inteligentes para atender a los compromisos sociales y a las propias señales que emite la sociedad en su devenir.

El presente capítulo¹ referido a la sociología en la universidad española tiene como objetivo ofrecer una panorámica actualizada de los títulos de grado y máster, así como de su implantación en las distintas universidades. Se trata de un estudio aproximativo que recopila la información disponible hasta la fecha, centrado en el análisis de la arquitectura y contenido de los diferentes planes de estudios, dedicando especial atención a dos aspectos relevantes: las prácticas curriculares y las competencias. Las prácticas porque constituyen el espacio de encuentro entre la disciplina y el campo profesional de la sociología. Y las competencias porque reflejan la conceptualización de la sociología desde el ámbito académico, es decir, la representación social sobre el quehacer sociológico en sus dimensiones teóricas y aplicadas.

Desde el punto de vista metodológico este capítulo lleva a cabo una revisión de la literatura más reciente, y de los precedentes de la misma, en torno al tema de planes y titulaciones de sociología en el ámbito español, aportando algunas referencias internacionales que resultan clarificadoras y que facilitan perspectivas externas y complementarias a la escala interna y estatal. También se ha acudido a estudios y bases de datos de organismos oficiales con información reciente sobre la cuestión que nos ocupa².

Desde el punto de vista de la estructura, el capítulo se articula en dos grandes apartados. En el primero de ellos se llevará a cabo una contextualización de la evolución de la sociología en las universidades españolas y de su situación en la actualidad, estableciendo para ello tres marcos de referencia. El segundo apartado prestará atención a dos cuestiones importantes en relación con el diseño de los grados: por un lado, a las prácticas profesionales externas que se efectúan desde los estudios universitarios, ya que constituye una primera aproximación a la profesión (proporcionada por la universidad) en la que el estudiantado contrasta los conocimientos y capacidades adquiridos y comienza a enriquecerlos; y, por otro, a las propias capacidades y conocimientos previstos, a lo que se denomina las competencias, en el desarrollo de los grados. Seguidamente se presenta un marco de análisis exploratorio que sirve como punto de partida para analizar el contenido de las competencias de los actuales grados desde un punto de vista cualitativo. A continuación, se presentará una breve discusión en la que quedarán planteadas algunas reflexiones en torno a perspectivas de futuro. Las consideraciones finales sintetizarán las cuestiones más relevantes expuestas en este capítulo, al tiempo que servirán como una nueva invitación para seguir avanzando a favor del sentido y del compromiso de la sociología; en este caso, desde la sociología académica, pero sin perder de vista la sociedad de la que se nutre y cuyo cambio y mejora constituye el horizonte de sus fines. De este modo, este capítulo combinará una doble perspectiva, analítica y empírica, que es complementaria y que pretende proporcionar marcos de comprensión de la presencia de las titulaciones de sociología; marcos que pretenden contribuir a vislumbrar la tarea hecha y por hacer en el proceso de consolidación y mejora de la disciplina.

2. MARCOS DE REFERENCIA

En este apartado se presentan brevemente tres marcos de referencia que servirán para contextualizar y delimitar el análisis de las titulaciones en el ámbito académico en nuestro

¹ Este texto se ha redactado teniendo en cuenta criterios de lenguaje no sexista.

² Para operativizar la recogida y la explotación de datos se ha contado con el apoyo del Laboratorio de Ciencias Sociales (Social.lab) de la Universitat de València: <https://www.uv.es/uvweb/servicio-central-soporte-investigacion-experimental/es/social-lab-1286001768832.html>. Agradecemos la colaboración de Ainara Ruiz Sancho, técnica de este laboratorio, en la recopilación y procesamiento de datos para este trabajo.

país. El primero de ellos (2.1) registra el *proceso de institucionalización* de la sociología. El segundo (2.2) ofrece un *esbozo histórico* para comprender la situación contemporánea de las titulaciones de sociología a partir del *desarrollo normativo y legislativo*. El tercer marco (2.3) proporciona algunas notas de *ubicación* de las titulaciones en términos de *comparación internacional* y en la actual estructura de universidades, facultades y departamentos.

2.1. El proceso tardío de institucionalización de la sociología española

Desde una perspectiva histórica, la sociología experimentó un proceso de desarrollo y expansión en el siglo pasado en las sociedades industrializadas y pluralistas que supuso, desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta la crisis de los años setenta, una consolidación de la disciplina que fue calificada habitualmente como una «época dorada» (Picó, 2003). Coinciden la expansión universitaria, la legitimación como disciplina científica y la aplicación a las políticas públicas y a la investigación comercial. Si bien los estudios de sociología en nuestro país se remontan a finales del siglo XIX, con la creación de la primera Cátedra de Sociología, ocupada por Manuel Sales y Ferré (1889) en la denominada Universidad Central, en la actualidad Universidad Complutense (Núñez Encabo, 1999), el desarrollo científico y académico es más tardío en comparación con los países occidentales. En los capítulos 1 y 2 de esta obra se exponen los principales aspectos del desarrollo de la disciplina en España. Aquí se han seleccionado algunos que tienen especial implicación para la implantación de las titulaciones.

La sociología académica se ve seriamente afectada por la Guerra Civil y es proscrita de los estudios universitarios durante la posguerra (véase capítulo 2). En la etapa predemocrática existía presencia de sociólogos en los sectores de la iglesia católica, vinculados a la acción social, en la administración y en la investigación comercial, aunque el desarrollo científico y académico ocurre sobre todo a partir de 1974 con la primera titulación de sociología en la universidad pública.

El principal proceso de *institucionalización* ocurre en los últimos cincuenta años. La universidad, junto con otras entidades, ha sido el actor más relevante en el progresivo desarrollo de la sociología (véanse Álvarez-Uría y Varela, 2000: 89 y ss.; Morente Mejías, 2000: 271-292; Durán, 2001: 286-29, y Pérez Yruela, 2011: 135-146, entre otros).

La universidad aglutina pronto distintas corrientes que existían en la administración y el sector privado. Muchos profesionales acaban en la universidad, junto a personas con perfil académico procedentes del extranjero o que habían comenzado en otros entornos disciplinarios debido a las dificultades de cursar el título de sociología en la universidad del régimen franquista. Es un camino «desde fuera», desde la administración, las empresas y algunos sectores de acción social de la Iglesia, hacia dentro de la universidad. El proceso de institucionalización se refleja, de manera clara, en el aumento de titulaciones, departamentos y profesorado de sociología, lo que denota una notable expansión de la comunidad científica y profesional (Pérez Yruela, 2011: 137), como se verá después.

Esta peculiar institucionalización tardía contribuye al carácter académico predominante y a un difuso perfil profesional. Las instituciones científicas y profesionales de la disciplina, como la Federación Española de Sociología (FES) y el Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas y Sociología, reflejan en sus características organizati-

vas el importante peso que adquiere la disciplina en la universidad (el desarrollo histórico de los colegios y las asociaciones se incluye en los capítulos 2 y 3 de este libro).

Sin embargo, la sociología sigue persiguiendo un mayor reconocimiento social de su relevancia, la reconfiguración de su identidad académica y profesional y una actitud más ponderada —a caballo entre la adaptación inteligente y la transformación necesaria— para dar respuesta modestamente a los problemas de orden social, económico y cultural que aquejan a nuestra sociedad.

Desde entonces ha seguido afrontando problemas sociales que se abordan cada vez más desde una mayor especialización del saber sociológico y con consciencia de sus limitaciones. En este afrontamiento de problemas, no solo hay una pretensión de comprenderlos mejor, sino también de ofrecer propuestas de intervención construidas desde el diálogo entre tradición e innovación (Beltrán, 2015: 10-11).

El devenir de la sociología en España ha observado cambios tras su afianzamiento inicial; entre otros, la expansión de la sociología en el ámbito académico, antes señalada, o una inflexión en su aproximación a la realidad social cada vez más desde una perspectiva empírica y menos ensayística (Pérez Yruela, 2011: 136).

Más recientemente, Muñoz y López han adoptado otro enfoque, complementario al de la institucionalización, para el examen del desarrollo de la sociología en España como saber específico. Utilizan el enfoque de las generaciones acuñado por Lamo de Espinosa, que resalta la aportación (o la función) de cada grupo de coetáneos. Desde este enfoque: «Las generaciones, en el plano más general, serían cinco: la de los *pioneros* o *inventores*; la de los *fundadores*; la de los *institucionalizadores*, que serían los que llevarían la sociología a la Universidad; la de los *compiladores*; y la de los *constructivistas*» (Muñoz y López, 2016: 75). A juicio de los autores, esta tipología ayuda a entender también, además de las relaciones entre «escuelas» o corrientes, «los vínculos iniciales entre la sociología que se hacía en la universidad y la que poco a poco se comienza a hacer en otros espacios como instancias públicas —especialmente el Instituto de Opinión Pública (IOP), posteriormente el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)—» (*ibid.*: 75).

La generación actual es difícil de clasificar en términos de influencias teóricas o epistemológicas. Uno de sus rasgos es la preocupación por llevar la disciplina de una manera más efectiva a otros ámbitos: la divulgación, la acción social, el desarrollo profesional, a la vez que el contexto exige una legitimación de la disciplina en términos científicos de acuerdo con los estándares de evaluación del sector universitario. En resumen, se puede decir que unas décadas después se emprende un «camino de vuelta» hacia los sectores profesionales, aunque en un contexto social muy distinto. Como se verá más adelante en el análisis de las titulaciones, esta decantación hacia una sociología con una orientación más instrumental, más empírica y focalizada hacia problemas reales, va encontrando paulatinamente su correspondencia en el diseño de los nuevos planes de estudio.

2.2. Marco normativo de los estudios de sociología

Una aproximación legislativa permite señalar algunos momentos o hitos importantes en el desarrollo normativo de las titulaciones en las universidades españolas. A efectos de este capítulo no se pretende exponer una cronología exhaustiva de las distintas regulaciones que han ido modulando la puesta en marcha de las titulaciones de sociología. Pero

sí vale la pena detenerse, de manera sumaria y descriptiva, en las fases más significativas de las reformas universitarias en las últimas tres décadas, que a su vez tienen correspondencia y traducción en la puesta en marcha de los títulos de sociología. Dentro de estas fases, podemos señalar dos momentos relevantes: 1990, que establece el título oficial de Licenciado en Sociología; y 2007, que establece el título de Graduado o Graduada en Sociología. Ambos momentos tienen a su vez precedentes y desarrollos de los que nos haremos eco.

2.2.1. *Etapas fundacional y consolidación*

La primera facultad en relación con los estudios de sociología es la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de la Universidad de Madrid (antes Universidad Central), creada por Orden Ministerial de 7 de septiembre de 1943, una de las 12 universidades existentes según la Ley de 29 de junio de 1943 de ordenación de la Universidad española. Si en 1944 estaban presentes en el plan de estudios de la sección de Ciencias Políticas las asignaturas de Teoría Social y Política Social, el plan de estudios de 1953 incluyó ya las asignaturas de Sociología (Sociología General) en 2.º y Sociología (Estructura Social) en 3.º (BOE 241, de 29 de agosto, pp. 5188-5189).

En cuanto a la titulación oficial de Sociología, esta tiene su origen con el Decreto 384/1972 (BOE 50, de 28 de febrero) en la Universidad Complutense de Madrid, y a partir de 1973 se incorporan los primeros estudiantes de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Un año después, se aprueba en la misma Facultad un plan de estudios completo con carácter experimental para el curso 1974-1975 (Orden de 31 de julio de 1974, BOE 221, de 14 de septiembre), con asignaturas comunes en el primer ciclo (tres cursos) para Ciencias Políticas y Sociología y asignaturas específicas para cada sección. En el segundo ciclo (dos cursos) se podía optar por alguna de las especialidades específicas de Sociología o bien por alguna de las especialidades comunes con Ciencias Políticas.

Cabe señalar que este Plan solo se impartía en tres facultades adscritas respectivamente a la Universidad Complutense de Madrid, a la Universidad Autónoma de Barcelona y a la Universidad Pontificia de Deusto (ANECA, 2015: 7). Universidades que siguen manteniendo los estudios de Sociología, adaptados a las sucesivas reformas, en la actualidad, a excepción de la Universidad de Deusto.

Cinco años después de aprobarse la Constitución Española de 1978, certificando un importante cambio de escenario político y social y un proceso de descentralización en el seno de nuestro país, se publicó la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU) (BOE 209, de 1 de septiembre), que adapta los planes de estudio vigentes hasta el momento, y establece los títulos de carácter oficial con validez en todo el territorio nacional. Durante los años siguientes los títulos de sociología, además de en las tres universidades citadas, se imparten en la UNED con una estructura similar, que pronto se convierte en la principal institución en número de estudiantes y egresados debido al carácter no presencial y la posibilidad de acceder a los estudios en todas las sedes territoriales.

En el año 1990 se publicó el Real Decreto 1430/1990, de 26 de octubre (BOE 278, de 20 de noviembre), por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en

Sociología y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. A partir de este Real Decreto, la licenciatura en Sociología queda compuesta por dos ciclos, de dos años como mínimo, y una duración total de cuatro o cinco años. La licenciatura se puede obtener cursando los dos ciclos de Sociología o accediendo a su segundo ciclo si se cumplen las exigencias de titulación o se ha superado el primer ciclo de otros estudios y los complementos de formación requeridos. En cualquier caso, la carga lectiva de cada ciclo no puede ser inferior a 20 créditos (120 horas lectivas) ni inferior a 300 créditos la carga global (3.000 horas lectivas).

En una estimación sobre la reforma de la LRU se señalaba que «cuando la reforma se implante totalmente, las universidades tendrán una oferta de, aproximadamente, el 45 % de los títulos de primer ciclo (diplomaturas e ingenierías técnicas de tres años de duración), otro 42 % de primero y segundo ciclos (licenciaturas e ingenierías de cuatro o cinco años), y un 13 % de segundo ciclo, de dos años de duración y que conceden el título de licenciado» (García Moya, 1994: 71). La tabla 1 enumera los diferentes planes de estudios de licenciatura en sociología según orden de implantación, registrando las modificaciones introducidas posteriormente.

Tabla 1. Estudios de Licenciatura en Sociología adaptados al Real Decreto 1430/1990 según universidad y fecha de publicación en el *Boletín Oficial del Estado* (BOE)

<i>Universidad</i>	<i>Facultad</i>	<i>Fecha de publicación en el BOE</i>
A Coruña	Sociología	11/2/1992
Alicante	Ciencias Económicas y Empresariales	28/1/1993 y 1/12/2000
Salamanca	Ciencias Sociales	25/2/1993 y 13/2/2001
Pública de Navarra	Ciencias Humanas y Sociales	20/3/1993 y 12/11/2002
Complutense de Madrid	Ciencias Políticas y Sociología	3/11/1993 y 5/7/2000
Pontificia de Salamanca	Ciencias Políticas y Sociología	24/10/2000
UNED	Ciencias Políticas y Sociología	24/6/1992
València (Estudi General)	Ciencias Sociales	14/8/1998
Autónoma de Barcelona	Ciencias Políticas y Sociología	22/1/1993 y 2/1/1998
País Vasco	Ciencias Sociales y de la Información	6/10/1995 y 3/5/1999
Deusto	Ciencias Políticas y Sociología	3/7/1999
La Laguna	Centro Superior de Ciencias Sociales	9/8/1999
Barcelona	Ciencias Económicas y Empresariales	14/1/1993 y 20/8/1999
Granada	Ciencias Políticas y Sociología	20/5/1992 y 26/3/2002
Carlos III	Ciencias Sociales y Jurídicas	14/3/2002
Murcia	Ciencias Económicas y Empresariales	18/5/1994, 1/10/1999 y 28/7/2004

<i>Universidad</i>	<i>Facultad</i>	<i>Fecha de publicación en el BOE</i>
Pablo Olavide	Ciencias Sociales	28/10/2004
Católica de Valencia	Sociología y Ciencias Humanas	20/5/2005
Total universidades: 18		Periodo: 1992-2005

Fuente: elaboración propia a partir del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2019; y de ANECA (2005, 2015).

La titulación de sociología pasó, pues, de impartirse en una única universidad (UCM) a 18 a principios de siglo. A este respecto, se puede afirmar que sociología era una titulación consolidada en España antes de la incorporación de su sistema universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En la articulación de su enseñanza a lo largo de este tiempo, sobre todo hasta el Real Decreto de 10 de junio de 1994 (Real Decreto 1267/1994) o primera etapa, se aprecia una serie de rasgos:

— El plan de estudios se organizaba con la previsión de una carrera de cinco años. Inicialmente, la duración de las asignaturas era anual (coincidentes con el curso académico). Tras la reforma propiciada por el Real Decreto 1267/1994, se diferencia entre primer y segundo ciclo (tres y dos años, respectivamente); además, se establece que la duración de la mayoría de las asignaturas sea semestral y se computa en créditos.

— Las asignaturas de los tres primeros años (luego, denominado primer ciclo) remitián a la impartición y adquisición de conocimientos básicos relacionados con aspectos teóricos y metodológicos: presencia de teoría sociológica y técnicas de investigación social lo que resulta básico en cualquier disciplina; también, relacionados con estructura social.

— Al mismo tiempo existían numerosas asignaturas de disciplinas afines (antropología, economía, psicología social, filosofía de las ciencias sociales, historia social, etc.) y un alto grado de correspondencia con la ciencia política, con la que compartía una parte importante de las asignaturas.

— Los dos últimos cursos de la licenciatura (o el segundo ciclo, posteriormente) se estructuraba conforme a especialidades. Sus asignaturas correspondían mayoritariamente a dichas especialidades.

En lo que se refiere a la segunda etapa (abierta con la reforma de 10 de junio de 1994), los autores del informe «Evaluación para determinar la correspondencia de los títulos oficiales de Licenciado en Sociología a los niveles del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior» sintetizaron los rasgos más relevantes de los títulos de sociología en la nueva fase iniciada.

Desde el punto de vista de la estructura, los estudios se organizaban en dos ciclos (primer y segundo ciclo), si bien en algunos casos se ofrecían licenciaturas solo de segundo ciclo. Los estudios tenían cuatro o cinco años de duración, con una carga lectiva homogénea (entre 200-300 créditos, excepto los estudios de solo segundo ciclo, cuya carga se reducía a 120).

Las materias se caracterizaban en cuatro modalidades con una distribución promedio en créditos: troncales (45-50 %), obligatorias de universidad (10-15 %), optativas (30-35 %) y de libre configuración (10 %), con una diferenciación destacada entre universidades en el cómputo de las obligatorias y de las optativas (ANECA, 2015: 14-15).

Desde el punto de vista del contenido, en el informe se destacaba que los estudios de la Licenciatura en Sociología «proporcionaron a los titulados la formación y destrezas esenciales requeridas para el conocimiento y análisis riguroso de la realidad social y su diversidad de manifestaciones en el complejo entramado de las relaciones sociales» (ANECA, 2015: 15).

2.2.2. *La convergencia con Europa*

Si la LRU y el Decreto de 1990 reflejan un proceso de descentralización en nuestro país, la convergencia europea que se inicia casi una década después supone un nuevo proceso de recentralización en el marco de la Unión Europea (UE). Sin duda, la entrada de nuestro país en la UE en 1986 hizo posible un cambio de su posición estratégica y de su representación simbólica dentro de un espacio supranacional. En 1999 se inicia el llamado proceso de Bolonia, que entre sus objetivos pretende ampliar la libre circulación de profesorado y estudiantes, así como de saberes, a partir de una mayor homologación de los títulos. Un procedimiento para ello es la unificación de la unidad de medida, el crédito europeo (ECTS), que mide el volumen de trabajo del estudiante, y que supone la transferencia de créditos. Como se observa en la tabla anterior, la puesta en marcha de, al menos, 12 de las 18 licenciaturas de Sociología en universidades españolas se inicia antes del proceso de convergencia europea, y todas ellas realizan modificaciones para su adaptación a partir del mismo año en que despegó el proceso de Bolonia.

La incorporación de España a la UE y el avance en el proceso de modernización iniciado, se materializan en el ámbito de la Educación Superior, en un nuevo marco legislativo con la promulgación el 21 de diciembre de 2001 de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU) (BOE 307, de 24 de diciembre).

Casi dos décadas después de la primera gran reforma de Educación Superior en nuestro país, y pocos meses después de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la LOU (LOMLOU), se publica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE 260, de 30 de octubre) por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales para la adaptación al proceso de Bolonia en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Atendiendo al nuevo marco convergente, los planes de estudios de licenciatura establecidos la mayoría en dos ciclos con una duración de cinco cursos académicos y, una carga lectiva de unos 300 créditos, han de estructurarse en cuatro cursos académicos y una carga de 240 créditos ECTS.

La tabla 2 recoge los estudios de grado en sociología adaptados al Real Decreto 1390/2007 en universidades españolas, por orden cronológico de publicación del plan de estudios en el BOE.

Tabla 2. Estudios de Graduado o Graduada en Sociología adaptados al Real Decreto 1390/2007 según universidad y fecha de alta inicial

<i>Universidad</i>	<i>Facultad</i>	<i>Alta inicial¹</i>	<i>Publicación del Plan de Estudios en el BOE</i>
Carlos III	Ciencias Sociales y Jurídicas	29/8/2008	24/3/2009
A Coruña	Facultad de Sociología	29/8/2008	7/4/2009

<i>Universidad</i>	<i>Facultad</i>	<i>Alta inicial¹</i>	<i>Publicación del Plan de Estudios en el BOE</i>
Salamanca	Ciencias Sociales	29/8/2008	12/11/2009
Rey Juan Carlos	Ciencias Jurídicas y Sociales	4/9/2009	1/12/2009-24/7/2014
Pontificia de Salamanca	Sociología	4/9/2009	15/2/2010
Complutense de Madrid	Ciencias Políticas y Sociología	30/10/2009	29/6/2010
Pablo Olavide	Ciencias Sociales	30/10/2009	23/11/2015
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Ciencias Políticas y Sociología	22/1/2010	27/7/2010
Pública de Navarra	Ciencias Humanas y Sociales	1/10/2010	11/3/2016
País Vasco	Ciencias Sociales y de la Comunicación	12/11/2010	4/2/2011
Granada	Ciencias Políticas y Sociología	12/11/2010	19/2/2011
La Laguna	Ciencias Política, Sociales y de la Comunicación	17/12/2010	22/4/2011
València (Estudi General)	Ciencias Sociales	17/12/2010	10/8/2011
Alicante	Ciencias Económicas y Empresariales	17/6/2011	22/3/2012
Autónoma de Barcelona	Ciencias Políticas y Sociología	7/10/2011	20/11/2013
Barcelona	Economía y Empresa	20/9/2013	11/12/2013
Murcia	Economía y Empresa	19/1/2018	23/7/2018
Total: 17		Periodo: 2008-2018	

¹ El Alta inicial de acuerdo con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte es la «fecha en la que se da que se da de alta una titulación en el Registro, que, de acuerdo al art. 26. Inscripción en el Registro y sus efectos, del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, es la fecha en que el Consejo de Ministros adopta el Acuerdo por el que se establece el carácter oficial del título» (Registro de Universidades, Centros y Títulos).

Fuente: elaboración propia a partir del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2019.

La confluencia que promueve el EEES tiene una serie de efectos académicos sobre la estructura y planteamiento de los estudios de sociología. Así, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, define la estructura de las enseñanzas universitarias en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Esta reconfiguración de los estudios en tres ciclos tiene su correspondencia en la reorientación de las finalidades de cada ciclo, que quedan establecidas en el Real Decreto 1393/2007. Tal como indica, las enseñanzas de Grado «tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional», como

ya se había apuntado en el *Libro Blanco* (ANECA, 2005: 33). A su vez, las enseñanzas de Máster pretenden la adquisición «de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras». Por su parte, las enseñanzas de Doctorado procuran «la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación» incluyendo la elaboración y presentación de la tesis doctoral, que consiste en un trabajo original de investigación.

Esta reorientación de las finalidades de cada ciclo encuentra su reflejo en los estudios de sociología. En el primer ciclo (Grado), se encuentra una mayor orientación a la utilización del conocimiento en contexto de práctica, reforzado por una fundamentación en clave de competencias, como se verá posteriormente. En el segundo ciclo (Máster), la oferta de estudios, con una diversificación creciente, combina la especialización con la aplicación de la disciplina en términos de análisis e intervención en la realidad social. En el tercer ciclo (Doctorado) se observa que el proceso de institucionalización de la sociología en nuestro país también se aprecia en términos de producción científica. Así, desde un punto de vista cuantitativo, se ha pasado de 54 tesis realizadas en el periodo 1976-1980 a 1.084 en el quinquenio 2006-2010. Desde el punto de vista temático, el descriptor con mayor presencia ha sido Sociología, seguido de Comunicaciones Sociales, Sociología del Trabajo, Sociología Cultural y Ciencia Política (Castelló-Cogollos, 2016).

2.3. La situación de la sociología en el actual sistema educativo

Si el desarrollo normativo nos ofrece información de interés en el ámbito legislativo, la ubicación de los estudios de sociología ofrece una explicación relevante en el ámbito del sistema educativo y, concretamente, dentro del sistema universitario español. Unos primeros datos nos ofrecen una aproximación para situar los estudios de sociología en el ámbito internacional, su presencia en la actual universidad española y la situación de las áreas y departamentos.

Desde una perspectiva de comparación internacional, como se recoge en el reciente capítulo sobre el estudio y la práctica de la sociología en España (Fernández-Esquinas *et al.*, 2015: 267), la sociología en nuestro país es una titulación muy joven en relación con otros países europeos. Efectivamente, «el crecimiento de la sociología española ha sido exponencial, tanto en la oferta académica como en el número de egresadas y egresados en las distintas titulaciones sociológicas de licenciatura, doctorado, grado o máster, que están diversamente situados en el mercado laboral, pero con frecuencia compartiendo las características de precariedad y explotación de gran parte del empleo en España». Precisamente, ese crecimiento demográfico, como se comprobará después, «señala que la sociología española de comienzos del siglo XXI es un colectivo numeroso, con predominio femenino, con un nivel homologable al de nuestro entorno en producción de conocimiento sociológico académico» (de la Fe, 2014: 137-138).

En el *Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología y Gestión y Administración Pública*, elaborado hace algo más de una década, se dedicó un apartado a la situación del Grado en Sociología en las universidades europeas, recogiendo algunos elementos comunes. Así, con una denominación mayoritaria de la titulación de «Sociología», los objetivos de formación «atienden al desarrollo de habilidades teóricas y prácticas para el mundo del trabajo». Además, «las referencias a la formación

en investigación social y temas emergentes aparecen expresadas en la mayoría de las universidades» (ANECA, 2005: 33), si bien los contenidos de los planes de estudios analizados parecen diferenciar a las universidades, distinguiendo entre «aquellas con planes de estudios más teóricos donde resalta el peso de la teoría sociológica y otras universidades con un peso más específico en contenidos empíricos, por la vía principalmente de temas relativos a medio ambiente, ecología y temas emergentes» (*ibid.*: 88-89). En cualquier caso, desde el punto de vista de las titulaciones, cabe destacar la importancia de la última reforma universitaria, que supone la conversión de las licenciaturas en grados.

La ANECA llevó a cabo en 2015 una evaluación en la que se determinó la correspondencia de los títulos oficiales de licenciado en Sociología a los niveles del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). Marco que a su vez se elaboró atendiendo a los criterios del Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (MC-EEES). Por tanto, esto supone un avance considerable en términos de comparabilidad y equivalencia internacional de los actuales grados en Sociología (ANECA, 2015).

Atendiendo al informe *Datos y Cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*, «el sistema Universitario Español (SUE) lo conforma [...] un total de 84 universidades (impartiendo docencia 82), distribuidas en 234 campus las presenciales y 113 sedes las no presenciales y especiales. De las 84 universidades 50 son de titularidad pública y 34 privada» (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016: 3). El informe señala una reducción del número de estudiantes como efecto de la crisis económica, pero también como consecuencia del cambio de duración de los estudios universitarios (cuatro años y 240 créditos), que provoca «un vaciamiento de estudiantes en las aulas que se mantendrá en los próximos años hasta que queden completamente extinguidas las titulaciones de primer y segundo ciclo» (*ibid.*: 8). En el curso 2015-2016 se registran 927 Grados en la rama de enseñanza de Ciencias Sociales y Jurídicas, con un total de 594.331 estudiantes matriculados en Grado, el 85,1 % en universidades públicas y el 14,9 % en universidades privadas (*ibid.*: 7).

En un estudio anterior dedicado a la situación de la sociología en España (Beltrán, 2016: 155-169) se había prestado atención a la localización del área de sociología en la estructura de centros y facultades, por una parte, y de departamentos, por otra. No reiteraremos los datos de este estudio, pero sí vale la pena recoger algunas de las conclusiones del mismo a efectos de la presente contribución. Una de ellas era la constatación de que los departamentos que integran el área de sociología se encuentran presentes mayoritariamente en tres tipos de facultades, por el siguiente orden: Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Ciencias Políticas y Sociología. «Este hecho —se señalaba entonces— muestra la versatilidad y el carácter transversal de la disciplina, pues el área de sociología se encuentra presente en un número elevado de estudios de grado y posgrado universitarios pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento, con las que participa». Además, «los datos también muestran que, a diferencia de otras áreas de conocimiento, como las relativas a las ciencias económicas o jurídicas, que presentan un patrón de ubicación mucho más homogéneo, el de la sociología destaca por su heterogeneidad» (Beltrán, 2016: 158).

Respecto a la configuración departamental de la sociología (con cuatro facultades que cuentan con más de un departamento de sociología: en las universidades de Alicante, País Vasco, UNED y Complutense de Madrid), se constataba que, en más de un tercio de los ca-

sos, el área de sociología cuenta con un departamento propio. También «resulta elevada la proporción de casos en los que la sociología comparte departamento junto a otra área (casi una tercera parte del total). Se trata, posiblemente, de departamentos en los que el área de sociología tiene un peso notable». Pero advertíamos que «para medir la relevancia del área de sociología en el resto de departamentos (que no llegan a un tercio del total) se debería hacer un estudio en mayor profundidad, ya que las realidades internas a los departamentos pueden ser muy heterogéneas, no siendo un indicador fiable el nombre del departamento o el hecho de estar adscrito en áreas diferenciadas». En cualquier caso —concluíamos— «con los datos extraídos podría considerarse que en la mayoría de las universidades del país el área de sociología tiene una presencia destacable» (*ibid.*: 159-160). Todos estos datos de *ubicación* de los estudios de sociología se pueden complementar con datos de *composición* de la oferta de Grado y Posgrado en Sociología, así como con datos relativos al profesorado (García Calavia, 2015), por una parte, y a los estudiantes y matrícula, por otra parte, que se abordan de manera específica en otros capítulos este libro.

2.3.1. *Nota sobre los másteres en Sociología*

Una aproximación panorámica a la oferta de másteres en nuestro país permite apreciar que la evolución de los títulos de sociología en el ámbito universitario se ha codificado mucho más en el nivel de grado que en el de máster. El escenario que abre la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior no facilita el examen de los másteres en términos disciplinares. En la actualidad existen numerosos másteres, que están reconfigurándose continuamente, en el intento de dar respuestas al análisis de cuestiones sociales cambiantes y emergentes.

Algunos rasgos característicos dentro de la diversidad de planteamientos y enfoques de los másteres apuntan a la complejidad que presenta su configuración, otros apuntan a los problemas que abordan y sobre los que se proporcionan herramientas de actuación.

Respecto a la complejidad del escenario de másteres, fijémonos que, por una parte, existe una gran cantidad de criterios para establecer la correspondencia de un máster con la disciplina sociológica y, por otra parte, la mención de la sociología en el título del máster o su adscripción a un departamento de sociología son indicadores que no siempre reflejan el contenido sociológico de los másteres.

La complejidad aumenta cuando se constata que en numerosos másteres de ciencias sociales de tipo profesional o investigador existe una importante presencia de la sociología, con asignaturas específicas sobre especialidades o que tradicionalmente forman el *corpus* de conocimiento de la sociología. Al mismo tiempo, existen numerosos másteres de contenido sociológico que son multidisciplinarios en distinto grado. Independientemente de los nombres que adquieran o de la denominación de asignaturas, tienen un contenido sociológico indudable. Esto refleja al menos dos factores que vale la pena señalar. Uno de ellos es la incorporación cultural de algunos conceptos y marcos de referencia de la sociología de una manera transversal a otras disciplinas. Otro tiene que ver con la evolución de las ciencias sociales hacia la interdisciplinariedad. Es decir, los títulos superiores se organizan en torno a la investigación de problemas sociales o en torno a nichos profesionales en los que convergen varias disciplinas. Algunas disciplinas, entre ellas la sociología, tienden hacia una mayor confluencia, lo que supone una colaboración entre ellas si bien, en ocasiones, puede suponer conflictos por una jurisdicción profesional.

Respecto a algunos problemas significativos de los actuales másteres se pueden señalar, entre otros, la pérdida de identidad y visibilidad de la sociología como disciplina académica distintiva en aquellos másteres que son liderados por departamentos de otras áreas. Los másteres profesionales claramente identificados con la sociología, por título o por adscripción a un departamento, se orientan mayoritariamente a áreas de práctica concentradas en unos sectores (educación, acción social, políticas públicas, algunos problemas sociales típicos de la sociología) en detrimento de otros. Esta situación contrasta con los másteres profesionales dirigidos a sectores especializados en los que los sociólogos pueden encontrar empleo (junto a otros científicos sociales), pero donde la presencia de la sociología es menos evidente (por ejemplo, en sectores de salud, investigación de mercados, recursos humanos, gestión de organizaciones, los nuevos «*data analytics*», etc.). De manera que los másteres presentan problemas de distinción o demarcación profesional en algunos casos, combinados con cierto desequilibrio por concentración sectorial en otros casos, y con un déficit de presencia en determinadas especializaciones. Una vez más, en el caso de los másteres este panorama parece confirmar la percepción de que la diversidad de la sociología puede acabar materializada en dispersión, convirtiendo una de sus fortalezas en debilidad.

3. DOS CUESTIONES ESPECÍFICAS RELATIVAS A LOS PLANES DE ESTUDIO: LAS PRÁCTICAS CURRICULARES Y EL LENGUAJE DE LAS COMPETENCIAS

Una vez presentados los marcos de referencia que permiten contextualizar la evolución de la sociología en las universidades españolas, se ha considerado oportuno examinar la arquitectura y contenido de los planes de estudio aprovechando la información existente. A este respecto, se centra la atención en dos aspectos de los que se dispone de documentación y datos, las prácticas externas y las competencias. Las prácticas externas constituyen formalmente un contacto con la profesión; las competencias, esto es, los conocimientos y las capacidades (o habilidades) e incluso los valores para el ejercicio de la profesión, pueden proporcionar información del modo en que se conciben y plantean las asignaturas.

3.1. Las prácticas del Grado en Sociología

Las prácticas curriculares y extracurriculares en los planes de estudios cumplen una importante función didáctica, ya que se programa que el estudiantado pueda aplicar por primera vez competencias adquiridas en las asignaturas del grado en el ejercicio de la profesión, en alguno de los ámbitos susceptibles de actuación; asimismo que pueda mejorarlas. En este sentido, su programación con carácter obligatorio u optativo dentro del plan de estudios traduce un mayor o menor énfasis en la importancia de las prácticas a la hora de que el estudiantado valore sus competencias, las amplíe y, además, entre en contacto con el mundo laboral. Por otro lado, las entidades previstas para la realización de prácticas traducen el horizonte profesional contemplado por los promotores de la titulación para el ejercicio de la sociología.

Por lo que se refiere a la inclusión de prácticas externas con carácter obligatorio u optativo en el plan de estudios, así como al número de créditos asignados, se ha constatado que en ocho universidades las prácticas externas se plantean con un carácter obligatorio, mientras que, en siete, con carácter optativo. En este entorno, el estudiantado que cursa

el Grado de Sociología en una de estas últimas universidades es susceptible de que no haya contrastado sus habilidades, capacidades y conocimientos, ni podido enriquecerlas; tampoco, que haya contactado con la profesión. En cuanto al número de créditos, se observa que el peso de las prácticas externas en la titulación oscila entre 6 y 24 créditos. La mayoría (8 de los grados) les adjudica 12 créditos. Le siguen las prácticas de 6 créditos (4 grados). Los 3 grados restantes ofertan Prácticas Externas de 8, 18 y 24 créditos.

Respecto a la oferta de prácticas, proviene de entidades u organismos públicos de distinto tipo (60,2 %), mayoritariamente nacionales, empresas privadas (26,3 %, de las cuáles, la mitad corresponden a empresas de investigación), y empresas del tercer sector (13,6 %). La oferta constituye una radiografía del horizonte profesional con el que se asocia la sociología: el principal es en el sector servicios, sobre todo, en la esfera pública. Esta radiografía es confirmada por los estudiantes cuando expresan los centros donde debieran realizarse las prácticas. Ahora bien, sería necesario conocer más precisamente las actividades que realizan.

La importancia curricular de las prácticas externas para los estudios de sociología, a la que se acaba de hacer referencia, se ha venido destacando en sucesivos foros académicos; asimismo, en congresos promovidos por colegios y asociaciones profesionales: en el de la FES se ha activado un grupo (GT 39) dedicado a la Práctica Sociológica (correspondiente con un comité de investigación). Lucila Finkel (2016) abordó esta cuestión a partir de un estudio auspiciado por la FES (Finkel, 2013, 2014)³. En sus conclusiones, realizaba una serie de consideraciones para la mejora de las prácticas curriculares a la luz de la experiencia acumulada.

Una de las más destacadas era la constatación de la creciente heterogeneización de la actividad profesional, pues «(la sociología era) una carrera (cada vez) más destinada a intervenir en escenarios institucionales y empresariales muy diversos». En este sentido, el oficio de sociólogo que perfilaba Bourdieu se pluraliza ante una diversidad de ámbitos profesionales relacionados con la disciplina sociológica. Una sugerencia de Finkel que no podemos pasar por alto, teniendo en cuenta este escenario, es la necesidad de «anticipar los distintos contextos laborales en los que se van a desarrollar [las prácticas externas] porque puede haber diferencias significativas en cuanto al control, el grado de discrecionalidad en las tareas y los ritmos de trabajo, según se trate de empresas, ONG, centros académicos u organismos públicos» (Finkel, 2016: 147). Es decir, la planificación de las prácticas no puede llevarse a cabo tan solo desde una lógica adaptativa, sino también desde un ejercicio —por lo demás, propio de la sociología— de prognosis, de análisis de tendencias de cambio, detectando nuevas necesidades formativas. En este ejercicio, por ejemplo, es necesario tener en cuenta la actual reconfiguración de las profesiones que puede contrastar con las proyecciones idealizadas de los estudiantes sobre su futuro profesional.

Puesto que las Prácticas Externas son valoradas muy positivamente entre el estudiantado del grado (en especial su vertiente formativa, así como factor de motivación y de conocimiento sobre las posibilidades en el mercado laboral), sería interesante plantearse nuevas formas de organización, de manera que sus beneficios sean aprovechados al máximo (por ejemplo, el permitir una primera aproximación durante los primeros años del grado).

³ El primer informe, titulado «La proyección de la Sociología en la sociedad: el papel y la organización de las prácticas externas en los estudios de sociología», documento interno de trabajo.

El segundo estudio, titulado «Las prácticas curriculares en sociología: diagnóstico sobre su gestión y funcionamiento en las universidades españolas», documento interno de trabajo.

Además, no se puede ignorar que la práctica sociológica puede resultar fronteriza con prácticas similares procedentes de otras disciplinas, y por ello mismo cabe pensar en plantear prácticas interdisciplinares que superen la representación de la sociología como profesión aislada. Como tampoco debe despreciarse el valor de la teorización, «una tarea que resulta imprescindible en tiempos en que son tan pocos los que se dedican a la teoría sociológica» (*ibid.*: 148). Se trata, entonces, de superar esa construcción histórica que ha establecido una dicotomía artificiosa entre teorización y práctica, entre pensamiento y acción. La práctica no es más que el curso en acción de la reflexión (entendida como teorización, no como mera teoría asimilada) de la misma manera que la reflexión no es más que la ampliación de los significados de la experiencia. Por eso la autora recomienda que los estudiantes puedan realizar reflexiones desde las prácticas —los hechos vividos— que vayan más allá de los asépticos informes administrativos sobre las mismas. Como tarea pendiente, se señala el interés de analizar los efectos de las prácticas académicas en el acceso al empleo. De momento, la literatura sobre las prácticas dentro de los planes de estudio sigue siendo tan escasa como necesaria.

3.2. Las competencias en el Grado en Sociología y en másteres de Sociología

Como acabamos de exponer, los planes de estudio pueden prever el enriquecimiento de los conocimientos y destrezas adquiridos en las asignaturas a través de su aplicación en unas prácticas programadas, así como un contacto con la actividad profesional. De todas maneras, esta orientación aplicada puede estar presente también en las materias y asignaturas que los configuran a lo largo de la titulación. Ahora bien, además de la orientación aplicada, el aprendizaje comporta otras dimensiones en los distintos grados académicos. Estas dimensiones del aprendizaje han sido aglutinadas bajo la categoría de competencias, que han sido definidas como «descripciones de los aprendizajes de los estudiantes que incluyen múltiples ingredientes (recursos cognitivos, personales, sociales, valores, etc.) que implican la capacidad de movilizarlos e integrarlos, para dar respuesta adecuada a situaciones o problemas complejos en contextos relativamente bien definidos, tomando en consideración criterios sociales y éticos establecidos» (Domínguez i Amorós y Gómez Yáñez, 2016: 19).

Más allá de la cuestión sobre la empleabilidad, es decir, sobre el ajuste o falta de ajuste entre la educación superior y la profesión, cuestión a la que la propia ANECA no ha permanecido ajena (Alonso, Fernández y Rodríguez, 2009) —y que se abordará en otro capítulo—, el debate sobre las competencias ha ido cobrando presencia e importancia creciente a partir de la implantación del EEES en el llamado Plan Bolonia, que en España comienza a materializarse a partir de 2010. Las competencias aparecen como un aspecto central en la arquitectura de los planes de estudio. Hasta tal punto que las competencias son las que ofrecen el marco de referencia formal para las diferentes titulaciones. Bajo la categoría de «competencias» se lleva a cabo una codificación, distinguiendo entre competencias básicas (CB), generales (CG), transversales (CT) y específicas (CE), que constituyen un requisito para la aprobación de las diferentes titulaciones.

La tabla siguiente (tabla 3) ofrece una visión de conjunto del número de competencias en el Grado en Sociología, desagregadas por universidad según el tipo de competencia mencionada.

Tabla 3. Tipo y número de competencias de las Universidades españolas con Grado en Sociología

	<i>Universidad</i>	<i>Competencias Básicas (CB)</i>	<i>Competencias Generales (CG)</i>	<i>Competencias transversales (CT)</i>	<i>Competencias Específicas (CE)</i>	<i>Total por universidad</i>
1	Pontificia de Salamanca	5	—	—	—	5
2	Pública de Navarra	5	8	2	16	31
3	Autónoma de Barcelona	5	4	6	9	24
4	Carlos III de Madrid	5	7	5	29	46
5	Complutense de Madrid	5	17	—	26	48
6	A Coruña	5	27	8	36	77
7	Alicante	5	8	6	9	28
8	Barcelona	5	10	—	6	21
9	Granada	5	25	—	38	68
10	La Laguna	5	10	—	21	36
11	Murcia	5	16	—	27	48
12	Salamanca	5	4	—	11	20
13	País Vasco	5	10	8	27	50
14	UNED	5	28	8	22	63
15	Pablo de Olavide	5	19	—	26	50
16	Valencia	5	9	—	23	37
	Total	5/60*	166	43	225	642*

* Se suman todas las competencias incluyendo las cinco competencias básicas (CB), que son las mismas en todas las universidades. Sin la agregación de estas competencias, contando solo las cinco comunes, el cómputo daría como resultado 587 competencias. De un total de 18 registros, se recogen únicamente los 16 con publicación en *BOE* más reciente y titulación renovada.

Fuente: elaboración propia a partir del Registro de Universidades, Centros y Títulos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2021.

Una lectura de conjunto y meramente cuantitativa de la tabla anterior constata, de nuevo, la heterogeneidad de los planes de estudio, tanto en tipos como en número de competencias incluidas en cada uno de ellos. En principio, se ha llevado a cabo un mero recuento del número de cada tipo planteadas en cada título.

Las cinco competencias básicas (CB) son las mismas para cada uno de los grados ofertados en las 16 universidades con Grado en Sociología, constituyendo por tanto el denominador común de todos los títulos. A partir de ahí se observa un espectro variopinto. En la actualidad la única universidad que solo incluye CB, omitiendo los otros tres tipos de competencias es la Universidad Pontificia de Salamanca (antes de la reciente renovación de la titulación, también este era el caso en la Complutense de Madrid y Salamanca). De las 16 universidades, 8 incluyen competencias transversales (CT) y 8 no las incluyen. Destacan algunas universidades con un número más abundante de enunciados competenciales, como A Coruña, Granada y UNED, que superan cada una en número las 60 competencias.

Las restantes universidades ofrecen un abanico de enunciados competenciales intermedios que oscila entre los 20 y los 50. Todas, excepto la Universidad Pontificia de Salamanca, enumeran, además de las competencias básicas (CB), las generales (CG) y las específicas (CE).

Desde un punto de vista cualitativo, una primera lectura permite apreciar, por ejemplo, que las competencias básicas (CB) además de ser las mismas en número (cinco) también lo son en contenido en todas las universidades.

En lo que se refiere al recurso a los restantes tipos de competencias, se observan algunas similitudes y diferencias.

Así, en el caso de las competencias generales (CG), por ejemplo, un examen superficial permite detectar algunas coincidencias a la hora plantear propuestas parecidas, o incluso enunciados idénticos en su formulación. Entre las propuestas parecidas, a modo de ejemplo, se encuentran similitudes en aquellas que se refieren a la capacidad de razonamiento crítico (CG 4, Pública de Navarra; G 13, A Coruña; CG 1, Barcelona; CG 11, Granada; CG 1, La Laguna; G14, Pablo de Olavide...) o a la «capacidad creativa y emprendedora» (CG 4, Barcelona; CG 7, La Laguna).

Entre las competencias cuya redacción es la misma en distintas universidades, algunos ejemplos son: «capacidad comunicativa [capacidad de comprender y de expresarse oralmente en catalán (esto se omite en La Laguna manteniendo el resto del descriptor), en castellano, y en una tercera (segunda) lengua dominando el lenguaje especializado así como la/capacidad de buscar, usar e integrar la información]» (CG 6, Barcelona; CG 2, La Laguna); «compromiso ético (capacidad crítica y autocrítica/capacidad de mostrar actitudes coherentes con códigos éticos)» (CG 1, Barcelona; CG 6 La Laguna).

Llama la atención algunas diferencias de consideración y ubicación como, entre otras, las referidas a competencias lingüísticas: así, mientras que en la Pública de Navarra, las dos únicas competencias transversales (CT 1 y CT 2) se centran en demostrar esa competencia en idiomas extranjeros y en castellano, en Murcia quedan registradas como las dos primeras competencias generales (CG 1 y CG 2) de un total de 16, y en Alicante ocupa una de las seis competencias transversales (CTUA 1) centrada en el idioma extranjero. Una atención particular hay que dedicar a la perspectiva de género que es considerada una competencia específica en el País Vasco (CE código C4CC03) y en Valencia (CE 4) y asociada a desigualdades o derechos humanos en aquellas otras donde aparece mencionada.

Por otra parte, una búsqueda aproximativa de conceptos dentro de los enunciados competenciales muestra frecuencias diferentes en su uso. Por poner algunos ejemplos, el término «aplicación» arroja 68 resultados, mientras que «razonamiento crítico» aparece en 5 ocasiones; «teoría sociológica» arroja 9 resultados en un campo referido a lo teórico que es más amplio (25 resultados). El término «género» ofrece 10 resultados, concentrados casi todos en competencias específicas (CE). La palabra «datos», asociada a análisis, producción e interpretación de los mismos ofrece 39 resultados. «Técnicas cuantitativas y cualitativas» se menciona en 26 ocasiones. La noción de «innovación» se localiza en cinco competencias y «creatividad» en 6.

Estos ejemplos, que no pretenden un análisis exhaustivo sino meramente indicativo, sugieren al menos dos consideraciones. Por una parte, son sencillas muestras de préstamos, influencias o intercambios de información entre universidades que han de responder a procesos de acreditación con una lógica común. Por otra parte, dentro del marco com-

partido de referencia que supone la codificación en tipos de competencias, los párrafos anteriores reflejan una variedad de perspectivas, con modos distintos de enunciar, resaltar, valorar y clasificar las competencias.

No resulta fácil explicar este recurso tan variado y desigual de promotores y responsables de grados académicos al lenguaje de las competencias. El RUCT lleva a cabo un registro histórico en el que se pueden observar los cambios introducidos a partir de la renovación de las titulaciones, con variaciones en el tipo y número de competencias (en general, con una tendencia a completar ausencias en determinados tipos de competencias). En una agenda futura habría que explorar este distinto tratamiento de las competencias de los grados según las universidades, así como sus efectos, si los hay, en la concepción y diseño de los planes de estudio, y en la relación entre estos y el campo profesional. Sobre esta cuestión, Manuel Pérez Yruela subraya «la necesidad que tenemos de ampliar y profundizar más en la codificación de las tareas y saberes que se necesitan y utilizan en la práctica profesional. Esto es imprescindible para objetivar el conjunto de competencias que se practican en la realidad y ver su correlación con las enseñanzas que reciben los titulados. Otras profesiones han tenido tiempo para hacer esto sin necesidad de recurrir a esfuerzos especiales. La sociología, que es más joven como profesión, tendrá que hacerlos si quiere ponerse a la altura de las que ya lo han hecho» (Pérez Yruela, 2021: 82).

Tan importante como la consideración de la presencia de las competencias y de su tipo y cantidad que varían de unas universidades a otras, es un intento de aproximación al contenido de las mismas, lo que se hará en el siguiente apartado tras una breve presentación de la distribución y cuantificación de las competencias explicitadas en la oferta de los másteres en Sociología ofrecidos en cada Universidad (véase tabla 4), según los datos más recientes ofrecidos por RUCT y como hicimos en la tabla 3. Esto nos servirá para completar el cuadro general de las competencias en los estudios de Grado y Máster.

Tabla 4. Tipo y número de competencias de las Universidades españolas con Máster en Sociología

	<i>Universidad</i>	<i>Competencias Básicas (CB)</i>	<i>Competencias Generales (CG)</i>	<i>Competencias transversales (CT)</i>	<i>Competencias Específicas (CE)</i>	<i>Total por universidad</i>
1	Complutense de Madrid Problemas Sociales	5	6	5	8	24
2	Barcelona Criminología, Política Criminal y Sociología Jurídico Penal	5	3	2	7	17
3	Barcelona Transformaciones Sociales e Innovación	5	2	—	6	13
4	Málaga Sociología Aplicada	5	9	9	19	42
5	País Vasco Internacional en Sociología Jurídica	5	3	3	44	55

	<i>Universidad</i>	<i>Competencias Básicas (CB)</i>	<i>Competencias Generales (CG)</i>	<i>Competencias transversales (CT)</i>	<i>Competencias Específicas (CE)</i>	<i>Total por universidad</i>
6	Zaragoza Sociología de las Políticas Públicas	5	3	—	17	25
7	Pompeu Fabra Sociología y Demografía	5	4	1	11	21
	Total	5/35	30	20	112	197

* Se suman todas las competencias incluyendo las cinco competencias básicas (CB), que son las mismas en todas las universidades. Sin la agregación de estas competencias, contando solo las cinco comunes, el cómputo daría como resultado 167 competencias. De un total de 21 registros, se recogen únicamente los siete con titulación renovada.

Fuente: elaboración propia a partir del Registro de Universidades, Centros y Títulos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2021.

4. HACIA UN MARCO CONCEPTUAL PARA INTERPRETAR LAS COMPETENCIAS

Con el fin de abordar y comprender los fines y sentidos de las competencias consideradas en los grados, se presenta, a modo de caja de herramientas analíticas, una tabla que permite una sistematización, o explicación comprensiva, de las mismas (tabla 5). Para este propósito se considera el conjunto de las competencias como un «objeto» o una «cosa social»⁴, susceptible de análisis.

En principio, la función de esta caja de herramientas es exploratoria, esto es, ayudar a explorar ese conjunto de competencias contenido en cada uno de los planes de estudio del grado de sociología. Se plantea como un esquema ordenado cuya finalidad es proporcionar un contexto de interpretación de/sobre los sentidos de las competencias (serviría como un «teatro de operaciones»); esto es, un plano o mapa hermenéutico.

Esta propuesta tiene en cuenta en su construcción una serie de premisas inspiradas en el enfoque de Miguel Beltrán (2016) para «entender la realidad social» en las que se resalta la importancia que tiene que los objetos sociales sean comprendidos, tengan sentido. A este respecto, sirven para precisar que:

a) El sentido que tienen las cosas sociales «viene *dado*, socialmente puesto: no lo decido yo, no me lo invento, sino que lo he aprehendido» (Beltrán, 2016: 48).

b) El sentido es el correlato cultural no lingüístico de una situación, por más que pueda manifestarse a través del lenguaje en el marco de sus condiciones materiales» (*ibid.*: 49). A este respecto, remite a la comprensión hermenéutica de las competencias. Por otro lado, son susceptibles de análisis los significados de las competencias, esto es, su comprensión lingüística.

En la tabla 5, se han desplegado dos ejes de coordenadas que combinan y ponen en relación diferentes parámetros para exponer e interpretar los cuatro tipos de competen-

⁴ Las «cosas sociales», como sugería Durkheim, son «hechos sociales a los que es necesario tratar como cosas con objeto de reivindicar para ellos un grado de realidad análogo al que se reconoce a los objetos del mundo exterior que no son productos de la actividad humana». De modo que «las cosas sociales» se pueden considerar «compuestos de elementos materiales y culturales, así como de prácticas sociales dotados de un determinado sentido para un conjunto de personas» (BELTRÁN, 2016: 49).

cias mencionadas (CB, CG, CT y CE). El primer eje tiene que ver con los significados de las competencias (la comprensión lingüística), esto es, con sus descriptores o contenidos, con la utilización propiamente dicha del lenguaje. En la confección del eje, se distingue diferentes modos de utilización de lenguaje que se pueden llevar a cabo dentro de los descriptores: enunciados (expresiones), finalidades (propósitos) y valoraciones (usos).

Tabla 5. Unidades semánticas de las competencias de los grados en sociología de las universidades españolas (descriptores y dimensiones)¹

Parámetros		Descriptores					
		Enunciados (expresiones)		Finalidades (propósitos)		Valoraciones (usos)	
		Proceso	Producto	Capacidad	Conocimiento	Expresiva	Instrumental
Dimensiones	<i>Ethos</i>	Motivar Liderar	Motivación Liderazgo	Trabajo en equipo	Razonamiento	Respetar	Aplicar
	<i>Methodos</i>	Analizar Innovar	Análisis Innovación	Gestionar	Conocer	Comprender	Habilidades
	<i>Areté</i>	Desarrollar sensibilidad. Comprometer	Desarrollo de la sensi- bilidad. Compromiso	Comunica- ción	Sentido crítico	Crear	Aprendizaje

¹ Esta tabla debe leerse de manera relacional, estableciendo asociaciones entre cada uno de los tres descriptores (y sus diferentes subdivisiones, que son complementarias y no dicotómicas) y cada una de las tres dimensiones, permitiendo un total de 18 combinaciones diferentes.

Por ejemplo, el cruce entre enunciados de proceso y la dimensión de *ethos* da como resultado términos como «motivar» o «liderar»; si cruzamos las valoraciones o usos instrumentales con la dimensión de *areté* obtenemos como resultado términos como «aprender», «asumir responsabilidades» u otros términos aspiracionales.

Fuente: elaboración propia.

— Por «enunciados» entendemos la manera en que se exponen, se expresan o se formulan (se redactan) las competencias que ha de alcanzar el estudiantado (en este caso, para los grados en sociología). Las formas gramaticales básicas de enunciación de las competencias son dos: el modo verbal infinitivo (analizar, elaborar, explicar, etc.) y el uso de sustantivos o nombres concretos (técnicas, informes, datos...) y abstractos (liderazgo, compromiso...). Los tipos ideales que corresponden a cada una de estas dos formas son «proceso» y «producto», referidos respectivamente a indicar una acción (algo por hacer) y a designar un elemento real o un resultado (algo que se da por hecho).

— Las «finalidades» indican el objetivo o propósito manifiesto al que se dirigen las competencias a la hora de ser procesadas por los estudiantes. Los dos tipos ideales son la adquisición de «capacidades» (hacer) y la adquisición de «conocimientos» (saber). Cada uno de ellos pone énfasis en un aspecto diferente del objetivo a alcanzar, si bien ambos aspectos pueden tener entre sí una estrecha relación: así, en no pocas ocasiones, saber remite a saber hacer, a dar respuesta o resolver una situación.

— Por «valoraciones» nos referimos a las dos formas típicas de entender, orientar o usar el conocimiento de las ciencias sociales. El uso «expresivo» tiene en cuenta sobre todo la interpretación de significado, incluyendo los valores, mientras que el uso «instrumental» se refiere a la estrategia para llevar a la práctica el conocimiento adquirido, o a su carácter aplicado.

Los tipos ideales apuntados no son dicotómicos ni excluyentes. Más bien mantienen interrelaciones y dialogan entre sí posibilitando diferentes entrecruzamientos.

El segundo eje de coordenadas distingue básicamente tres dimensiones. Para cada una de ellas se ha elegido metáforas expresivas (*ethos*, *methods*, *areté*). Si el primer eje de coordenadas (descriptores) nos remite a los *significados de las competencias* (a la *comprensión lingüística*), la intersección con el segundo eje de coordenadas (dimensiones) remite a los *sentidos de las competencias* (a su *comprensión hermenéutica*). El sentido se sirve del lenguaje, pero no se reduce al mismo. El sentido remite al objeto social, no al nombre del mismo.

— Por *ethos* se entienden todas aquellas características o cualidades que van más allá de los aspectos técnicos propios de una disciplina o profesión y de quienes la desempeñan, pero que al mismo tiempo la informan y enriquecen desde el punto de vista experiencial y social (como, entre otros, carisma, motivación, liderazgo, etc.).

— Con el término *methods*, en cambio, se alude a los aspectos técnicos, metodológicos y procedimentales propios de una disciplina, a las «vías de acceso a la realidad social», por seguir el esquema de Miguel Beltrán (1999: 97-135).

— *Areté* refiere a las aspiraciones en la esfera moral de la ciencia y de la profesión —sobre la que ya hay una amplia literatura que se puede rastrear desde los paradigmas clásicos de la sociología hasta la actualidad—, y que aparece reflejada en algunas de las expresiones que se muestran en el esquema propuesto.

En cada casilla resultante del cruce de ambos ejes se incluye al menos una palabra clave, entre muchas otras, identificada de manera aleatoria entre los descriptores de las competencias, y sin que tengan valor de prelación o de frecuencia de uso. Las palabras aquí cumplen un papel explicativo y performativo, pues las competencias se componen de conceptos (expuestos mediante palabras) que reflejan ideas y cristalizan en acciones. Podríamos decir que son un expediente claro de «cómo hacer cosas con palabras», parafraseando el conocido título homónimo de J. L. Austin (1982).

Vale la pena insistir en que no ha de hacerse una lectura estática de esta caja de herramientas, que trabaja con parámetros cuyo propósito es, más bien, dar paso a esferas relacionales para generar interpretaciones de sentido. El esquema permite registrar de manera plástica el cruce entre lo que se dice de manera explícita, es decir, las palabras y constructos visibles en el discurso de las competencias (significados), y aquellas dimensiones que permiten apreciar una serie de rasgos cualitativos que, con ayuda de los descriptores, nos remiten al sentido de las cosas⁵ y que ofrecen un contexto de interpretación. Se trata, en definitiva, de procurar un desplazamiento desde la mera *descripción* hacia la *interpretación*. Quizá pueda servir como símil la distinción que Clifford Geertz (1997) tomó prestada de Gilbert Ryle entre «descripciones densas» (*thick descriptions*), que ponen de manifiesto lo que hay detrás de lo descrito, y descripciones superficiales (*thin descriptions*), que se reducen a lo externo y visible.

En un examen exploratorio, las tres dimensiones construidas están presentes en todos los planes de estudio, con diferentes énfasis y desarrollos (obviamente, en los grados con más competencias —A Coruña— hay más referencias a los aspectos a observar en cada

⁵ Si bien las cosas tienen sentido para nosotros, y ese sentido puede ser expresado mediante el lenguaje, también puede ser expresado más allá del lenguaje mediante actitudes, intereses, interacciones, posiciones sociales, que pueden ser cambiantes (BELTRÁN, 2016: 54). No solo las cosas se expresan desde lo que se dice, sino desde lo que se dice que se hace, y desde lo que se hace. Además, las cosas sociales pueden no tener un único sentido, sino sentidos diferentes que pueden generar distintas «comunidades de sentido» (*ibid.*: 52).

dimensión). Sin duda, la que predomina es la dimensión característica de cualquier disciplina que tiene por objeto el estudio y el análisis de una parcela de la realidad, a la que aquí se ha dado el nombre de *methodos*. Así queda reflejado en aquellas competencias del Grado en Sociología, que ponen el acento en el análisis, comprensión, interpretación e intervención en la sociedad de la que se nutre su propio saber. Pero ello no significa que no aparezca también y de manera destacada las dimensiones propias del *ethos* y de la *areté*, tanto en las competencias generales y específicas, como de manera singular en las competencias transversales. La tradicional intervención de la sociología para abordar la cuestión social en sus diferentes expresiones encuentra traducción en las competencias a través de términos elocuentes como «compromiso», «responsabilidad» o mediante apelaciones a contribuir a los derechos humanos, a paliar las desigualdades sociales, etc.

Por lo que se refiere a los enunciados (expresiones), se ha podido distinguir básicamente entre una formulación de las competencias de carácter procesual, redactada en términos de acciones (en infinitivo), y una formulación redactada en términos de hechos dados, de productos (en sustantivo). La mayor parte de universidades presentan las competencias de manera procesual, lo que sugiere una manera dinámica y relacional —propositiva más que asertiva— de concebir la disciplina. En algunos casos se combina la formulación proceso-producto. Esta distinción no es trivial, pues las formas de expresión del lenguaje con frecuencia reflejan formas de percepción o de asunción de la realidad.

En cuanto a las finalidades (propósitos) formuladas en las competencias, hemos distinguido, por un lado, las que pretenden proporcionar habilidades y destrezas (incluyendo las del razonamiento), lo que se relaciona con la capacitación para el desarrollo de una disciplina que ha de dar respuesta a fenómenos y a problemas sociales y, por otro, las que persiguen suministrar el saber acumulado de la disciplina, en este caso, de la sociología, esto es, el conocimiento substantivo, para su aplicación en el campo de la investigación, la intervención y la profesión. Unas y otras finalidades no son antagónicas, sino complementarias. No se pueden desarrollar capacidades que no estén referidas a un objeto o ámbito determinado y sin que se conozca el saber acumulado. Y el conocimiento por sí mismo —saber por saber— no tiene sentido en una disciplina que solo se concibe a partir de la sociedad y a la que tiene que dirigir sus razones y propuestas con respecto a los distintos ámbitos establecidos. En el examen de las finalidades, explicitadas o subyacentes, se aprecia las referencias tanto a las capacidades (ser capaces de conocer, interpretar, analizar, argumentar, razonar, etc.) como a conocimientos relacionados con ámbitos sociales diversos.

Esta caja de herramientas facilita cierta comparación entre los ámbitos competenciales de distintas universidades y al mismo tiempo puede ilustrar las dinámicas de las actuales competencias. También permite apuntar posibilidades de análisis sistemático para trabajos futuros que se podrían aplicar al conjunto de titulaciones. El examen desarrollado a continuación pone de manifiesto su utilidad. Otra cosa es que aún no está plenamente integrado en el examen global, pero esto es una tarea de futuro.

Si, por ejemplo, observamos como casos de análisis, de una manera tentativa y muy sumaria, la Universidad de Barcelona (UB) y la Universidad de Valencia (UV), podríamos apreciar algunas coincidencias (como la omisión de competencias transversales en ambos casos) y ciertas diferencias, como el uso de enunciados de producto (sustantivos) en el caso de la UB y de enunciados de proceso (infinitivo) en el caso de la UV. Por otra parte, el número de las competencias generales es muy similar en las dos universidades (10 en la UB y 9 en la UV), y también los descriptores (unidades semánticas) con palabras claves comunes

como: compromiso, aprendizaje, sostenibilidad, comunicación, planes, trabajo en equipo; reflejando finalidades que combinan las capacidades con los conocimientos. Sin embargo, mientras en la UB hay un número muy reducido de competencias específicas (6), en la UV se encuentran 23 registros, en ambas con un marcado acento en el valor o uso instrumental.

Desde el punto de vista de las dimensiones, predomina también en ambas universidades la que se ocupa de los procedimientos de análisis e intervención en la realidad social, el método (*methodos*) propiamente, como habíamos señalado antes para el resto de universidades. En el caso de la UV, esta dimensión adquiere una mayor concreción y detalle, porque el número de competencias específicas (24) es mucho mayor que en la UB (6). En ambas universidades se aprecia la presencia del carácter social o *ethos* profesional en aspectos relativos al trabajo en equipo, liderazgo, participación, etc. En cuanto a la dimensión aspiracional (*areté*), el compromiso ético forma parte de las competencias generales (CG): es la primera de las diez que se enumeran en el caso de la UB (CG1), y la sexta de las nueve en el caso de la UV (CG6).

4.1. Sobre la codificación de las competencias

En cualquier caso, desde el punto de vista del análisis del discurso, vale la pena recordar que en el caso de las competencias que nos ocupa nos encontramos con un lenguaje formalizado propio del código elaborado, en términos del sociólogo Basil Bernstein (1990)⁶, que las instituciones universitarias tienen que asumir y adaptar para cumplir requisitos de carácter técnico-administrativo, dentro de una agenda estatal (y ahora también de armonización internacional) de política educativa. No hay que perder de vista, en consecuencia, que el lenguaje (el texto) de las competencias tiene que ser puesto en situación, en el marco académico y profesional (contexto) que le corresponde, atendiendo a circunstancias y factores explicativos de carácter material y cultural más amplios. Un análisis que hiciera abstracción de este contexto sería limitado e insuficiente.

Este esbozo de marco conceptual, a través de la caja de herramientas presentada, nos ha aproximado a un contexto amplio de interpretación. Para un futuro programa de investigación sobre las competencias, este marco, que aquí no ha pretendido obtener resultados concluyentes, sino introducir un enfoque metodológico, ha sugerido un cambio de perspectiva o de escala. Este cambio se produce a partir de un desplazamiento que opera, como hemos visto, en varios niveles, a saber: desde los significados (lenguaje) hacia los sentidos (más allá del lenguaje); desde la comprensión lingüística hacia la comprensión hermenéutica; desde las descripciones superficiales hacia las descripciones densas; desde el texto hacia el contexto. Todo ello asumiendo modestamente que «eso de mirar la realidad y decir lo que se ve» es fácil de decir, pero es muy difícil de hacer» (Beltrán, 2020: 378).

5. RESULTADOS: UN BALANCE CON FINES A LA VISTA

El recorrido de los apartados anteriores, centrado en las titulaciones y planes de estudio de sociología, invita a un balance de resultados y a una discusión abierta sobre la presencia

⁶ «Los códigos elaborados no son la forma estándar del lenguaje [...]. Los códigos tratan esencialmente de significados, no de lenguaje. Los códigos tratan de la selección y combinación de significados. Los códigos son un principio semiótico, no un principio lingüístico. Los códigos son transportados por el lenguaje, pero no hallan su origen en este», de manera que el significado «es dado por el contexto» (BERNSTEIN, 1990: 54).

de la disciplina en las universidades españolas. La intención de esta discusión no es plantear hipótesis, susceptibles de confirmación o refutación, sino sugerir y exponer algunos principios de reflexión que puedan fundamentar acciones y decisiones sobre el tema que nos ocupa. Para ello, se presentarán algunos ejes de debate, partiendo del supuesto de que el panorama de las titulaciones de Sociología no es más que una de las concreciones empíricas de una disciplina que se caracteriza por su multidimensionalidad y por su complejidad. Desde el punto de vista de su análisis en el tablero de las titulaciones esta disciplina constituye, además, como cualquier otra disciplina, un objeto en movimiento, esto es, tiene un carácter procesual que recaba una continua evaluación del curso de su actividad y de su desarrollo en contextos sociales y temporales específicos. Desde la sociología, también, asumimos casi como un axioma que, en el terreno social, nada es inevitable, o lo que es lo mismo, que lo propio de la sociología es situarse en una tenue frontera a caballo entre la necesidad y la contingencia, entre lo disponible y lo realizable, entre lo hecho y por hacer (Castoriadis, 2018). En ese sentido, hemos seleccionado cinco ejes cuyo hilo conductor o denominador común se explica como resultado de una suerte de «alianza tensa» que tiene lugar entre experiencias disponibles y experiencias posibles *a)*, entre tradición e innovación *b)*, entre exigencias académicas y demandas externas *c)*, entre la consolidación de la disciplina y su necesaria reconceptualización *d)*, y por último, entre el interés de su demarcación y la importancia de abrirse a la conversación *e)*.

a) Experiencias disponibles y experiencias posibles: el panorama de titulaciones nos abre a un campo de experiencias de las que se pueden extraer algunas lecciones valiosas. Como hemos visto, las titulaciones y planes de estudio son fruto de reformas recientes en el sistema educativo. Hemos pasado de una primera reforma modernizadora a una segunda reforma que profundiza en esta modernización incorporándose a un proceso de convergencia europea. Esto supone la equiparación del valor de la titulación ofrecida en España a la del resto de países de la Unión Europea. Una comparación internacional entre las titulaciones de sociología en diversos países podría resultar útil a la hora de introducir modificaciones y mejoras. Más allá de esta comparación, podemos aprender de la experiencia social adquirida en el desarrollo de las titulaciones de sociología, es decir, a partir de las diferentes lógicas de acción (Dubet, 2011: 116) puestas en juego en las políticas y en las prácticas de la enseñanza de la sociología. Desde estas lecciones, habría que indagar, entre otras cosas, por qué la teoría es la dimensión menos valorada por los propios sociólogos (frente a habilidades escritoras o conocimiento de las tecnologías de la información...); probablemente, porque la teoría está desligada de la intervención concreta y realista. Asimismo, habría que profundizar en el desajuste entre la formación académica y la práctica profesional; a este respecto, la carencia de un *corpus* teórico que proporcione identidad a la sociología académica y profesional «confiere a la sociología un estatus científico y profesional menos sólido que el de otras disciplinas» (Pérez Yruela, 2016: 9-10). Como recuerda Pérez Yruela citando a Kurt Lewin: «No hay nada más práctico que una buena teoría» (Pérez Yruela, 2016: 3).

b) Tradición e innovación. Desde una perspectiva histórica, el contenido de los títulos de sociología se nutre de una rica tradición científica de la que procede la disciplina, tanto desde el punto de vista de los autores y obras de referencia, como desde el punto de vista de las cuestiones nucleares de las que se ocupa desde sus inicios. Esta tradición se renueva con la presencia de referentes actuales y con el análisis de cuestiones contemporáneas, propias de la actividad sociológica que toma el pulso a lo social en su devenir. La pluralidad sociológica —unidad en la diversidad, diversidad en la unidad— continúa enriqueciéndose

con perspectivas novedosas que reflejan el dinamismo de la sociedad y la sensibilidad de la disciplina para hacerse eco de este. Las titulaciones no son ajenas a una cierta renovación pedagógica —más allá de los procesos administrativos de verificación y acreditación que han de superar periódicamente— que tiene lugar a partir de la elaboración y puesta en marcha de proyectos de innovación institucionales, fomentados y financiados por convocatorias periódicas desde las propias universidades (los llamados proyectos de innovación educativa). Estos proyectos —en ocasiones asociados a procesos de formación del profesorado— permiten introducir algunas reformas interesantes desde dentro de la comunidad académica, en algunos casos contando con colaboraciones de colegas de otras disciplinas y con la participación del estudiantado. La participación en proyectos de innovación abre a las titulaciones de sociología un campo interesante de evaluación de sus formatos y metodologías y estimula, también, una experimentación saludable para la disciplina.

c) Exigencias académicas y demandas externas. El modelo napoleónico que inspira nuestra universidad estableció la dicotomía —todavía no del todo resuelta— entre docencia e investigación. Esta relación ha sufrido no pocas distorsiones recientemente, y requiere una discusión propia que desborda los propósitos de la que aquí se presenta. A efectos del análisis sobre las titulaciones, que constituyen el espacio propio para la enseñanza de la disciplina, estas pueden suponer una ocasión interesante para superar la fractura. En el punto anterior se ha señalado la presencia creciente de la innovación en las titulaciones, en su configuración y docencia. De manera que debería procurarse una alineación convergente de las lógicas de la investigación, de la innovación y de la docencia. Para que esta pueda darse, debe revisarse y reducirse tanto la presión meritocrática que se ha venido ejerciendo sobre la producción científica como la intensificación creciente del trabajo en los procesos de racionalización (burocratización), en términos weberianos. Estos factores han erosionado el valor de la docencia en las titulaciones, y es necesario hacer esfuerzos para reequilibrar la relación entre la docencia, la innovación y la investigación desde el punto de vista de su reconocimiento académico e institucional.

d) Consolidación y reconceptualización de la disciplina. La consolidación de la disciplina queda reflejada en su creciente institucionalización. Ahora bien, en sociedades caracterizadas por el vector de la información, el fortalecimiento de la sociología académica en las universidades pasa, como ya ha quedado subrayado en diferentes foros académicos, por una estrategia en la que se combinen elementos de extensión, de visibilización y de relación. La ausencia de alguno de estos elementos es un factor que debilita a la sociología en general, y a las titulaciones de sociología en particular. Por lo que se refiere a la extensión, un claro ejemplo de ello es la ausencia, a todas luces arbitraria, de la asignatura de Sociología en Educación Secundaria y en Bachillerato (García Calavia, 2016). Este hecho no es trivial, pues hurta oportunidades de conocer la disciplina directamente antes de la incorporación del estudiantado a la universidad. En este sentido, llama la atención que la primera de las competencias básicas (CB 1), aquellas que son comunes en todos los grados en sociología, señale de manera muy explícita: «Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio».

En cuanto a la visibilización, en la actualidad no se puede ignorar la importancia de una presencia continuada en medios audiovisuales y en redes sociales. Hay que reconocer los esfuerzos que tanto las universidades como las sociedades científicas (la FES, las aso-

ciaciones territoriales de sociología, el Colegio de Politólogos y Sociólogos, además de colectivos e iniciativas sociales) están haciendo por tener una mayor proyección cotidiana en los medios. Desde el punto de vista del elemento relacional, la disciplina sociológica está cobrando conciencia del diálogo que puede mantener con otras disciplinas y otras etapas educativas, y que contribuye a su consolidación. Todo ello guarda relación directa con la necesaria reconceptualización y revalorización de la disciplina. En este sentido, el lenguaje es una herramienta que sin duda contribuye poderosamente a cristalizar marcos culturales y de comprensión que pueden favorecer o distorsionar las realidades a las que apuntan. No deja de ser paradójico, por ejemplo, que la expresión «ingeniería social» —que sin duda se ajustaría muy bien al carácter aplicado de la sociología— tenga connotaciones negativas en el lenguaje cotidiano, al referirse a operaciones cuestionables orientadas a sortear las normas establecidas en busca de beneficios particulares. Es esta una muestra de un término que ha sido deformado y cuyo uso perjudica a la representación social de la disciplina sociológica. Habría que reivindicar el uso noble de las actividades de «ingeniería social» para referirse a aquellas actividades que tienen que ver con la prospección y evaluación de cuestiones sociales, así como con el diseño y planificación de la intervención social. Por eso, urge llevar a cabo un ejercicio de reconocimiento y a la vez de resignificación de la sociología, que combine la claridad y la identificación de la disciplina, para hacerla más cercana y comprensible a la ciudadanía y que pueda ser mejor valorada.

e) Demarcación académica y conversación. Las titulaciones de sociología muestran la tensión entre el interés por una acotación o demarcación académica de la disciplina —que evite los riesgos de su delimitación— y la apertura a una conversación con el mundo social. La academia es la que debe poner límites o procurar una demarcación epistemológica sobre un objeto de análisis tan amplio como «lo social». Esta delimitación pasa por la construcción de una identidad (la imagen que la propia ciencia sociológica tiene sobre sí misma) que no debe ser excluyente, sino que más bien debe dar paso a la participación en la conversación con el mundo social de la que extrae su saber y su sentido. Como señala Bernard Lahire, «uno de los grandes avances de las ciencias del mundo social en general, y de la sociología en particular, consiste en pensar de modo *relacional* lo que la percepción precientífica del mundo suele llevar a pensar de modo *sustancial* [...]». Las investigaciones científicas nos acostumbraron a pensar que un elemento solo podía entenderse en relación con el conjunto de elementos que componen el todo en el que se inscribe» (Lahire, 2016: 73-74). Esto mismo es lo que nos ha mostrado el análisis de titulaciones que se ha presentado en estas páginas. Las titulaciones y los planes de estudio de sociología, en su apertura al mundo social, han ido ampliando sus esferas relacionales. Desde la agenda de la política educativa, lo han hecho y lo seguirán haciendo al integrarse sucesivamente en los marcos de referencia español (MECES) y europeo (con las siglas en inglés FQ-EHEA, tras el acuerdo adoptado en la conferencia de ministros de Bergen en 2005). Desde el punto de vista de su concepción y diseño, los planes de estudio han ampliado paulatinamente estas esferas relacionales en las prácticas curriculares y extracurriculares y tendrán que seguir haciéndolo en lo sucesivo, al incorporar nuevos ámbitos profesionales en los que desarrollar los *oficios* de sociología; también el ámbito de las competencias ha revelado, a través del contexto de interpretación ofrecido, que sus parámetros (descriptores en términos de enunciados, finalidades, y valoraciones, y dimensiones en términos cualitativos, procedimentales y aspiracionales), tienen un carácter marcadamente relacional, pues señalan conexiones dinámicas y procesuales, más que esencialistas y sustancialistas, con la comprensión de la realidad y de la acción social.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Este texto ha presentado algunos marcos de interpretación para una mejor comprensión del estado de la cuestión sobre la enseñanza de la sociología en las universidades españolas. Para ello, se ha llevado a cabo una exploración de su presencia en las titulaciones y planes de estudio, adoptando como herramienta analítica «el espacio de los puntos de vista» (Bourdieu, 1999: 9-10), propio de la «mirada sociológica», que interviene en aquello que mira. En la primera parte se han desplegado una serie de perspectivas complementarias (marcos de referencia) para dar cuenta de la situación de la sociología en la actualidad. Atendiendo a su proceso de institucionalización, cabe destacar que esta es relativamente reciente y que además está en un proceso de desarrollo creciente, lo que permite albergar esperanzas fundadas sobre su futuro. También se ha constatado la relativa juventud de la disciplina en nuestro país en términos históricos, si la comparamos con su trayectoria en el ámbito internacional. Esta juventud encuentra su reflejo precisamente en la puesta en marcha de sendas reformas universitarias iniciadas hace tres décadas y que han dado carta de legalidad a las titulaciones de sociología en nuestro país en el ámbito de los estudios terciarios, primero en forma de licenciatura y después como grado. Los datos de ubicación de la sociología, en la estructura de departamentos y facultades, ofrecen una representación ajustada de la misma que encuentra su correspondencia con el proceso todavía en curso de su institucionalización. Utilizando una imagen metafórica, podría decirse que la sociología ocupa ahora mismo una «habitación con vistas», en la que se puede objetivar al mismo tiempo la medida del espacio que habita y el horizonte de posibilidades que se le brinda si lleva a cabo adaptaciones, cambios y anticipaciones inteligentes.

No se puede obviar las dificultades objetivas de una disciplina, cuya representación social —¿qué es eso de la sociología? ¿para qué sirve la sociología? (Lahire, 2006; Dubet, 2012; Beltrán, 2014; González de la Fe, 2014)— está lejos de ser sencilla y directa, en contraste con otras disciplinas, y que todavía sigue siendo objeto de ciertas distorsiones, lo que hace más necesario, si cabe la tarea «en defensa de la sociología» (Lahire, 2016). Por otra parte, también hay que tener en cuenta que, paradójicamente, el contexto actual de las llamadas «sociedades de la información» no siempre ofrece un abono favorable para el cultivo de las humanidades y de las ciencias sociales, en aquello que le es propio, «su capacidad para pensar las cosas *de manera radical*, es decir, desde la raíz» (*ibid.*: 82). Lo que reafirma más todavía la necesidad de apostar por la combinación de diversidad y reflexividad que aporta la sociología, como ciencia que contribuye de manera destacada a la creación de conciencia social.

En la segunda parte del capítulo se han abordado dos aspectos claves en la estructura de las titulaciones: las prácticas curriculares y el lenguaje de las competencias. Sobre las prácticas curriculares en sociología, vale la pena destacar que sin duda debería ser un objeto de atención preferente tanto desde el punto de vista de las políticas educativas, en este caso plasmadas en las titulaciones de Grado y Posgrado en Sociología, como desde el ejercicio docente. El énfasis en el «debería» anterior refleja que en la actualidad todavía no acaba de recibir toda la atención que merece, si bien hay signos de que esta situación puede empezar a cambiar. Los trabajos que fundamentaron nuestra consideración (Finkel, 2016) ofrecen evidencias de estos cambios. Quizá sea el momento de comenzar a desplazar la relación habitual entre reflexión y práctica, superando de paso la dicotomía entre ambas:

no se trata tanto de reflexionar *sobre* las prácticas, sino más bien de llevar a cabo una reflexión *desde* las prácticas, que nutra la teorización de *una experiencia de la sociología*. Las prácticas pueden proporcionar experiencias profesionales y vitales, que enriquecerían sus significados desde la reflexión.

En cuanto al lenguaje de las competencias, una sencilla interpretación panorámica de sus proposiciones, revela la construcción de un campo semántico en el que se entrecruzan criterios diferentes que entran en juego. El catálogo de competencias está permeado por aspectos referidos tanto a cualidades que se pueden derivar de la disciplina y de la profesión como por aspectos estrictamente técnicos y metodológicos, o por aspectos que remiten a aspiraciones y compromisos propios de la arena sociológica. Al mismo tiempo, estos aspectos entran en diálogo con diferentes enunciados (que refieren a procesos o a resultados), finalidades (para desarrollar capacidades o conocimientos) y valoraciones (expresivas e instrumentales), mostrando un mapa relacional denso y heterogéneo en cuanto a su plasmación en los respectivos grados y posgrados de cada una de las universidades con estudios en sociología. El modelo analítico sugerido puede servir como herramienta auxiliar para un programa de investigación ulterior que abordaría las correlaciones entre competencias, prácticas y profesión. Por otra parte, hay que advertir que la relación de competencias de cada uno de los títulos es una respuesta codificada, en un lenguaje formalizado, a las exigencias de la ANECA para su aprobación o renovación. De manera que su misma redacción puede reflejar tanto estrategias de adaptación (ajuste meramente formal a los requerimientos administrativos), como estrategias de adhesión (competencias formuladas desde la convicción, mayor o menor, de estar elaborando un catálogo útil y pertinente a los estudios de sociología).

En el apartado de resultados se ha presentado un balance, derivado del estudio presentado, que ha pretendido aportar algunas coordenadas para orientar un debate acerca de la situación de la sociología en nuestro país, a saber: la necesidad de aprender de las experiencias disponibles para mejorarlas y traducirlas en nuevas experiencias posibles; la importancia de emprender innovaciones educativas incorporando y renovando las lecciones de la tradición; el interés de combinar las exigencias académicas con las demandas externas, sin subordinar las primeras a las segundas; el imperativo de repensar y reevaluar la disciplina, desde las titulaciones universitarias encargadas de darla a conocer, como condición para su reconfiguración y mejora; y, por último, el valor de la conversación para la construcción de conocimiento, para la apertura de sus fronteras en diálogo con otras disciplinas y para la producción de conciencia social.

La exploración llevada en este capítulo ha pretendido ofrecer una pequeña aportación a esa conversación que sigue en curso. La elaboración de marcos de interpretación y de comprensión como los que se han presentado pueden encontrar su correspondencia en marcos para la acción, para una *sociología en acción* (Lahire, 2016: 65-82). Esta sociología en acción parte de la convicción de que la reconstrucción para la mejora social y el conocimiento necesario para la misma es una tarea continua y constante. Esa tarea requiere el reconocimiento de los sujetos como miembros de una comunidad de pertenencia, en la que poder compartir propósitos conscientes y establecer fines a la vista. Las universidades, y el profesorado de las titulaciones de sociología dentro de ellas, constituyen actores relevantes que deben sumarse a la conversación acerca de qué tipo de sociedad queremos.

REFERENCIAS

- ANECA (2005), *Libro Blanco. Título de Grado Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología y Gestión y Administración Pública*.
- ANECA (2015), *Evaluación para determinar la correspondencia de los títulos oficiales de licenciado en sociología a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior*. Consultado el 28 de julio de 2017. Disponible en http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/informacion-publica/audiencia-informacion-publica/cerrados/2015/correspondencia-nivel-meces-20151123/36/eq29_if_licenciado-sociologia_29072015.pdf.
- ALONSO, Luis Enrique; FERNÁNDEZ, Carlos J., y RODRÍGUEZ, José María (2009), *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*, ANECA.
- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando, y VALERA, Julia (2000), *La galaxia sociológica*, Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- AUSTIN, John L. (1982), *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*, Barcelona: Paidós.
- BELTRÁN, José (2014), «Para qué sirve la sociología», *Revista Española de Sociología*, 22, 127-134.
- BELTRÁN, José (2015), «Por una educación superior política e histórica: el regreso de la ciudadanía», *Universidades (UDUAL)*, 64, 9-22.
- BELTRÁN, José (2016), «El área de conocimiento de sociología en las universidades españolas. Locus institucional e identidad académica», *Revista Española de Sociología*, 25 (3), 155-169.
- BELTRÁN, Miguel (1999), *La realidad social*, Madrid: Tecnos.
- BELTRÁN, Miguel (2016), *Dramaturgia y hermenéutica: para entender la realidad social*, Madrid: CIS.
- BELTRÁN, Miguel (2020), «Diez observaciones sobre la práctica profesional de la sociología», en DUQUE, Ignacio, y GÓMEZ, Benito (eds.), *En torno a Alfonso Ortí: la sociología crítica como sociohistoria*, Madrid: UNED, 377-381.
- BERNSTEIN, Basil (1990), *Poder, educación y conciencia, Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona: El Roure.
- BOURDIEU, Pierre (dir.) (1999), *La miseria del mundo*, Madrid: Akal.
- CASTELLÓ-COGOLLOS, Lourdes (2016), *El campo de la sociología en España (1976-2013). Análisis sociométrico y de redes de las tesis doctorales y sus tribunales*, Tesis Doctoral, Universitat de València, <http://hdl.handle.net/10261/162669>.
- CASTORIADIS, Cornelius (2018), *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*, Madrid: Enclave de Libros.
- DOMÍNGUEZ, Màrius, y YÁÑEZ, José Antonio (2016), «Formación y competencias en la formación del sociólogo/a», *Revista Española de Sociología*, 25 (3 Supl.), 17-43.
- DUBET, François (2011), *La experiencia sociológica*, Barcelona: Gedisa.
- DUBET, François (2012), *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- DURÁN, María Ángeles (2001), «La actual institucionalización de la sociología en España», en DEL CAMPO, Salustiano (dir.), *Historia de la sociología española*, Barcelona: Ariel, 285-321.
- FERNÁNDEZ ESQUINAS, Manuel; FINKEL, Lucila; DOMÍNGUEZ I AMORÓS, Màrius, y GÓMEZ-YÁÑEZ, José Antonio (2016), «Studying and Practicing Sociology in Spain», en BREGER, W.; SPATE, K., y WIESEMANN, P. (eds.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Berufsfelder. Modelle zur Unterstützung beruflicher Orientierungsprozesse/Handbook of Social Sciences and Career Options. Models for supporting vocational orientation and employment*, Wiesbaden: Springer VS, 267-285.
- FINKEL, Lucila (2013), *La proyección de la sociología en la sociedad: el papel y la organización de las prácticas externas en los estudios de sociología*, Conferencia de Responsables Académicos del Área de Sociología, Universitat de València, documento interno de trabajo.
- FINKEL, Lucila (2014), *Las prácticas curriculares en Sociología: diagnóstico sobre su gestión y funcionamiento en las universidades españolas*, Informe presentado en la «II Conferencia

- de Responsables Académicos del Área de Sociología», Universidad de A Coruña, documento interno de trabajo.
- FINKEL, Lucila (2016), «Las prácticas académicas externas: reflexiones para los estudios de sociología», *Revista Española de Sociología*, 25 (3), 137-151.
- GARCÍA CALAVIA, Miguel Ángel (2015), «El profesorado universitario en España. Cambios en su configuración estatutaria y demográfica», *Revista Española de Sociología*, 24, 85-94.
- GARCÍA CALAVIA, Miguel Ángel (2016), «Una educación sin sociedad», *Levante*, 22 de julio. Disponible en <http://www.levante-emv.com/opinion/2016/07/22/educacion-sociedad/1447512.html>. Acceso el 28 de julio de 2017.
- GARCÍA MOYA, Cristina (1994), «Guía práctica», en LINZ, Juan José, *La sociología: Hablando con Juan J. Linz*, Madrid: Acento Editorial, 55-89 (entrevista de Rocío de Terán).
- GONZÁLEZ DE LA FE, Teresa (2014): «Para qué sirve la sociología», *Revista Española de Sociología*, 22, 135-141.
- GEERTZ, Clifford (1997), *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- LAHIRE, Bernard (dir.) (2006), *¿Para qué sirve la sociología?*, Madrid: Siglo XXI.
- LAHIRE, Bernard (2016), *En defensa de la sociología. Contra el mito de que los sociólogos son unos charlatanes, justifican a los delincuentes y distorsionan la realidad*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016), *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*, Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2021), Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Disponible en <https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios?actual=estudios>.
- MORENTE MEJÍAS, Felipe (2000), «Sociología en España. Una aproximación sintética», *Revista de Estudios Políticos*, 108, abril-junio, 271-292.
- MUÑOZ, Celia, y LÓPEZ, José Antonio (2016), «La sociología en la universidad y en el sector público en España: distintas percepciones del quehacer sociológico», *Revista Española de Sociología*, 25 (3), 73-94.
- NÚÑEZ ENCABO, Manuel (1999), «El centenario de la primera Cátedra de Sociología (Sales y Ferré) y los orígenes de la Sociología en España», *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 148, 57-69.
- PÉREZ YRUELA, Manuel (2011), «La sociología hace treinta años, la sociología dentro de treinta años», *Revista Española de Sociología*, 15, 135-146.
- PÉREZ YRUELA, Manuel (2016), *Luces y sombras de la práctica sociológica*, XII Congreso Español de Sociología, Gijón, España.
- PÉREZ YRUELA, Manuel (2021), *Legado y futuro de la sociología*, Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- PICÓ, Josep (2003), *Los años dorados de la sociología (1945-1975)*, Madrid: Alianza.