



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**La acción profesional del
educador social en el
sistema educativo**

Sara Serrate González

Directoras:
Dra. Margarita González Sánchez
Dra. Susana Olmos Migueláñez

Salamanca 2014



**VNIVERSIDAD
D SALAMANCA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**La acción profesional del
educador social en el sistema
educativo**

Doctoranda
Sara Serrate González

Directora
Dra. Margarita González Sánchez

Directora
Dra. Susana Olmos Migueláñez

Salamanca 2014

Dra. **Margarita González Sánchez**, Profesora Titular de Universidad de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, y Dra. **Susana Olmos Migueláñez**, Profesora Ayudante Doctor, en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, en calidad de directoras del trabajo de Tesis Doctoral titulado "La acción profesional del educador social en el sistema educativo", realizado por **Sara Serrate González**,

HACEN CONSTAR que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos y formales que son precisos para ser presentado y defendido públicamente ante el Tribunal que debe juzgarla.

Por lo que manifestamos nuestro acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido.

En Salamanca, a 28 de mayo de 2014

Dra. Margarita González Sánchez

Dra. Susana Olmos Migueláñez

Agradecimientos

La realización de esta Tesis Doctoral ha sido posible gracias a todas las personas que me han acompañado durante todo este tiempo y me han prestado su ayuda. Por ello, quiero mostrar mi gratitud:

A mis directoras, Margarita González y Susana Olmos, por permitir que camine a su lado y aprender de ellas, por su entrega, dedicación y paciencia, así como por el apoyo y ánimo transmitido para culminar esta etapa.

Especialmente agradezco a Isra, por su amor incondicional y a mi hijo Aitor por saber arrancarme siempre una sonrisa. Al resto de mi familia, por estar cerca de mí cuando más les he necesitado, por su apoyo, comprensión y respeto hacia todas las decisiones tomadas.

También, agradezco a mis compañeros de trabajo, profesores, investigadores y becarios por haber seguido de cerca este trabajo y ofrecerme su tiempo y ayuda. Con gran afecto a José Ortega, por brindarme la oportunidad de embarcarme en este proyecto.

Debo agradecer, del mismo modo, la colaboración de todos aquellos profesionales que han participado en el estudio, pues sin ellos no hubiera sido posible.

Asimismo, agradecer a todas aquellas personas que, de forma intencional o causal han contribuido en la realización de este trabajo.

A todos, Gracias

Universidad de Salamanca

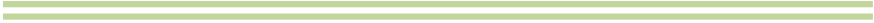
Mayo 2014

Este trabajo de tesis doctoral comenzó a fraguarse en el marco del programa de doctorado "Perspectiva histórica, comparada y política de la educación" (curso 2009), perteneciente al Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, donde una de las líneas de investigación viene ocupándose del estudio y fundamentación del perfil y labor del educador social en el marco escolar. En 2010 se realizó una primera aproximación al objeto de estudio a través del Trabajo de Grado "El educador social en el escenario de los centros educativos".

Este estudio ha sido financiado desde el año 2009 hasta el año 2014 por una beca de investigación de Formación de Profesorado Investigador de la Universidad de Salamanca financiada por el Banco Santander, posibilitando además, la participación en congresos científicos nacionales e internacionales y el intercambio y la colaboración con otros profesionales y centros de educación superior, mediante el desarrollo de diversas estancias predoctorales. Todo ello ha contribuido a desarrollar y mejorar el presente trabajo.

El futuro de la educación social en la escuela está por escribir, y me atrevería a afirmar que por hacer, y es que los educadores y las educadoras sociales no son elementos extraños al sistema educativo, ni especialistas que a modo de cirujanos intervienen para operar problemáticas y resolver enfermedades. Son algo más que eso, son posibilidad de cambio y renovación de un sistema que [...] sufre graves carencias [...] para entornar y resolver los retos que la sociedad le plantea (Castillo, 2013, p. 9).

ÍNDICE



ÍNDICE DE CAPÍTULOS

INTRODUCCIÓN.....	23
MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL	33
CAPÍTULO 1	
MARCO CIENTÍFICO Y REFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	35
1.1. Pedagogía Social, ciencia de la educación social.....	38
1.1.1. Delimitación conceptual de Pedagogía Social	38
1.1.2. La Pedagogía Social como ciencia.....	41
1.1.3. Desarrollo académico de la Pedagogía Social en España	42
1.2. La educación social práctica socioeducativa	47
1.2.1. Aproximación conceptual a la educación social.....	47
1.2.2. El desarrollo profesional de la educación social	52
1.2.2.1. Devenir del proceso profesionalizador de la educación social	54
1.2.3. El trabajo profesional del educador social.....	64
1.2.3.1. Campos de acción de la educación social	64
1.2.3.2. Características que definen la acción socioeducativa del educador social.....	72
1.2.3.3. Competencias del educador social	76
1.2.3.3.1. Competencias del educador social en el marco escolar	84
1.2.3.4. Funciones del educador social.....	89

CAPÍTULO 2

LOS CENTROS ESCOLARES COMO ESPACIO DE INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL 97

2.1. Demandas sociales y educativas a las que debe responder la escuela 102

2.1.1. Cambios, factores e influencias sociales..... 107

2.2. Convergencia entre educación social y educación escolar..... 117

2.3. La educación social escolar o el espacio de intervención del educador social escolar 122

2.3.1. La labor del educador social escolar 128

2.3.2. Líneas de actuación en el marco escolar 133

2.3.3. Funciones del educador social escolar..... 137

CAPÍTULO 3

UNA MIRADA AL ESCENARIO DE INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL EN EL MARCO ESCOLAR..... 143

3.1. Presencia del educador social en centros educativos..... 146

3.1.1. Línea de actuación estatal de atención socioeducativa en el ámbito escolar..... 147

3.1.2. Línea de actuación autonómica de incorporación de educadores sociales a centros escolares..... 152

3.1.3. Línea de colaboración administrativa a través de la figura profesional del educador social 164

3.2. Modelos de intervención del educador social en el marco escolar..... 171

ESTUDIO EMPÍRICO 177

CAPÍTULO 4

LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN CENTROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 179

4.1. Metodología de investigación..... 182

4.1.1. Antecedentes del estudio	185
4.1.2. Fases del estudio	188
4.1.3. Objetivos.....	192
4.1.4. Diseño de la investigación	195
4.1.5. Variables: definición funcional y operativa	195
4.1.6. Instrumento de medida	196
4.1.6.1. Diseño y validez de contenido	196
4.1.6.2. Contenido, formato y aplicación del cuestionario electrónico ...	203
4.1.7. Población y muestra	215
4.1.8. Técnicas para el análisis de datos	218

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS..... 221

5.1. La acción socioeducativa valorada por los agentes de intervención 224

5.1.1. Características de la muestra	224
5.1.2. Actividad profesional de los agentes de intervención socioeducativa	236
5.1.2.1. Funciones socioeducativas: frecuencia e importancia según los agentes de intervención	237
5.1.2.2. Aspectos positivos del trabajo socioeducativo	245
5.1.2.3. Problemas en el desarrollo de la labor socioeducativa	247
5.1.2.4. Propuestas de mejora para el desarrollo de la labor socioeducativa	252
5.1.2.5. Observaciones relevantes de los agentes de intervención	254

5.2. La acción socioeducativa valorada por los directores..... 257

5.2.1. Características de la muestra	258
5.2.2. Actividad profesional de los agentes de intervención socioeducativa valorada por los directores	265
5.2.2.1. Funciones socioeducativas: frecuencia e importancia según los directores.....	265
5.2.2.2. Aspectos positivos del trabajo socioeducativo descritos por los directores.....	274
5.2.2.3. Problemas para el desarrollo de la labor socioeducativa descritos por los directores.....	277
5.2.2.4. Propuestas de mejora para el desarrollo de la labor profesional descritas por los directores.....	280
5.2.2.5. Observaciones relevantes según los directores	284

5.3. Relación entre las situaciones de intervención y las funciones socioeducativas	287
5.4. Funciones socioeducativas en base al puesto de trabajo	296
5.4.1. Supuestos previos	297
5.4.2. Prueba de Medianas.....	302
CAPÍTULO 6	
CONCLUSIONES Y LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	313
CAPÍTULO ADICIONAL.....	329
CAPÍTULO 7	
RESUMO E CONCLUSÕES.....	331
7.1. Resumo	333
7.1.1. Metodologia utilizada.....	338
7.1.2. Resumo de resultados	339
7.2. Conclusões e linhas de investigação futura.....	343
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	357
ÍNDICE DE AUTORES	389

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 1 35

Tabla 1.1. Definiciones de Pedagogía Social	39
Tabla 1.2. Incorporación de la Pedagogía Social como disciplina académica en la universidad	44
Tabla 1.3. Jornadas, Encuentros, Seminarios y Congresos sobre Pedagogía Social.....	45
Tabla 1.4. Creación de escuelas de formación de educadores especializados	57
Tabla 1.5. Creación de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados	57
Tabla 1.6. Congresos y Jornadas más relevantes celebradas tras la aprobación de la Diplomatura de Educación Social	62
Tabla 1.7. Ámbitos formativos y perfiles profesionales del Grado en Educación Social	70
Tabla 1.8. Competencias profesionales del educador social	81
Tabla 1.9. Funciones singulares y compartidas del educador social.....	94

CAPÍTULO 2..... 97

Tabla 2.1. Puntos de anclaje entre la educación escolar y la educación social	120
Tabla 2.2. Perfiles del educador social en los centros escolares.....	136
Tabla 2.3. Funciones del educador social escolar en torno a los espacios de trabajo.....	140

CAPÍTULO 4 179

Tabla 4.1. Estudios revisados sobre el trabajo profesional del educador social	185
Tabla 4.2. Estudios realizados en la Universidad de Salamanca sobre el perfil del educador social y su papel en el marco escolar	187
Tabla 4.3. Cronograma de actividades	192
Tabla 4.4. Estudios e instrumentos examinados	197

Tabla 4.5. Ítems del cuestionario reformulados en la pregunta funciones socioeducativas	200
Tabla 4.6. Ítems del cuestionario reformulados en la pregunta aspectos positivos.....	201
Tabla 4.7. Coeficiente Alfa de Cronbach	202
Tabla 4.8. Ventajas y debilidades de las encuestas presenciales, telefónicas y postales	206
Tabla 4.9. Características de las encuestas por Internet	207
Tabla 4.10. Ejemplo datos almacenados correspondientes al centro 10006 de la base de datos	211
Tabla 4.11. Ejemplo dirección electrónica del cuestionario directores y del cuestionario agentes para el centro con código 10006.....	212
Tabla 4.12. Ritmo de respuesta en los envíos realizados.....	213
Tabla 4.13. Registro de cuestionarios recogidos en función del centro y de los participantes	217

CAPÍTULO 5 221

Tabla 5.1. Porcentajes respecto al <i>puesto de trabajo que ocupan los agentes de intervención socioeducativa</i>	224
Tabla 5.2. Porcentajes respecto al <i>lugar en el que ejercen su trabajo los agentes de intervención socioeducativa</i>	225
Tabla 5.3. Porcentajes respecto a la <i>titulación con la que accedieron al puesto de trabajo los agentes de intervención socioeducativa</i> .	226
Tabla 5.4. Porcentajes respecto a las <i>personas encargadas de la acción socioeducativa</i> obtenidos de los agentes	226
Tabla 5.5. Categorías elaboradas para analizar la respuesta <i>otros profesionales encargados de la acción socioeducativa</i>	228
Tabla 5.6. Frecuencia en la <i>atención a determinadas situaciones de intervención socioeducativa (escala 0-3)</i>	231
Tabla 5.7. Categorías elaboradas para analizar la respuesta <i>otras situaciones objeto de intervención socioeducativa</i>	233
Tabla 5.8. Resultados descriptivos en <i>funciones según la frecuencia de desarrollo de los agentes (escala 0-3)</i>	237
Tabla 5.9. Resultados descriptivos en <i>funciones según el grado de importancia de los agentes (escala 0-3)</i>	239

Tabla 5.10. Categorías elaboradas para analizar la respuesta <i>otras funciones que desempeñan</i>	243
Tabla 5.11. Resultados descriptivos en <i>aspectos positivos del trabajo socioeducativo de los agentes</i> (escala 0-3)	246
Tabla 5.12. Resultados descriptivos en <i>problemas en el desarrollo de la labor socioeducativa de los agentes</i> (escala 0-3)	248
Tabla 5.13. Categorías elaboradas para analizar la respuesta <i>otras dificultades en el desarrollo de la labor socioeducativa</i>	249
Tabla 5.14. Porcentaje de frecuencia en <i>propuestas para mejorar la labor socioeducativa</i>	253
Tabla 5.15. Categorías elaboradas para analizar la respuesta <i>otras sugerencias de mejora</i>	253
Tabla 5.16. Categorías elaboradas en el ítem <i>observaciones sobre el desarrollo profesional</i>	254
Tabla 5.17. Porcentajes respecto al <i>puesto de trabajo de los directores</i>	258
Tabla 5.18. Porcentajes respecto a la <i>titulación de acceso al puesto de los directores</i>	258
Tabla 5.19. Porcentajes respecto al personal encargado de la acción socioeducativa en la muestra directores	259
Tabla 5.20. Categorías elaboradas para analizar la respuesta <i>otro personal encargado de la acción socioeducativa</i>	260
Tabla 5.21. Resultados descriptivos de la <i>atención a situaciones de intervención socioeducativa</i> valorada por los directores (escala 0-3)	261
Tabla 5.22. Categorías elaboradas en base a <i>otras situaciones de intervención socioeducativa</i>	262
Tabla 5.23. Resultados descriptivos de las <i>funciones socioeducativas respecto a la frecuencia</i> de ejecución valorada por los directores (escala 0-3)	266
Tabla 5.24. Resultados descriptivos de las <i>funciones socioeducativa respecto a la importancia</i> otorgada por los directores (escala 0-3)	268
Tabla 5.25. Categorías elaboradas para analizar la respuesta <i>otras funciones que desempeñan los agentes de intervención</i>	271
Tabla 5.26. Resultados descriptivos en <i>aspectos positivos del trabajo socioeducativo</i> según directores (escala 0-3)	275

Tabla 5.27. Resultados descriptivos en <i>problemas para el desarrollo de la labor socioeducativa</i> según directores (escala 0-3)	277
Tabla 5.28. Categorías elaboradas para analizar la respuesta <i>otras dificultades en el desarrollo de la labor socioeducativa</i>	278
Tabla 5.29. Porcentajes de frecuencia en <i>propuestas para mejorar la labor socioeducativa</i>	280
Tabla 5.30. Categorías elaboradas para analizar la respuesta <i>otras sugerencias de mejora</i>	282
Tabla 5.31. Categorías elaboradas en base a las <i>observaciones</i> según los directores	284
Tabla 5.32. Matriz de correlaciones <i>situaciones de intervención - funciones socioeducativas</i>	288
Tabla 5.33. Relaciones existentes entre las <i>situaciones de intervención</i> y las <i>funciones socioeducativas</i> a partir del coeficiente de correlación de Pearson	289
Tabla 5.34. <i>Funciones</i> desempeñadas por los agentes de intervención para atender las <i>situaciones de intervención</i>	291
Tabla 5.35. Relación entre <i>situaciones de intervención</i> y <i>funciones socioeducativas en el puesto Educador Social</i> a partir del coeficiente de Pearson	292
Tabla 5.36. Relación entre <i>situaciones de intervención</i> y <i>funciones socioeducativas en el puesto Técnicos de Servicios a la Comunidad</i> a partir del coeficiente de Pearson	293
Tabla 5.37. Relación entre <i>situaciones de intervención</i> y <i>funciones socioeducativas en el puesto Profesores</i> a partir del coeficiente de Pearson	294
Tabla 5.38. Relación entre <i>situaciones de intervención</i> y <i>funciones socioeducativas en el puesto Pedagogos Terapéuticos</i> a partir del coeficiente de Pearson.....	295
Tabla 5.39. Prueba de homogeneidad de varianzas	301
Tabla 5.40. Pruebas de normalidad.....	302
Tabla 5.41. Prueba de medianas	303
Tabla 5.42. Funciones desarrolladas por los educadores sociales.....	310

CAPÍTULO 7..... 331

Quadro 7.1. Percentagem de pessoas responsáveis da ação socioeducativa 340

Quadro 7.2. Frequência média na atenção às situações da intervenção socioeducativa 340

Quadro 7.3. Frequência média da realização de funções e da importância que lhes é conferida 341

Quadro 7.4. correlações mais elevadas de cada uma das situações de intervenção 342

Quadro 7.5. Funções desenvolvidas pelos educadores sociais..... 343

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO 1	35
Figura 1.1. Ámbitos de intervención del educador social.	68
Figura 1.2. Características que definen el perfil del educador social.....	75
Figura 1.3. Competencias profesionales clave del educador social.....	83
Figura 1.4. Competencias profesionales del educador social en centros educativos	85
Figura 1.5. Funciones del educador social.....	95
CAPÍTULO 2	97
Figura 2.1. Factores e influencias sociales que repercuten en la dinámica de los centros escolares.....	104
Figura 2.2. Actuaciones del educador social escolar	134
Figura 2.3. Espacios de intervención del educador social escolar.....	137
CAPÍTULO 4	179
Figura 4.1. Proceso de investigación por encuesta.	191
Figura 4.2. Muestra del cuestionario en formato electrónico	204
Figura 4.3. Diagrama de los procesos seguidos	214
CAPÍTULO 5	221
Figura 5.1. Categorías y relación existente para la variable <i>otros</i> <i>profesionales encargados de la acción socioeducativa</i>	229
Figura 5.2. Categorías y relación existente para la variable <i>otras</i> <i>situaciones de intervención socioeducativa</i>	234
Figura 5.3. Media global de la <i>frecuencia</i> y la <i>importancia otorgada a las</i> <i>funciones</i>	241
Figura 5.4. Relación <i>frecuencia-importancia</i> a partir de la mediana de las <i>funciones</i>	241
Figura 5.5. Categorías y relación existente para la variable <i>otras</i> <i>funciones socioeducativas</i>	243

Figura 5.6. Categorías y relación existente para la variable <i>otros problemas o dificultades</i>	250
Figura 5.7. Categorías y relación existente para la variable <i>observaciones</i> ..	255
Figura 5.8. Categorías y relación existente para la variable <i>otros profesionales encargados de la acción socioeducativa</i>	260
Figura 5.9. Categorías y relación existente para la variable <i>otras situaciones de intervención socioeducativa</i>	263
Figura 5.10. Media global de la <i>frecuencia</i> y la <i>importancia</i> otorgada a las <i>funciones</i>	269
Figura 5.11. Relación <i>frecuencia-importancia</i> a partir de la mediana de las <i>funciones</i> según directores	270
Figura 5.12. Categorías y relación existente para la variable <i>otras funciones socioeducativas</i>	272
Figura 5.13. Categorías y relación existente para la variable <i>otras dificultades</i>	278
Figura 5.14. Categorías y relación existente para la variable <i>otras propuestas de mejora</i>	283
Figura 5.15. Categorías y relación existente para la variable <i>observaciones</i>	285
Figura 5.16. Diagramas de cajas de la distribución de la variable "funciones 11.1 a 11.4" en relación al "puesto de trabajo"	297
Figura 5.17. Diagramas de cajas de la distribución de la variable "funciones 11.5 a 11.10" en relación al "puesto de trabajo"	298
Figura 5.18. Diagramas de cajas de la distribución de la variable "funciones 11.11 a 11.16" en relación al "puesto de trabajo".....	299
Figura 5.19. Diagramas de cajas de la distribución de la variable "funciones 11.17 y 11.18" en relación al "puesto de trabajo".....	300

ÍNDICE DE ANEXOS

CAPÍTULO 1

Anexo 1.1 Competencias del Grado de Educación Social, elaboradas por la ANECA.

CAPÍTULO 3

Anexo 3.1 Tareas concretas del educador social en los centros escolares recogidas en las Instrucciones de 17 de Septiembre de 2010, de la Dirección General de Participación e Innovación educativa.

CAPÍTULO 4

Anexo 4.1 Definición operativa de las variables elaboradas con los diferentes valores asignados.

Anexo 4.2 Cuestionario C.E.S.E.

Anexo 4.3 Cuestionario agentes de intervención socioeducativa.

Anexo 4.4 Cuestionario directores de centros escolares.

Anexo 4.5 Email enviado a los destinatarios.

CAPÍTULO 5

Anexo 5.1 Registro de las valoraciones expresadas por los sujetos de la muestra.

Anexo 5.2 Análisis de correlación entre la variable *situaciones de intervención* y *funciones socioeducativas* por cada uno de los *puestos de trabajo*.

INTRODUCCIÓN



El trabajo que a continuación se presenta está dirigido a fundamentar los centros escolares como espacio profesional del educador social. No se trata, simplemente, de una cuestión de interés científico o curricular el querer relacionar el ámbito escolar con la figura del educador social, se trata de una necesidad derivada del momento histórico por el que atravesamos y la complejidad de los tiempos sociales, políticos, económicos, tecnológicos y culturales actuales, que generan en las instituciones clásicas de educación dificultades para adaptarse a los cambios que se le presentan.

En concreto, el espacio escolar debe hacer frente a una diversidad de situaciones que afectan, tanto a la convivencia de los miembros de la comunidad educativa, como a la acción profesional de los agentes educativos. Es por ello que comienza a tener fuerza la idea de contemplar nuevos perfiles profesionales y nuevas prácticas socioeducativas encaminadas a favorecer una educación de calidad para todos.

En este sentido, toma relevancia e importancia la educación social, materializada en sus profesionales, al tratarse de un conocimiento disciplinar, reflexivo y crítico, y de una praxis socioeducativa que comparte los objetivos generales de mejora, optimización y cualificación de toda educación. Así mismo, se trata de una práctica que se ocupa, prioritaria y

específicamente, de promover acciones para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, de favorecer la inclusión social de los individuos y de los grupos y de la promoción de la convivencia social de la comunidad (Caride, 2006). En definitiva, de *aprender a convivir*, un valor asignado por la UNESCO como uno de los pilares estratégicos de la educación en el siglo XXI.

Encontramos en el medio escolar un espacio donde el educador social puede integrarse e impulsar proyectos de acción y participación y, en colaboración con el resto de agentes educativos, colaborar en la reformulación de la escuela, ofreciendo nuevas posibilidades educativas y una visión socioeducativa diferente de los problemas a partir de respuestas, no tan solo normalizadoras, sino normalizadas (Sánchez, 2013).

Si bien es cierto, el sistema educativo no constituye, hasta el momento, un ámbito tradicional y preferente del educador social, cada vez se hace más necesaria su presencia en el mismo, lo que se evidencia al comprobar cómo diversas Comunidades Autónomas han incorporado su perfil a los centros escolares.

Por todo lo expuesto anteriormente, el trabajo que estamos presentando pretende suponer un impulso más, por un lado, al avance de la profesión de la educación social (o educador social) y a la visualización social y laboral de sus profesionales y por otro lado, a fundamentar que la intervención de los educadores sociales en un espacio que tradicionalmente ha sido escenario prioritario de maestros y pedagogos es posible, y además, necesaria.

Varias razones motivan el interés en el ámbito científico pedagógico de la temática que presentamos:

- El trabajo en los centros escolares de los profesionales de la educación social supone el desarrollo de un nuevo ámbito

de intervención, o su auge, en el que educadores sociales pueden desarrollar funciones distintas. El proceso de concreción de estas funciones y de cómo se incardinan en el conjunto del centro marcará una oportunidad para que la institución escolar se adecue mejor a las nuevas realidades sociales.

- En el trabajo conjunto entre maestros/profesores, otros agentes socioeducativos (orientadores, técnicos de servicios a la comunidad) y educadores hay que ir construyendo un concepto compartido de intervención educativa y contemplar que la participación de los profesionales de la educación social también puede ser indirecta, colaborando en el análisis de la práctica y el diseño de medios, de programas y de situaciones potencialmente educativas.
- El proceso de apertura de la escuela al entorno debe llevar, impulsado por los educadores sociales, a la creación y desarrollo de proyectos de acción comunitaria donde se de la corresponsabilidad educativa de la comunidad.

La presente investigación parte del Trabajo de Grado¹ enmarcado dentro del Diploma de Estudios Avanzados (2010) en el que, a partir de una investigación más amplia, se analizó la situación y funciones de los educadores sociales en centros de Enseñanza Secundaria de dos Comunidades Autónomas– Extremadura y Castilla La Mancha– que contemplaban y tenían reconocido este perfil profesional.

Las líneas de investigación futuras marcadas en aquel momento estaban encaminadas a ampliar el estudio elaborado a otras Comunidades Autónomas para poder analizar las funciones más adecuadas a desempeñar por los educadores sociales en el espacio escolar y poder así, delimitar el perfil profesional del educador en este espacio concreto de intervención.

¹ Serrate, S. (2010). *El educador social en el escenario de los centros escolares* (Trabajo de Grado inédito). Universidad de Salamanca.

Es a partir de estos propósitos donde iniciamos un nuevo estudio, a nivel estatal, cuyos objetivos fundamentales son los siguientes:

- Fundamentar y justificar la importancia e idoneidad de la educación social escolar, materializada en la práctica socioeducativa desempeñada por el educador social, que atienda y satisfaga las demandas de intervención a las que deben hacer frente los centros escolares.
- Descubrir qué situaciones problemáticas o de necesidad, que requieren una intervención socioeducativa específica, son las que con mayor frecuencia surgen en los centros escolares.
- Conocer cómo se organiza la intervención socioeducativa en los centros escolares a nivel estatal, contemplando qué profesionales son los encargados de atender determinadas situaciones problemáticas o de necesidad, el trabajo que realizan y las funciones específicas que desempeñan.
- Justificar la necesidad del educador social escolar a partir del estudio comparado entre el trabajo que realiza este profesional y el resto de agentes socioeducativos, y concretar un perfil profesional específico, determinando las funciones a realizar en este espacio de intervención.

Con respecto a la estructura, el presente trabajo comprende dos bloques, el primero de ellos de tres capítulos y el segundo de dos capítulos; y un apartado final de conclusiones, referencias bibliográficas y anexos.

El primer bloque es el **Marco conceptual y contextual** que respalda la investigación, elaborado a partir de una revisión de la literatura, se compone de los tres primeros capítulos.

En el **primer capítulo**, titulado *Marco científico y referencial de la educación social*, se presenta una revisión de la Pedagogía Social como referente científico, encargada de la fundamentación, estudio y explicación de la praxis, la educación social. El segundo apartado que engloba este capítulo, está dedicado a la educación social en tanto práctica socioeducativa.

En él se abordan tres aspectos relacionados como son, las diversas concepciones existentes sobre la educación social, el proceso profesionalizador vivido hasta la consideración actual de profesión educativa y socializadora, reflejando los diversos actores protagonistas de tal proceso principalmente, la universidad y los profesionales en activo. Por último, se aborda el trabajo profesional del educador social, en el que se asume el reto de delimitar los campos de acción y las características y peculiaridades que definen su labor socioeducativa, cuáles son las competencias y las funciones profesionales asignadas al mismo.

En el **segundo capítulo**, titulado *Los centros escolares como espacio de intervención del educador social*, varios son los aspectos que centran nuestra atención. El primero es la visualización de las demandas educativas y sociales a las que debe hacer frente la escuela, para lo cual, recurriendo a la Teoría General de Sistemas, se justifica la existencia de determinados cambios, factores e influencias sociales que suponen nuevos retos para la escuela y requieren una atención específica. El segundo aspecto alude a la relación existente entre la educación social y la educación escolar, en tanto que realidades educativas complementarias que persiguen los mismos fines aunque desarrollan procesos diferentes para su consecución. Por último, nos detenemos en delimitar el espacio de intervención del educador social dentro del marco escolar, definiendo su labor profesional, las diferentes líneas de actuación existentes y las funciones que son de su competencia dentro de este espacio.

Se finaliza la primera parte con el **tercer capítulo**, que lleva por título *Una mirada al escenario de intervención del educador social en el marco escolar*, en el que se examina la presencia, a nivel nacional, del educador social en los centros escolares, contemplando tres líneas de actuación en torno a su figura, una línea a nivel estatal, una autonómica y una de colaboración

administrativa. En cada una de ellas se especifica la existencia o no de educadores sociales en centros escolares y el papel que cumple dentro de la acción socioeducativa desarrollada en el marco escolar. Se abordan, para finalizar este capítulo, diversos modelos teóricos en torno a la intervención del educador social escolar.

El segundo bloque constituye el **Estudio empírico** de la Tesis Doctoral, donde se desarrollan el capítulo cuarto y el quinto.

En el **cuarto capítulo**, dedicado a la *Metodología de investigación*, se describe el enfoque metodológico seguido: descriptivo-correlacional, a través de estudios de encuesta por Internet (Díaz, 2012; Kerlinger y Lee, 2004; Torrado, 2009). En este capítulo, se contemplan, en primer lugar, los antecedentes del estudio, el proceso y las fases de la investigación, se concretan los objetivos y se define el diseño de la investigación. En segundo lugar, se explica, la naturaleza del instrumento de medida utilizado –el cuestionario–, su validación, contenido, formato y aplicación –online–. Del mismo modo, se define la población y la muestra objeto de estudio, concretada en un total de 1054 profesionales, de los cuales 440 constituyen la muestra denominada *agentes de intervención socioeducativa* y 614 la muestra de *directores de centros escolares*, todos ellos de Enseñanza Secundaria de las distintas Comunidades Autónomas.

En la última parte, de este capítulo, se describen las técnicas de análisis de datos utilizadas, tanto cuantitativas como cualitativas.

En el **quinto capítulo** se presenta el *Análisis de datos y resultados* obtenidos de las diferentes pruebas aplicadas, organizados en torno a la descripción de los datos obtenidos para la muestra de agentes de intervención y la muestra de directores. Así mismo, la relación existente entre las situaciones de intervención y las funciones socioeducativas y las diferencias

detectadas entre los diferentes perfiles profesionales, en torno al desempeño de las funciones socioeducativas.

Finalizamos la Tesis Doctoral con el **sexto capítulo** que comprende las *Conclusiones* de la investigación realizada, así como las líneas de investigación futura. Las aportaciones que pueden desprenderse de este trabajo, creemos que contribuirán a avanzar en la clasificación conceptual y en la práctica del emergente espacio de intervención del educador social escolar.

A esta estructura se añaden las **referencias bibliográficas** utilizadas para la elaboración del trabajo y los **anexos** confeccionados para la mejor comprensión del mismo, que complementan las argumentaciones procesadas a lo largo de la Tesis Doctoral.

MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL



CAPÍTULO 1

MARCO CIENTÍFICO Y REFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Damos comienzo al presente estudio titulado “La acción profesional del educador social en el sistema educativo” pretendiendo delimitar el amplio y complejo ámbito de la llamada Pedagogía Social que conforma el corpus científico y teórico que fundamenta la educación social².

A la Pedagogía Social se la considera, una ciencia relativamente joven, pues no es hasta el siglo XIX cuando se comienza a reflexionar y a trabajar científicamente para esbozar y definir desde la Pedagogía, y más concretamente desde la Pedagogía Social, las prácticas educativas y sociales que conforman la educación social. Su nacimiento se enmarca en momentos de dificultad social tales como los periodos de entreguerras o el proceso de industrialización, en los que la ciudadanía se veía necesitada de una intervención que ofreciera soluciones de tipo educativo y social. Las diferentes realidades sociales a las que atendió la Pedagogía Social, en un primer momento, de manera caritativa y asistencial, se enmarcaban dentro de la dificultad social en sociedades pos-industriales.

En la actualidad, el dinamismo social genera una constante evolución de las situaciones a las que debe hacer frente esta

² El término educación social, como se verá en el capítulo II, remite a distintas acepciones. Para evitar equívocos, nos referiremos a educación social al hablar de las prácticas socioeducativas y haremos alusión a Educación Social, con mayúsculas, cuando nos refiramos al Grado o estudios de Educación Social.

ciencia. Es por ello que se considera que la realidad y dificultad social van siempre por delante de la concepción teórica, encontrándose, la Pedagogía Social, en un constante y continuo desarrollo con el fin de adecuar la fundamentación científico-teórica de las prácticas educativo-sociales que se llevan a cabo en la realidad existente en cada momento.

Muestra de que la realidad social se anticipa a la formulación teórica de la Pedagogía Social es la situación objeto de estudio de esta investigación, a partir de la cual se fundamenta la acción del educador social en los centros escolares. Desde este espacio, hace ya algún tiempo se vienen demandando acciones específicas que den respuesta a las necesidades socioeducativas que afectan a la comunidad educativa. En este sentido, son muchos los documentos que a lo largo de los últimos años se han elaborado para reflexionar y fundamentar la acción del educador social escolar, tal como se pondrá de manifiesto en posteriores capítulos. Sin embargo, aún no se ha ofrecido una respuesta generalizada que legitime la labor del educador social en este espacio de intervención.

1.1. Pedagogía Social, ciencia de la educación social

1.1.1. Delimitación conceptual de Pedagogía Social

Muchos han sido, hasta el momento, los autores que han ofrecido una definición para esta ciencia. Uno de los primeros autores en aludir a la Pedagogía Social es Natorp, quien la define como "la ciencia que estudia las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social" (2001, p. 178). En la actualidad es aceptado que Natorp fue el precursor del término Pedagogía Social pero no de la

ciencia que la circunscribe, siendo el fundador de la Pedagogía Sociológica (Quintana, 1984), a partir de la cual expresa “finalidades no verdaderamente pedagógicas, sino de reflexión más general sobre las finalidades últimas de las personas” (Bedmar y Añaños, 2006, p. 7).

A lo largo del tiempo, distintos autores en nuestro país han ido aportando formas de definir la Pedagogía Social, con matices diferenciadores y múltiples significaciones. Podemos apreciar en todas ellas signos de identificación, aunque cada autor pone el énfasis en diferentes aspectos para aportar una definición de esta ciencia.

Tabla 1.1. Definiciones de Pedagogía Social

Autor	Definición de Pedagogía Social	Aspecto relevante en la definición
Quintana (1984, pp. 24)	Ciencia de la educación social a individuos y grupos, y de la atención a los problemas humano-sociales que pueden ser tratados desde <i>instancias educativas</i> .	Resalta el carácter pedagógico de la ciencia.
Fermoso (1994, p. 21)	Ciencia práctica social y <i>educativa no formal</i> , que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la <i>prevención, ayuda y reinserción</i> de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, <i>deficiencias en la socialización</i> o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos.	Remarca la intervención pedagógica en diversas problemáticas a partir del espacio denominado no formal o extraescolar .
Sáez (1997, p. 60)	La Pedagogía Social es el campo de conocimiento teórico y práctica educativa que tiene por objetivo la <i>mejora de determinadas personas y grupos</i> viviendo en <i>situaciones específicas</i> caracterizadas como de <i>extraescolaridad, marginación</i> y demandando ayuda y asesoramiento en los procesos de prevención, promoción o reinserción que sus protagonistas, en cada caso, reclaman. Como ciencia y disciplina la Pedagogía Social es un campo de conocimiento que tiene como objetivo la formación y preparación de los profesionales de la educación social para que <i>actúen en la práctica y contribuyan a mejorarla</i> .	Enfatiza los colectivos destinatarios de la educación social, en riesgo o dificultad social , y la capacidad del educador social para mejorar la realidad .
Riera (1998, p. 154).	Ciencia fundamentadora y normativizadora de la acción educativa orientada específicamente a la educación social y al bienestar social integral de personas, grupos o comunidades, en cualquier contexto y a lo largo de toda su vida y circunstancias.	Énfasis en la idea sobre la educación social como práctica destinada a todas las personas a lo largo de toda la vida .
Ortega (1999b, p. 113)	Ciencia científica o ciencia de carácter, no tanto teórico cuanto <i>práxico</i> o de acción humana, no tanto analítica cuanto <i>sistémica y operativa</i> , no tanto diagnóstica cuanto “sociopsicoterapéutica”.	Remarca las características científicas de la Pedagogía Social.
Caride (2002, p. 115)	Ciencia a la que cabe atribuir la responsabilidad de fundamentar teórica y prácticamente los procesos educativos que se promueven en el marco de la acción e intervención social, con una doble o complementaria tarea: incentivar el papel educador de la sociedad, configurándose como teoría de la acción educadora de éstas últimas, y <i>desarrollar el potencial socializador de la educación</i> , extendiendo los procesos de socialización educativa a diferentes problemas, ámbitos y agentes sociales.	Hace referencia a la socialización como finalidad de la educación social.

Autor	Definición de Pedagogía Social	Aspecto relevante en la definición
Mínguez (2005, p. 21)	La Pedagogía social es <i>discurso</i> , es <i>teoría</i> , <i>ciencia</i> , <i>campo intelectual</i> , mientras que, a su vez, la educación social es <i>praxis</i> , <i>práctica social</i> que en los lugares de trabajo recrean los profesionales de la educación social.	Características distintivas de la científica y la práctica .
Pérez (2006, p. 77)	Ciencia de la educación social que se ocupa del estudio de los agentes inherentes a la educación social de los individuos (socialización) así como de la inadaptación de los mismos, orientada a la <i>mejora de la calidad de vida</i> desde una perspectiva especial y aplicada.	Incide en los destinatarios de la educación social
Sáez y García (2006, p. 34)	La Pedagogía Social es el campo de conocimiento teórico y práctica educativa que tiene por objetivo la <i>mejora de determinadas personas y grupos</i> viviendo en <i>situaciones específicas</i> caracterizadas como de <i>extraescolaridad</i> , <i>marginación</i> y demandando ayuda y asesoramiento en los procesos de prevención, promoción o reinserción que sus protagonistas, en cada caso, reclaman. Como ciencia y disciplina la Pedagogía Social es un campo de conocimiento que tiene como objetivo la formación y preparación de los profesionales de la educación social para que <i>actúen en la práctica y contribuyan a mejorarla</i> .	Enfatiza las situaciones de extraescolaridad y marginación y la capacidad de la ciencia para preparar a los profesionales de la educación social

Fuente: elaboración propia.

Como hemos podido observar, y se plasma en las definiciones que hemos seleccionado como más significativas y relevantes, definir de una manera universalmente válida la Pedagogía Social aún no ha sido posible; este hecho ya lo reflejaba Feroso cuando hacía alusión a que “muchas han sido y serán las formas de entender la Pedagogía Social” (1994, p. 18), o anteriormente en el tiempo, el profesor Quintana “no ha habido ni hay un solo modo, aceptado universalmente, de entender la Pedagogía Social” (1984, p. 18). Además, hay que añadir, que la dificultad aumenta puesto que, como afirma Caride (2002b), la multitud de definiciones han provocado dificultades para concretar su objeto de estudio y su identidad como disciplina científica en el contexto de las ciencias de la educación y, por ende, de las ciencias sociales y humanas, aspecto que se agrava como afirma el mismo autor, por la falta de correspondencia existente entre los enunciados teóricos de algunos autores y las realidades a las que hacen referencia.

Sin pretender recurrir a exclusivismos conceptuales, diremos que el concepto de Pedagogía Social más aceptado por la mayoría de los autores hace referencia tanto a la ciencia de la educación social de los individuos y los grupos entendida como

la ayuda educativa ante las necesidades humanas, como al estudio de la inadaptación social (Pérez, 2006).

1.1.2. La Pedagogía Social como ciencia

La Pedagogía Social es una ciencia cuyo objeto de conocimiento es el ser humano en su dimensión individual y social (Pérez, 2006; Rodríguez, 2006). Hoy es aceptado que, aun siendo pedagogía, constituye un tipo de pedagogía especial, que se encarga del estudio de la socialización de los sujetos, tanto desde situaciones normalizadas como desde situaciones de integración social, de inadaptación social y en estado de marginación y/o exclusión social. También se encarga de estudiar los problemas educativos que conlleva el Trabajo Social (Pérez, 2006; Sáez, 1997).

Enmarcada dentro de las ciencias humanas y sociales, la Pedagogía Social se considera una ciencia positivista y empírica, de carácter prescriptivo y normativo, que se encarga de "la descripción y explicación de la realidad social de la educación" cuya intencionalidad es la normativización de la "acción socializadora e integradora, mejoradora, transformadora y optimizante" (Ortega, 1999b, p. 21) de la educación, configurando modelos de intervención para guiar y mejorar la conducta de las personas en su dimensión individual y colectiva.

Se contempla también como una ciencia teórico-práctica en tanto "trata de obtener conocimientos científicos para actuar en la realidad y verificar dicha fundamentación en la praxis" (Pérez, 2006, p. 95). Podemos decir, que trata de aplicar los conocimientos a la praxis buscando resolver los problemas que se han detectado en las realidades que investiga. Supone un corpus sistemático de conocimientos especializados para aplicar formas de acción que mejoren la realidad social. En tanto praxis

educativa, es praxis tecnológica con finalidad social (Ortega, 1999b; Sáez, 1997).

La Pedagogía Social constituye la ciencia pedagógica que sustenta nuestra investigación, a partir de la cual tratamos de fundamentar los diferentes problemas que acontecen en la realidad social y que emergen e interfieren en el contexto escolar. Pretendemos ofrecer respuestas y fundamentar la acción profesional del educador social a partir de una profunda reflexión de sus prácticas socioeducativas que repercute, como soporte y apoyo, al avance teórico y científico de la Pedagogía Social.

1.1.3. Desarrollo académico de la Pedagogía Social en España

Venimos haciendo referencia a que la Pedagogía Social constituye la *ciencia* desde la que se sustenta la educación social. No obstante, tal como nos apunta Feroso (1994), existen dos acepciones más para el término Pedagogía Social, como *disciplina académica*, presente en la actualidad en los diversos planes de estudio de los Grados en Pedagogía, Educación Social y Trabajo Social de las diferentes universidades españolas y, como *actividad profesional* ejercida mediante intervención técnica.

En nuestro país la preocupación, consideración y reconocimiento científico y académico de la Pedagogía Social ha seguido un proceso lento. Es a principios del siglo XX, cuando los intelectuales comienzan a reflexionar sobre esta ciencia, que invade España desde influencias principalmente alemanas, y

no es hasta los años 50 cuando se incorpora por primera vez³ una disciplina con ese nombre en los planes de estudio de la licenciatura en Pedagogía.

La incorporación de la disciplina académica de Pedagogía Social a la universidad, tiene principalmente tres etapas (Pérez, 2006); en un primer momento, entre los años 50 y 60 comienza a surgir como materia en algunos itinerarios de distintas universidades españolas, consecuencia del auge de esta ciencia que se ocupa de necesidades sociales desde una perspectiva principalmente asistencial, con atención especial a niños y jóvenes.

Una segunda etapa la conformaría el periodo desde 1968 hasta 1980 aproximadamente, en la que la materia Pedagogía Social es sustituida por la de Sociología de la Educación, ya que se tenía la idea de que esta materia tenía un estatus más científico y actual que la Pedagogía Social.

En los años 80 comienza la tercera etapa, en la que ambas materias se plantean como distintas, con objetivos diferentes. Precisamente este hecho supuso un impulso que provocó la expansión e implantación de la Pedagogía Social por todas las universidades de España, impartándose hoy en los Grados de Pedagogía, Educación Social y Trabajo Social.

Este proceso de incorporación progresivo de la Pedagogía Social como disciplina universitaria se ve reflejado en la tabla 1.2:

3 Concretamente, es en el año 1954 cuando se incorpora la asignatura de Pedagogía Social en el Plan de Estudios de la Universidad Central de Madrid (actual Universidad Autónoma de Madrid), y en el año 56 en la Universidad de Barcelona. Pero no es hasta los años 80, con la proclamación de la Ley de Reforma Universitaria (11/1983 de 25 de Agosto) cuando comienza el verdadero proceso de incorporación de la Pedagogía Social en la Universidad, coincidiendo con el momento de cambio social y político que está viviendo España. Favoreció esta incorporación la preocupación de los investigadores y docentes en esta área por fomentar y aunar esfuerzos por legitimar académicamente la ciencia, pero también influyó la preocupación de los profesionales que demandaban a la Pedagogía que diera respuestas eficaces a todos los problemas educativos a los que debía enfrentarse, y es la Pedagogía Social quien asume el reto, momento en el que comienza un nuevo periodo, más glorioso para esta ciencia (Torío, 2006).

Tabla 1.2. Incorporación de la Pedagogía Social como disciplina académica en la universidad

Proceso de incorporación de la Pedagogía Social como disciplina universitaria	
1944	Se cursó, por primera vez en la Universidad Central de Madrid, dentro de la <i>Pedagogía Racional</i> .
1954	Incorporación como asignatura en el Plan de Estudios de la Universidad Central de Madrid.
1956	Se cursó, por primera vez, en la Universidad de Barcelona. Tusquets ganó la cátedra de "Pedagogía General y Social" de la Universidad de Barcelona.
1969	Sanvisens obtuvo la agregaduría de Pedagogía Social, en la Universidad de Barcelona, donde se ha cursado ininterrumpidamente.
1974	Se comenzó a estudiar en la UNED. Y se dotaron y cubrieron adjuntías con perfil de Pedagogía Social en las Universidades de Madrid, Barcelona y Valencia.
1981	Se introdujo en la Universidad de Santiago de Compostela.
1982	Se restauró en la UNED, donde había sido abandonada.
1983	Murcia se sumó a las universidades que apostaron por la Pedagogía Social.
1984	Comenzó a estudiarse en la Universidad Autónoma de Barcelona. Inclusión de la Pedagogía Social en las áreas de conocimiento de "Teoría e Historia de la Educación" y de "Sociología" como desarrollo de la Ley Orgánica 11/1983, de reforma universitaria.
1985	A partir de este año se han celebrado oposiciones a Cátedras de Pedagogía Social, y se van introduciendo materias de esta disciplina en los Cursos de Doctorado de algunas universidades.
1986	Comienzo de un Doctorado en Pedagogía Social en la Universidad Complutense.
1986-1992	Se dotan titularidades de Pedagogía Social en las Universidades de Sevilla, Valencia y Santiago de Compostela; y cátedras en las de Salamanca, Complutense de Madrid, Barcelona, UNED y Baleares. En este mismo periodo se amplía la plantilla de profesores no titulares en varias universidades españolas.
1988	La Universidad Autónoma de Barcelona introdujo en su currículo la especialidad de Pedagogía Social, en el segundo ciclo de la Licenciatura de Pedagogía.
1988-1992	Varias universidades organizan postgrados y máster relacionados con la Pedagogía Social.
1991	Se introduce como materia obligatoria en los planes de estudio de la Diplomatura de Educación Social y en algunas titulaciones de Trabajo Social.
1993	La Pedagogía Social es una materia troncal de la Licenciatura de Pedagogía (BOE: 16.10.93).
1995	Primeros intentos hacia la convalidación y homologación de estudios no universitarios sobre ámbitos de Pedagogía Social por la nueva Diplomatura en Educación Social.
2009-2014	La Pedagogía Social es una materia específica y obligatoria de los planes de estudio en los Grados de Pedagogía, Educación Social y Trabajo Social.

Fuente: elaboración propia a partir de Feroso (2003), Merino (2005), Pérez (2006), Riera (1988), Sáez y García (2006) y Torío (2006).

Esta progresiva incorporación de la materia de Pedagogía Social en las universidades españolas, fue apoyada y avalada por diversas Jornadas, Encuentros, Seminarios y Congresos (ver tabla 1.3), cuya celebración han sido clave en este avance, estudio y reflexión de la Pedagogía Social del que venimos hablando.

Tabla 1.3. Jornadas, Encuentros, Seminarios y Congresos sobre Pedagogía Social

Jornadas, Encuentros y Congresos sobre Pedagogía Social	
1981	I Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y de Sociología de la Educación "Educación y Sociedad" en Sevilla.
1982	II Encuentro Internacional de Sociología de la Educación y Pedagogía Social "Autonomías y Educación" en Santiago de Compostela.
1985	III Jornadas de Pedagogía Social "Estatuto Científico y Académico de la Pedagogía Social" en Murcia.
1987	IV Jornadas de Pedagogía Social "Diseño Curricular-conceptual y profesional-en Pedagogía Social" en Santiago de Compostela.
1988	V Jornadas de Pedagogía Social "Educación social y Desarrollo" en Salamanca.
1990	VI Jornadas de Pedagogía Social "Formación y empresa" en Islas Baleares. I Seminario de Pedagogía Social en la Universidad Autónoma de Barcelona.
1991	VII Jornadas de Pedagogía Social "La Diplomatura en Educación social: aspectos curriculares" en Sevilla.
1992	VIII Jornadas de Pedagogía Social en Murcia
1993	Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social en la UNED (Madrid).
1994	IX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social en Valencia.
1995	X Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "El educador social: líneas de formación y de actuación" en la Universidad Complutense.
1996	XI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "Medios de Comunicación y Educación social" en Barcelona.
1997	XII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "Nuevos espacios Sociales y Educativos" en la Universidad de Deusto-Bilbao.
1998	XIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "Políticas Sociales y Educación social" en Granada.
1999	XIV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "El prácticum en la formación de Educadores Sociales" en Burgos.
2000	XV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "Educación social y Políticas Culturales" en Santiago de Compostela.
2001	XVI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: "Pedagogía Social y Personas Mayores" en Islas Baleares.
2002	XVII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "Nuevos Retos de la Pedagogía Social. La formación del profesorado" en Salamanca.
2003	XVIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "Educación e Inmigración" en la Universidad Pablo de Olivade y Universidad Hispalense de Sevilla.
2004	I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro" en la Universidad Mayor de Santiago de Chile.
2006	XX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "Educación social e Igualdad de Género" en Málaga.
2007	II Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "Educación social, Animación y Desarrollo Comunitario", en Allariz-Chaves (España-Portugal).
2008	XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "Sociedad Educadora, Sociedad Lectora", en Cuenca.
2009	XXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "Servicios Sociales y Comunidad: Respuestas frente a la Crisis Socioeconómica", en Cataluña.
2011	III Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XXIV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, "La Pedagogía Social en el diálogo Educación Popular-Educación Social", en Rio Grande do Sul (Brasil).
2012	IV Congreso Internacional de Pedagogía Social, en São Paulo (Brasil). XXV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, "La Pedagogía Social en la Universidad: investigación, formación y compromiso social", en Talavera de la Reina (Toledo).
2013	V Congreso Internacional de Pedagogía Social y XXVI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "Crisis Social y Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social", en Oviedo. I Congreso Latinoamericano de Pedagogía Social, "Por la integración de esta Ciencia y de Nuestras Prácticas Educativas", en Santo Domingo, República Dominicana.
2014	VI Congreso Internacional de Pedagogía Social y XXVII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social "Pedagogía / Educación Social - Teorías y Prácticas. Espacios de intervención, formación y acción", a celebrar en Porto.

Fuente: elaboración propia a partir de Fermoso (2003), Pérez (2006), Riera (1988), Sáez y García (2006) y Torio (2006).

Debemos añadir a las manifestaciones anteriores, otros hitos importantes en el impulso de la Pedagogía Social en nuestro país, como son, por un lado, la creación de la Sección Científica de Pedagogía Social dentro de la Sociedad Española de Pedagogía en el año 1985 y por otro lado, la creación en el año 2000 de la Sociedad Ibérica de Pedagogía Social (SIPS), actualmente denominada Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, cuyo objetivo fundamental ha sido siempre el de contribuir a la mejora de la reflexión, investigación y difusión de la educación y Pedagogía Social en el ámbito Iberoamericano, permitiendo “dar continuidad, en más de tres décadas, a algunos de los logros más estimables de la Pedagogía Social” (Ortega, Caride y Úcar, 2013, p. 16).

También destacar, que en el año 1986 aparece el primer número de la **Revista de Pedagogía Social**, editada por la Universidad de Murcia, con carácter interuniversitario, que ha servido como medio de comunicación entre los intelectuales, y de éstos con la sociedad, a la vez que constituye un vehículo de difusión de las investigaciones y avances que se van consiguiendo tanto de la Pedagogía Social como de la educación social. Respecto al ámbito concreto de la escuela, la revista ofreció un monográfico en 2008 titulado “Educación Social en la escuela”, dedicado a fundamentar este espacio de intervención para la educación social.

A partir de esta aproximación sobre el desarrollo científico y académico de la Pedagogía Social, nos embarcamos en el siguiente apartado en la tarea de justificar la práctica socioeducativa que circunscribe esta ciencia, es decir, la educación social, atendiendo a su desarrollo profesional y a la formación y características de sus profesionales los educadores sociales.

1.2. La educación social práctica socioeducativa

1.2.1. Aproximación conceptual a la educación social

Tal como se ha concretado anteriormente, la Pedagogía Social es la matriz científica y disciplinar que circunscribe, estudia y normativiza la educación social. A la hora de definir lo que entendemos por educación social, aparecen a algunas dificultades que entorpecen la tarea. Diversos autores⁴ se centran y hacen alusión a situaciones y características específicas como son:

- a. la juventud científica de la Pedagogía Social;
- b. el hecho de que hace referencia a asuntos y problemas sociales;
- c. la inmensa variedad de ámbitos de intervención;
- d. o que cada autor recurra a su propia visión a la hora de caracterizar la educación social.

En lo que sí existe consenso, entre los distintos autores que han aportado definiciones sobre educación social, es en las dos características distintivas de la educación social, que son, el ámbito social de su trabajo, que comparte con otros profesionales de las Ciencias Sociales, y el carácter pedagógico de su intervención y que le diferencia de otros profesionales del mismo ámbito (Ortega, 2005a; Pérez, 2008b; Petrus, 1997; Riera, 1998).

4 Muchos son los autores e instituciones que, a la hora de definir lo que se entiende por educación social, destacan alguna de las dificultades encontradas: Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2007); Campillo (2006); Froufe (1997); García (2006); Parcerisa (1999); Pérez (2006); Petrus (1993); Sáez (2009).

En un intento de superar los problemas en la conceptualización, recurrimos a lo específico de la expresión "educación social", considerando que, al igual que ocurría con la Pedagogía Social, la educación social también contiene tres acepciones básicas (Sáez y García, 2006).

En primer lugar, la educación social es un tipo de *práctica educativa y social*. Esta acepción hace referencia a la acción socioeducativa desarrollada para mitigar dificultades y necesidades sociales derivadas de los diversos problemas políticos, económicos y/o sociales que afectan a la población. En nuestro país, en un principio estas prácticas fueron de carácter asistencial y benéfico pero, con la llegada de la democracia y la instauración del Estado de Bienestar, se convierten en un derecho de la ciudadanía.

La definición de educación social como práctica socioeducativa ha sido abordada, tradicionalmente, desde dos perspectivas, una de ellas, atendiendo a los ámbitos de trabajo del educador social o los colectivos a los que dirige su actuación y la otra perspectiva, atendiendo a los fines que se persiguen con la acción socioeducativa. Entre los aspectos más reseñados como fundamentales en las definiciones de educación social encontramos:

- La educación social se entiende como un proceso de **socialización** y desarrollo de la **sociabilidad** (ASEDES, 2007; Feroso, 1994; Gómez; 2003; Núñez y Planas, 1997; Riera, 1998) que capacita a las personas para convivir con los demás (Feroso, 1994).
- La educación social se entiende como aquella práctica cuya finalidad es la incorporación de los sujetos a las **redes comunitarias normalizadas** (Núñez y Planas, 1997; Pérez, 2006) que trabaja principalmente con personas y colectivos en **riesgo o en situación de conflicto social** (Parcerisa, 1999; Sáez, 1997).

- Se da **a lo largo de toda la vida** (Riera, 1998) y tiene por finalidad la **promoción cultural y social** (ASEDES, 2007; Ortega, 2005b) de las personas.

Resaltamos una de las definiciones, que consideramos más completa y que entiende la educación social como:

"Aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto (persona, grupo o comunidad) a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales –tanto del educador como del sujeto- y, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas" (Riera, 1998, p. 45).

Una segunda acepción sobre la educación social, ahora entendida como *profesión*, configura la visión profesionalizante de la educación social que busca sus espacios de actuación, así como *legitimar y consolidar una particular jurisdicción profesional*. Esta conceptualización de la educación social nos remite a una profesión que está emergiendo caracterizada por intervenir en el espacio social, actuando a partir de herramientas pedagógicas.

No todos los autores comparten esta concepción de la educación social, como es el caso de Riera, que considera que la educación social no es una profesión, a su manera de ver "la profesión que puede haber detrás no se puede identificar con el concepto que estructuralmente ha "aglutinado" diferentes tipos y campos de intervención socioeducativa" (1998, p. 40).

Acercándonos más a la idea defendida por Sáez y García (2006), pensamos que la educación social es, también, una profesión, pues tiene unos campos profesionales delimitados, organizaciones profesionales que luchan día a día para que se identifique y dignifique su trabajo, y lo que es más importante,

unos profesionales que se distinguen bajo la denominación de educadores sociales⁵.

Nos parece de interés destacar, porque sustenta y apoya la acepción de la educación social como profesión, la definición aportada por la Asociación Estatal de Educadores Sociales (2007), entendiendo la educación social desde un doble eje:

1. Como derecho de la ciudadanía.
2. Como profesión de carácter pedagógico.

A partir de este doble eje, se define la educación social como un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbitos de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación (pp. 11-12).

La tercera y última acepción que encontramos respecto a la educación social alude a su configuración como *titulación universitaria*, que justifica unos planes de estudio que aspiran a preparar a los estudiantes como futuros profesionales. Esta titulación se ampara bajo el Real Decreto 1420/1991, de 30 de Agosto⁶ y el Real Decreto 534/2013, de 12 de julio⁷.

5 A lo largo de este trabajo, se utilizará el denominado "masculino genérico", es decir, escribiremos educador social/educadores sociales para referirnos tanto a la parte masculina como a la femenina del conjunto de profesionales.

6 Real Decreto 1420/1991, de 30 de Agosto (BOE 10/10/1991) por el cual se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios para la obtención de aquel.

7 Real Decreto 534/2013, de 12 de julio (BOE 13/7/2013) por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre y se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

En un intento de precisar aún más el concepto de educación social, a partir del trabajo elaborado por Riera (1998), señalamos lo que "no es" educación social:

- La educación social *no es una ciencia*, es el objeto de estudio científico y de análisis de la Pedagogía Social, pero la educación social no conforma una ciencia, igual que no es ciencia la educación en sí misma. Es unánimemente aceptado, que la ciencia de la educación social es la Pedagogía Social, que estudia y estructura las prácticas que se llevan a cabo bajo el nombre de educación social.
- La educación social *no es una materia* ni una disciplina académica, ya que, el "abordaje de esta formación se realiza desde planteamientos interdisciplinares a partir de diferentes ciencias socioeducativas ya existentes" y, matiza Riera (1998), diciendo que en los diversos planes de estudio que están vigentes no se contempla ninguna asignatura con la denominación de "educación social" (p. 40). No obstante, en la configuración de los nuevos Grados, se contemplan asignaturas que acogen el término educación social unido a otros descriptores⁸.

Una vez revisados los aspectos que delimitan conceptualmente la educación social, rescatamos las palabras de Petrus (1997) cuando afirma que toda definición de educación social debe resultar abierta, dinámica y dialéctica y estar siempre en proceso de construcción en función de las demandas y necesidades presentes, manifiestas y consecuentes de la propia realidad social. En este sentido, entendemos y definimos la educación social como:

Aquella profesión educativa, desarrollada por profesionales acreditados a través de una titulación universitaria que, a partir de prácticas socioeducativas posibilitan el proceso de socialización y un desarrollo óptimo de la sociabilidad de los sujetos, tanto desde una perspectiva normalizada, atendiendo

⁸ Algunos ejemplos de estas asignaturas son Educación Social y empleo (Universidad de Murcia), Educación Social, conflicto y mediación (Universidad de Islas Baleares), La educación social ante la diversidad cultural (Universidad Pablo de Olivares), Educación Social y desarrollo comunitario en contextos rurales y urbanos (Universidad de Santiago de Compostela).

al conjunto de la población, como desde una perspectiva especializada, trabajando con personas en riesgo o en situación de conflicto social, que tiene por finalidad la promoción de la cultura y el fomento de la convivencia saludable en todos los espacios relacionales de las personas (familiar, social, escolar, laboral,...).

1.2.2. El desarrollo profesional de la educación social

El proceso de profesionalización de la educación social en busca de legitimación de este campo profesional y de una formación universitaria, no debe ser confundido con la existencia de prácticas educativas y sociales desarrolladas de manera profesional en este campo anteriormente. Como afirman Tiana y Sanz "una cosa es que la educación social sea un campo profesional y académico recientemente constituido y otra muy diferente que no cuente con tradición histórica que se remonte a épocas antiguas" (2003, p. 47).

La profesionalización de la educación social lleva asociado un proceso histórico resultado de la suma de acontecimientos, hechos y actuaciones que han transcurrido y provocado que actualmente la educación social se considere profesión en nuestro país. Es importante tener en cuenta también el proceso dialéctico que la envuelve, en tanto "la educación social se afirma y avanza gracias a otros actores y organizaciones en las que promueve y se desarrolla" (Sáez y García, 2004, p. 137).

Recurriendo al criterio organizador establecido por Sáez Carreras en el que identifica "actores clave comprometidos en la lucha que despliegan las ocupaciones que aspiran a convertirse en profesiones" (2005, p. 132), podemos concretar que los protagonistas de este proceso han sido, por un lado, todos aquellos intelectuales e investigadores que desde instancias como la universidad han buscado el aumento del estatuto científico de la Pedagogía Social y la Educación Social, y por

otro lado, aquellos profesionales provenientes de distintos campos educativos y sociales que, desde la práctica cotidiana y organizados en asociaciones profesionales han trabajado para conseguir un mayor reconocimiento de la profesión. Ambos protagonistas, intelectuales y profesionales, aunque con objetivos e intereses diferentes, se han ocupado siempre de trabajar de forma conjunta.

Para conseguir la plena transformación de una ocupación en profesión, objetivo de todo proceso profesionalizador, es imprescindible la implicación de otros actores clave como el *Estado* o las Administraciones y el *Mercado* de trabajo, en tanto que el primero actúa como regulador de la vida profesional y proporciona los instrumentos que propician el avance de las profesiones (Sáez y García, 2004) y el segundo proporciona el espacio traducido en empleo para los profesionales (Sáez, Campillo y Bas, 2004).

Las políticas públicas establecidas por el *Estado* pretenden satisfacer a las profesiones, por ello, en el caso concreto de la educación social, este actor reconoce una titulación universitaria -Grado en Educación Social- que acredita a los educadores sociales como profesionales y también, proporciona políticas sociales encaminadas a satisfacer determinadas necesidades y demandas de la población que cubren los profesionales de la educación social a través de su práctica socioeducativa.

Por su parte el *Mercado*, como variable de profesionalización, aporta a la profesión del educador un recurso fundamental, el empleo en los distintos ámbitos y espacios en los que se reconoce la labor de los educadores sociales.

En el proceso de profesionalización de la educación social intervienen y son protagonistas, como actores fundamentales, otras profesiones afines a ésta como la del trabajador social o el pedagogo. Construir espacios profesionales diferenciados, en los que poder poner en práctica funciones y tareas con las

que poder satisfacer objetivos profesionales específicos ante las mismas situaciones atendidas, favorece la delimitación profesional del educador social.

En el espacio concreto de los centros educativos, campo de acción no exclusivo de la educación social y por tanto espacio en el que desarrollan su actividad maestros y otros profesionales, habitualmente organizados en equipos multiprofesionales, es importante la delimitación competencial de cada profesional, de forma que se complemente más que se suplementen funciones y tareas encaminadas a satisfacer necesidades educativas de los distintos agentes intervinientes en este espacio (alumnado, familias, profesorado).

1.2.2.1. Devenir del proceso profesionalizador de la educación social

Existen diversos hechos, como las transformaciones asociadas a la industrialización y los cambios políticos, económicos e ideológicos derivados de la misma, a principios del siglo XX, que propiciaron la preocupación por unas prácticas educativas que intentaban resolver problemas y carencias producidas por estos hechos. Además, en Europa tras la II Guerra Mundial se hace evidente la necesidad de reconstrucción del tejido social, y en España esta demanda de reconstrucción social también palpable, se convierte en un instrumento de lucha contra la dictadura y de intento de organización de la democracia (Campillo y García, 2009).

Es necesario y urgente, ante el panorama que se vive en este periodo histórico, comenzar a contar con una atención social cualificada, lo que obliga a plantearse la formación de profesionales en nuestro país. Los orígenes del hoy conocido como educador social lo encontramos en la figura del educador especializado, que surge en los años 40, en Francia, a raíz de la crisis política, social y económica que estaba viviendo Europa

en ese momento. En la actualidad, debemos señalar que el educador social es heredero también de los profesionales que trabajaban en el ámbito de la animación sociocultural y la educación de adultos.

No obstante, en este momento, quizá los profesionales que con mayor peso pretenden dar respuesta a una serie de problemas carenciales, atendiendo de una manera especial a la infancia y juventud más desadaptada a partir de prácticas educativas son los educadores especializados, por ello, en seguida se siente la necesidad de crear organismos e instituciones que se encarguen de su formación.

Así, en el año 1951 nace en Francia y se convierte en referente europeo la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (AIEJI). Es importante el trabajo en defensa de la educación de niños y jóvenes de esta Asociación a nivel internacional y el trabajo que ha realizado y sigue realizando a favor de la educación social. Resaltar el papel importante que tuvo en el intento de reconocimiento europeo de la figura profesional del educador social, además de desarrollar tareas de formación y de reconocimiento de las diferentes titulaciones que se impartían en Europa. En el año 1952 celebra su primer congreso y en 1985, elabora un documento con propuestas sobre la equivalencia de los distintos títulos de educadores en Europa (Pérez, 2006; Riera, 1998).

En nuestro país, la formación que recibían los profesionales que trabajaban en ámbitos de educación social se impartía en escuelas o instituciones alejadas del mundo universitario. Una de las primeras instituciones creadas para formar a los educadores especializados fue el Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona, en 1969⁹.

9 En los años 80, se crea el título de Técnico Especialista en Educación Social, título de Segundo Grado, y que se impartirá en las escuelas de Barcelona y Pamplona (Pérez, 2004).

Es a partir de los años 80, cuando confluyen en nuestro país distintos factores de carácter cultural, político, económico, social y profesional que aumentaron la preocupación y el auge de la educación social (Froufe, 1997; Orte y March, 2005):

- El proceso de constitución del Estado y la Sociedad del Bienestar.
- La crisis de los sistemas escolares.
- El desarrollo del concepto de educación permanente.
- La crisis de las agencias clásicas de socialización.
- Los cambios en las estructuras familiares.
- Las transformaciones en el mundo laboral.
- Existencia de una sociedad dual.
- El impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información/ Comunicación.
- El surgimiento de nuevas problemáticas sociales y culturales.
- La construcción de un sistema universitario moderno.

La aparición de todos estos fenómenos, que no siempre respondían directamente a aspectos pedagógicos, la aparición de nuevas políticas sociales y la modificación del propio contexto social, entre otros, ocasionó que la educación social comenzara a experimentar una tremenda expansión.

Es destacable que, a partir de esta fecha, se establece, en distintas Comunidades Autónomas, normativa acerca de las escuelas de tiempo libre y educación especializada que provoca la proliferación de centros de formación para educadores. Fruto de este momento surgen la Escuela LLuis Amigo de Valencia (1980), Flor de Maig de Barcelona (1981), Escuela Pública de Animación y Educación del Tiempo Libre Infantil y Juvenil de Madrid (1987), etc.

Podemos observar en la tabla 1.4, el proceso de creación en el tiempo de este tipo de escuelas:

Tabla 1.4. Creación de escuelas de formación de educadores especializados

Proceso de creación de escuelas de Educación Especializada	
1669	Creación del Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona.
1979	Constitución de la Fundación Bartolomé de Carranza, con objetivos de formación de Educadores Especializados en Navarra.
1980	Desaparición del Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona. Creación de la Escuela de Educación Especializada de Valencia.
1981	Creación de la Escuela de Educadores Especializados de Barcelona.
1982	Creación de la Escuela de Educadores Especializados en Marginación de Galicia.
1985	Desaparece la Escuela de Educación Especializada de Valencia.
1986	Creación de la Escuela de Educadores Especializados de Girona. Creación de la Escuela de Educadores Especializados de Navarra.
1987	Creación de la Escuela de Estudios del Menor, dependiente de la Dirección General de Protección Jurídica del Menor en Madrid. Deja de funcionar la Escuela de Fundación Bartolomé de Carranza. Navarra.

Fuente: elaboración propia a partir de Feroso (2003), Pérez (2006) y Riera (1998).

En paralelo, tal como se refleja en la tabla 1.5, van creándose Asociaciones Profesionales desde las que se trabaja para legitimar y reconocer el ejercicio profesional:

Tabla 1.5. Creación de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados

Proceso de creación de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados	
1972	Iniciativa de creación de una Asociación de Educadores Especializados en Barcelona.
1980	Creación del Colectivo Gallego de Promoción de Menor Inadaptado en Galicia.
1981	Creación de la Asociación de Educadores Especializados en Cataluña (AEEC).
1984	Creación de la Asociación de Educadores Especializados de Vizcaya.
1986	Consolidación de la Asociación de Educadores Especializados Hezleak en Guipúzcoa. Creación de la Coordinadora Estatal de Asociaciones y Escuelas de Educadores Especializados. Consolidación de la Asociación de Educadores Especializados de Cartagena.
1987	Creación del Grupo de Educadores de Calle y Trabajo con el menor (GREC) en Palma de Mallorca. Creación de la Asociación de Educadores Especializados de Valladolid, de Álava, de Asturias. Creación de la Asociación Estatal de Asociaciones de Educadores Especializados convertida después en la Federación Estatal de Asociaciones de Educadores Especializados (FEAPEE).
1988	Creación de la Asociación de Educadores Especializados de Madrid, de Castilla-La Mancha, de Córdoba, de Extremadura, de Zaragoza, de Málaga, de Jaén, de Cádiz y de Sevilla.

Fuente: elaboración propia a partir de Feroso (2003), Merino (2005), Pérez (2006) y Riera (1998).

Son de vital importancia, en el proceso de profesionalización de los educadores sociales, los Congresos y Jornadas organizados para debatir, tanto la situación de los profesionales que estaban en activo en aquel momento, como el futuro de los mismos, a nivel formativo y profesional. Destacamos, por la relevancia que tuvo, el Primer Congreso Estatal de Educadores Especializados, celebrado 1987.

Aún no está clara la configuración de la Diplomatura de Educación Social y la Coordinadora Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados (CEAPEE) elabora y difunde diversos documentos en los que se intenta justificar la profesión de los educadores especializados, las funciones y competencias que cumple y el perfil de sus profesionales. Así, encontramos el *Documento síntesis del perfil profesional y formación del educador especializado* elaborado en 1988, con el que se pretende alcanzar un consenso en la definición del perfil del educador especializado, además de remarcar la necesidad de la definición que diera respuesta a la praxis educativa.

"Al definir profesionalmente al Educador Especializado, hemos de marcar dos ejes importantes: el educador especializado es un trabajador social y [...] es un profesional de la educación", además, se añade "podemos definir el trabajo del educador especializado como de intervención pedagógica a nivel comunitario [...] que opera potenciando las capacidades de los sujetos, vinculando las instituciones [...] en los distintos espacios en los que realiza su intervención" (CEAPEE, 1988, p. 7).

Un año más tarde, en 1989, se celebra el Congreso sobre la Educación Social en España cuyos objetivos principales fueron (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988):

- contribuir a clarificar el mapa real de la educación social en España (necesidades, respuestas, deficiencias, prospectiva, etc.), en orden a enriquecer la información de los profesionales en este campo,
- facilitar la programación de las intervenciones precisas y contribuir a la toma de conciencia por la sociedad de la realidad existente,
- trabajar una visión de conjunto de las profesiones en educación social, mostrando y relacionando entre sí las ya existentes, las que comienzan y otras proyectadas y llamadas a dar carta de ciudadanía académica y laboral a actividades profesionales insuficientemente reconocidas hasta el momento.

Siguen otros Encuentros, Jornadas y Seminarios sobre educación social relevantes en este proceso como las I Jornadas Estatales del Educador Especializado celebradas en Pamplona en 1981, las IV Jornadas Nacionales de Pedagogía Social en Santiago de Compostela en 1987 y en este mismo año, las Jornadas sobre la Formación de Animadores Socioculturales en Madrid, las Jornadas sobre la Formación y Titulación del educador social/especializado celebradas en Madrid en 1988 o el Congreso sobre la Educación Social en España celebrado en Madrid en 1989.

Todo este devenir histórico, al que venimos haciendo referencia, ocasiona que a finales de los años 80, comience a barajarse la posibilidad de crear un título universitario que se encargara de la formación de todos aquellos educadores que trabajaban en el ámbito social. En los Informes Técnicos del Grupo 15, relativos a las directrices generales propias del título de Diplomado en Educación Social, encontramos una justificación a la decisión de crear este título:

"necesidades sociales de diverso tipo, el que la educación y la formación actúen a través de nuevos canales y medios, las necesidades de la educación relacionadas con el mundo del ocio, así como el reconocimiento de que la formación es una necesidad durante toda la vida activa de los sujetos, e incluso fuera de ella, han planteado la necesidad de considerar el ámbito de la educación no formal y fuera de las instituciones escolares como un campo en el que existe una demanda social de personal específicamente formado para ellas que en la actualidad no atiende la oferta actual de títulos universitarios" (Caride, 2006, p. 6).

Sin embargo, el hecho de considerar una titulación universitaria, que unificara académicamente a los diferentes profesionales del momento, no estuvo ajeno a la polémica tras la cual se pretendía legitimar a ciertos profesionales en activo más que a otros bajo el nombre de educadores sociales. En un intento de respaldar a los educadores especializados, la Coordinadora de Escuelas de Educadores elabora un documento que denomina "Aportaciones de la Coordinadora de Escuelas de Educadores al

debate sobre la formación del Educador Especializado ante la futura Diplomatura Universitaria en Educación Social” (1991), en el que pone de manifiesto su consideración al respecto:

- La creación de la Diplomatura de Educación Social puede suponer la regulación adecuada de la Educación Especializada y la posibilidad de potenciar la formación de la figura profesional del educador especializado.
- Con base en su historia y su experiencia en el desarrollo de la propia Educación Especializada, su aportación a la configuración de la Diplomatura debe centrarse en la delimitación de un perfil específico del Educador Especializado, en base a nuestra historia, nuestra experiencia y a la evolución de la Educación Especializada.
- La figura profesional del educador especializado es la más sólida de todas aquellas que se amparan en la educación social.

A pesar de las argumentaciones, el devenir del futuro título en Educación Social, finaliza en el año 1991 con la elaboración de los Planes de Estudio por parte de las diferentes universidades a partir del ya citado RD 1420/1991, y tras su aprobación, comienza a impartirse en las universidades españolas la Diplomatura de Educación Social.

Esta titulación universitaria se convirtió en un encuentro para los tres campos en los que desarrollaban su labor los educadores -educación especializada, educación de adultos y animación sociocultural- bajo una misma denominación, evitando así producir exclusivismos tanto teóricos como metodológicos. La realidad social de los años noventa necesitaba una nueva configuración de la educación social para dar respuesta a los problemas y necesidades sociales de manera conjunta desde la experiencia y conocimientos de los campos citados (Campillo y García, 2009).

La aprobación de la Diplomatura, legitimó profesionalmente la labor de los educadores que trabajaban en el campo social,

resultado de un largo proceso en el que era palpable la preocupación de los profesionales que trabajaban en la realidad social por una formación avalada por la universidad, ya que era cada vez más notoria la necesidad que iba en aumento de atención social cualificada (Muñoz, 1994).

Podemos marcar por tanto, los inicios de los años 90 como el momento en el que la universidad asume la formación de los profesionales de la educación social mediante los estudios universitarios de la Diplomatura de Educación Social. Apunta Riera (1998), que a partir de este momento, las Escuelas de Educadores Especializados son absorbidas en su mayoría por las universidades, es el caso del Patronato Flor de Mayo, y que otras escuelas mantienen la oferta educativa relativa a la Educación Especializada vinculada al título oficial de Formación Profesional II como Técnico Especialista en Adaptación Social.

En el año 1995, se celebra en Murcia el Primer Congreso Estatal del Educador Social, que, hasta el momento, significará la definición más profunda y estable de la realidad científica y profesional de este ámbito de intervención (Riera, 1998). Este congreso hizo que se evidenciara que la profesión existía antes de la proclamación de la Diplomatura universitaria y entre las conclusiones y objetivos propuestos, uno de ellos fue el de trabajar por la creación de Colegios Profesionales como organización donde tuvieran cabida y punto de encuentro y unión entre los profesionales de la educación social que se encontraban en activo y los nuevos titulados universitarios.

El proceso de creación de Colegios Profesionales ha sido, y sigue siendo en la actualidad un proceso lento, que se extiende desde el año 1992 con la creación de la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES), siendo en el año 1996 cuando se crea el primer Colegio de Educadoras y Educadores Sociales en Cataluña. Más recientemente, en el año 2007 se crea el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales.

Tras la aprobación de la Diplomatura de Educación Social hasta nuestros días muchos han sido los Encuentros, Jornadas y Congresos, promovidos por los Colegios Profesionales en colaboración constante con la universidad, organizados con la intención de continuar reflexionando, reciclando y actualizando la profesión de los educadores sociales, tal como se refleja en la tabla 1.6:

Tabla 1.6. Congresos y Jornadas más relevantes celebradas tras la aprobación de la Diplomatura de Educación Social

Congresos y Jornadas de Educación Social	
1995	I Congreso Estatal de Educación Social "Presente y futuro de la educación social", Murcia.
1998	II Congreso Estatal de Educación Social "La educación social ante los desafíos de una sociedad en cambio", Madrid.
2000	I Congreso de Educación Social, Aragón.
2001	III Congreso Estatal del Educador Social - XV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) "Ética y Calidad en la acción socioeducativa", Barcelona.
2001	V Jornadas Regionales de Educación Social, Murcia.
2004	IV Congreso Estatal del Educador Social "Políticas Socioeducativas: retos y propuestas en el siglo XXI", Santiago de Compostela.
2007	V Congreso Estatal de las Educadoras y Educadores Sociales "La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión", Toledo.
2012	VI Congreso Estatal de Educación Social "Nuevas visiones para la Educación Social: experiencias y retos de futuro", Valencia.

Fuente: elaboración propia.

Se ha pretendido dar luz, a partir del desarrollo del proceso histórico de profesionalización del educador social, a todos aquellos acontecimientos ocurridos para tal fin. En un intento de recapitulación, mencionaremos que, en definitiva:

- la eclosión de la educación social, al menos en lo que a España se refiere, también fue posible "gracias al advenimiento de la democracia y a las nuevas formas del Estado de Bienestar, al incremento de los sectores de población marginal y, principalmente, a la conciencia de responsabilidad frente a los nuevos problemas derivados de la convivencia" (Petrus, 1997, p. 9).
- la configuración de la educación social, como campo académico y profesional, es un fenómeno reciente, consolidado en las últimas décadas en torno a variables como el desarrollo de una cultura profesional, la consolidación de una formación legitimadora y la creación de instituciones

y organismos de representación - Asociaciones y Colegios Profesionales - (Muñoz y Rueda, 2012; Sáez Carreras, 2005; Tiana y Sanz, 2003).

- dos han sido los protagonistas de este proceso profesionalizador, por un lado, la Universidad, que aporta conocimientos (investigación), formación (titulaciones) y acreditación a los profesionales y, por otro lado, los propios profesionales, que van configurando la profesión y creando una cultura e identidad profesional que no pueden adquirir fuera de ellos mismos (Sáez, 2006).
- con la creación e implantación de la Diplomatura no culmina el proceso profesionalizador, podemos decir, que dicho proceso de construcción profesional se encuentra en la actualidad inacabado. La Pedagogía Social debe continuar abordando la exploración de prácticas socioeducativas que remiten a un tipo de actividad encaminada a dar respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad en diferentes contextos.

A través de esta investigación tratamos de reflexionar, analizar y justificar los radios de acción de la educación social, legitimando el trabajo que desempeñan o pueden desempeñar sus profesionales en un espacio laboral como la escuela. Pretendemos indagar sobre el perfil, competencias y funciones e incluso los espacios de intervención de sus profesionales. Tomamos como referencia las aportaciones de científicos y técnicos tanto de la Pedagogía Social como de la educación social que siguen estudiando e investigando sobre estos aspectos, algunos de ellos son Cabrera (2004); Castillo (2013); Galán (2008); Méndez (2007); Ortega y Mohedano (2012), entre otros.

1.2.3. El trabajo profesional del educador social

En educación social, la construcción de la identidad profesional se ha centrado en dos aspectos fundamentales como son la búsqueda y fundamentación de los lugares donde ejercer la profesión, entendiendo estos lugares como los espacios o ámbitos donde desarrollar la actividad profesional y, en la delimitación de las funciones que los profesionales desempeñan en estos espacios; es por ello que podemos decir que la educación social se construye como profesión en base a los encargos que recibe de cada uno de los lugares en los que pueden desempeñar un papel específico sus profesionales (Vilar, 2011).

La delimitación de los ámbitos y funciones del educador social, abordados en el apartado siguiente, justifica la necesidad de hacer alusión expresa a los campos de acción de la educación social, a las características que diferencian y especifican la acción del educador social y por último, al trabajo que, en la actualidad, asumen los educadores y que caracteriza su hacer profesional en base a las competencias y funciones específicas. Aspectos que pondremos de manifiesto a continuación, a partir de los cuales se puede organizar el trabajo a desempeñar por estos profesionales en nuevos y emergentes ámbitos de intervención como en el caso concreto de la escuela.

1.2.3.1. Campos de acción de la educación social

Los campos de acción de la educación social se entienden como aquellos espacios en los que el educador social como profesional realiza una intervención socioeducativa determinada. Estos espacios o ámbitos, tal y como apunta Senent (2011) "están impregnados de diversidad, como si fuera un sello inherente a la intervención socioeducativa" (p. 6).

A partir de diversas clasificaciones elaboradas sobre los ámbitos propios competencia de la educación social (Cacho, 1999; Gómez, 2003; Martín y Quiroz, 2009; Petrus 1993; Senent 2003), podemos establecer dos criterios organizadores a partir de los tradicionales y emergentes ámbitos de intervención del educador social, en base a:

- lo que en la actualidad se conoce como los tres ámbitos tradicionales, la educación especializada, la animación sociocultural y la educación de adultos, que dan lugar a la configuración de la titulación en Educación Social a partir de la unificación de estos campos profesionales,
- las demandas de atención socioeducativa que la sociedad encarga a los educadores sociales. En este caso los ámbitos propios y determinantes de la profesión del educador social van en aumento en función de nuevas situaciones y problemáticas a las que debe hacer frente el educador social (caso concreto de los centros escolares como espacios emergentes de intervención) e irán regulándose y eliminándose ciertos espacios cuando la sociedad cubre, a través de políticas sociales y ayudas específicas, ciertas necesidades transitorias de sus ciudadanos. El aumento y reestructuración de ámbitos de intervención ocasionan una reformulación académica.

Respecto a los ámbitos tradicionales que dieron lugar a la titulación en Educación Social, nos remitimos a las Directrices Generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social (BOE 10/10/1991) que establecen los siguientes ámbitos de intervención:

- la educación no formal,
- educación de adultos (incluidos los de la tercera edad),
- inserción social de personas desadaptadas y minusválidos,
- la acción socioeducativa.

En esta propuesta de la Administración se ven materializados, y así se establecen en los diversos planes de estudio de las universidades españolas donde se imparte el título, los tres grandes ámbitos de intervención -la educación especializada, la educación de adultos y la animación sociocultural- precursores del proceso profesionalizador de la educación social.

Podemos señalar que existieron factores coyunturales y de oportunidad para que, a través de un pacto y compromiso entre los distintos sectores profesionales se unificaran estos tres ámbitos (Núñez y Planas, 1997; Trilla, 1997) bajo el nombre de educación social (Campillo y García, 2009; Petrus, 1993, Románs, Petrus y Trilla, 2000; Úcar, 1996). Veamos:

- **Motivos estratégicos:** era evidente que en aquel momento tenía que darse impulso académico a la Educación Especializada, pero no era tan claro que se le tuviera que dar a los otros dos ámbitos, además del hecho de que, esta agrupación resultaba más barata al Estado que la creación de tres titulaciones distintas.
- **Motivos relativos a la profesionalización:** unir los tres ámbitos bajo la misma titulación ofrecía posibilidades de ampliar las oportunidades laborales, además de evitar la *trashumancia profesional* que vivían los profesionales que trabajaban en estos ámbitos, ofreciéndoles una formación común y polivalente.
- **Motivos relativos a las coincidencias entre ellos:** no eran ámbitos incompatibles, habían seguido trayectorias paralelas aunque de manera autónoma, pudiendo intervenir sobre los mismos destinatarios, a menudo con metodologías y objetivos comunes.

Esta unificación condicionó, con carácter inductivo, el proceso de profesionalización de la educación social, en tanto que, tal y como apunta Vilar (2011):

"Cada uno de estos sectores especializados que aparecieron en paralelo tenían su fundamentación teórica en sentido de misión profesional, incluso sus valores. Así pues, el paso de

ocupaciones especializadas independientes entre sí a una estructura nueva de profesión única consistió en renunciar a parte de las particularidades propias de cada uno de ellos para integrarse en una entidad superior, la educación social, donde todos ganaban desde la perspectiva del reconocimiento público pero a la vez todos perdían desde el punto de vista de la inseguridad que representa integrarse en un tronco común más amplio que es la profesión pero que a su vez es más indefinido por ser una identidad única, que integra todas las procedencias iniciales" (p. 2).

Aunque estos tres ámbitos clásicos de la educación social provinieran de sectores especializados distintos, en la actualidad no deben comprenderse como estructuras cerradas o compartimentos estancos ya que, la dinámica social y por lo tanto la multitud de situaciones con la que se encuentra el educador social en la realidad socioeducativa hacen que no puedan programarse actuaciones encuadradas únicamente en un único espacio por separado. Existen variables que interactúan en varios de estos espacios que ocasionan intervenciones que traspasan los límites entre unos y otros.

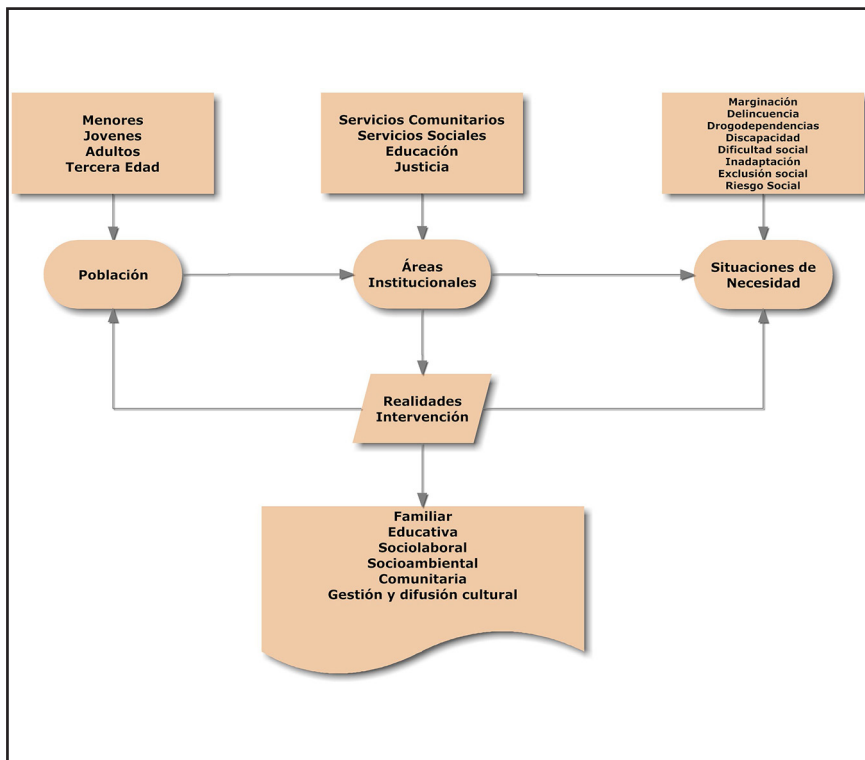
Concebir que no se configuran como espacios aislados nos lleva a considerar que los campos de acción no se agotan en estos tres grandes ámbitos, existen propuestas de diversos autores (Gómez, 2003; Martín y Quiroz, 2009; Parcerisa, 1999; Senent 2003) para organizar los campos de acción del educador social, elaboradas normalmente en base a criterios de organización (Cacho, 1999; Petrus, 1993) tales como:

- a. el grupo de edad: infancia, juventud, adultez, tercera edad,
- b. la población: normalizada, con necesidades singulares, en riesgo, inadaptada o marginada,
- c. el tipo de acción social: primaria, secundaria o terciaria,
- d. la posición institucional y los espacios de intervención: abiertos, semiabiertos o cerrados,
- e. la titularidad de los programas: públicos o privados.

En base a los criterios de organización aludidos pueden establecerse multitud de combinaciones para determinar los

espacios de intervención del educador social. En la figura 1.1 se recoge una muestra más concreta:

Figura 1.1. Ámbitos de intervención del educador social.



Fuente: elaboración propia a partir de Cacho (1999), Martín y Quiroz (2009), Parcerisa (1999) y Senent (2003).

La superación y evolución de los ámbitos tradicionales de intervención, así como la comprensión de nuevas esferas de actuación de la educación social vienen determinadas por las características de la sociedad del momento que, en la actualidad, generan nuevos radios de acción para el educador social. Clasificaciones como la establecida por Caride (2006) nos permiten vislumbrar la amplitud y diversidad de espacios de intervención del educador social desde los que se propone responder a problemas o necesidades emergentes:

- las nuevas modalidades de segregación y exclusión social;
- el tema del género;

- los procesos de inadaptación social;
- los fundamentos y los efectos de las políticas sociales;
- el trabajo a favor de los derechos individuales, sociales y de integración;
- la consideración social de las drogadicciones;
- la cuestión de las infancias;
- los retos sociales de la llamada tercera edad;
- las problemáticas de las migraciones;
- las formas sociales emergentes del ejercicio de la violencia;
- la protección a la biodiversidad;
- la conciliación de la vida familiar y laboral;
- etc. (2006, p. 18).

Todas las situaciones enunciadas anteriormente generan campos concretos de acción para la educación social y sus profesionales. En este sentido, para poder hacer efectiva la intervención del educador social en estos espacios, el *Estado*, como actor clave en el proceso de profesionalización de los educadores sociales, debe proporcionar políticas sociales reguladoras del espacio profesional que legitimen la atención a las necesidades de intervención derivadas de estas situaciones. Se desprende de la idea anterior, la necesidad de generalizar y especificar el perfil que le corresponde al educador social en cada espacio de intervención.

La definición del perfil profesional del educador social, reconocido y legitimado para intervenir en las diferentes esferas que componen la realidad social, debe venir apoyada por la labor formativa de las instituciones de Educación Superior. Corresponde a la universidad, a través de la formación académica y las diferentes directrices y posteriores planes de estudio elaborados y acreditaciones para establecer el Grado de Educación Social, estipular los ámbitos formativos que configuren los distintos perfiles profesionales que dirigen la formación de estos profesionales necesaria para su inclusión al mercado laboral.

A partir del informe redactado por la Red de Educación, por encargo de la ANECA, se concretan los siguientes ámbitos formativos:

Tabla 1.7. Ámbitos formativos y perfiles profesionales del Grado en Educación Social

Ámbitos formativos	Perfiles profesionales
Educación familiar y desarrollo comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Educador de familia • Agente socioeducativo en desarrollo comunitario
Educación y mediación para la integración social	<ul style="list-style-type: none"> • Educador y mediador en procesos de integración • Diseñador y evaluador en procesos de integración
Educación del ocio, animación y gestión sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Educador en tiempo libre y ocio • Animador sociocultural, gestor de programas
Intervención socioeducativa en infancia y juventud	<ul style="list-style-type: none"> • Educador en instituciones de acción-inserción laboral • Agente socioeducativo en desarrollo comunitario
Educación de personas adultas y mayores	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador socio-laboral • Educador de personas adultas y de mayores
Atención socioeducativa a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogo especialista en atención a la diversidad • Dinamizador para la inserción sociolaboral

Fuente: Caride 2006, p. 115 (a partir de ANECA, 2005, vol. 1, p. 136).¹⁰

La tabla 1.7 nos aporta una visión de cómo se enfrenta la universidad a la formación de los estudiantes de Educación Social en función de los diferentes perfiles profesionales marcados para la titulación. A partir de estas directrices, cada universidad elabora su plan de estudios diseñando las materias y asignaturas necesarias para cumplir sus objetivos formativos.

Nuestro interés investigador por resaltar la importancia de la escuela como espacio profesional y ámbito de intervención del educador social, nos lleva a apreciar que ninguno de los ámbitos formativos propuestos en la tabla conduce a un perfil profesional específico para el espacio escolar. Atendiendo a las actuales demandas sociales y educativas ocasionados por los avances socioculturales (cambio de valores, generalización de la violencia, educación y empleo, la relación escuela-familia), consideramos que desde los ámbitos denominados *educación y mediación para la integración social e intervención*

¹⁰ Los cuatro primeros ámbitos formativos son específicos del educador social y los dos últimos compartidos con los pedagogos.

socioeducativa en infancia y juventud, cabría esperar un perfil profesional orientado a realizar una intervención específica en centros educativos y/o equipos de orientación educativa.

Tradicionalmente, la *intervención socioeducativa* del educador social en el periodo de *infancia y juventud* en el ámbito de *la mediación*, ha tenido lugar en espacios como centros de protección o reforma de menores, asociaciones u organismos que trabajan al margen de la escuela temáticas de prevención o intervención ante determinadas necesidades o problemas (drogodependencias, violencia, actitudes intolerantes, etc.), o también en instituciones creadas para la atención a colectivos con necesidades específicas (minorías étnicas, en situación de riesgo, discapacidad, etc.). El *desarrollo comunitario* y la *dinamización para la inserción sociolaboral*, asimismo, han constituido prácticas desarrolladas al margen del contexto escolar.

Consideramos igualmente que, a partir del ámbito formativo denominado *atención socioeducativa a la diversidad* cabría esperar que el perfil profesional *especialista en atención a la diversidad* (compartido por otra parte con los titulados en Pedagogía) pudiera desempeñarse en espacios escolares, en tanto que, la atención a la diversidad en el marco escolar se entiende como aquellas acciones educativas con las que se previene y da respuesta a las necesidades de todos los alumnos y, en concreto, de aquellos que requieren actuaciones específicas derivadas de factores personales, educativos o sociales a los que el educador social puede dar respuesta (Álvarez, 2013; Senent, 2011). Tal y como indica la ley es "necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera" (LOE, 2006, p. 17161) y por lo tanto, consideramos que este perfil profesional debe extenderse, al menos para los educadores sociales, al espacio escolar.

En base a las ideas expuestas, es esencial que la universidad procure para la educación social un espacio académico que debe ser congruente con las exigencias científicas y académicas que sustentan la titulación, a la vez que debe ser un espacio para elaborar nuevas y necesarias aportaciones al amplio campo de problemas sociales y posibilitar nuevos escenarios socioeducativos (Caride, 2006).

Teniendo en cuenta que, en la educación social, la praxis siempre ha ido por delante de la investigación y la formación (Ortega et al., 2013), en el caso concreto de los centros escolares como espacios de intervención, comprobamos que, la realidad ya está demandando una acción especializada que atienda las necesidades y problemas emergentes en la escuela (Amorós y Ayerbe, 2000). No obstante, aún queda un largo camino por recorrer para, en primer lugar, legitimar y generalizar este espacio como concreto y específico para la profesión del educador social, cuya actuación puede complementar la labor que vienen desarrollando otros profesionales, y en segundo lugar, conseguir albergar un espacio formativo concreto dentro de la titulación del Grado en Educación Social¹¹.

1.2.3.2. Características que definen la acción socioeducativa del educador social

En la actualidad el educador social se ha convertido en un profesional clave tanto como educador y facilitador, como técnico social, consejero y/o mentor educativo, (Martín y Quiroz, 2009) que interviene desde distintos espacios en base a estrategias socioeducativas con las que se pretende modificar y mejorar determinadas situaciones personales y sociales que se dan en la realidad social (Garrido, 2009).

¹¹ Si bien es cierto, diversas universidades españolas han incluido, en los nuevos Grados de Educación Social, asignaturas relacionadas con los centros educativos. Algunos ejemplos son Educación social en el ámbito escolar (Universidad de Valladolid), Familia, escuela y comunidad en la educación social (Universidad de Santiago de Compostela), entre otros.

Es el resultado directo del proceso de profesionalización al que venimos haciendo alusión y, en consonancia con la particularidad dinámica y adaptativa en la que vive inmersa la educación social como profesión, debe afrontar las nuevas realidades, ser facilitador y aportar respuesta a las transformaciones sociales atendiendo los nuevos retos que le plantea la sociedad (González y Sobrón, 2002). En tanto que la educación social constituye un servicio social que atiende a necesidades sociales y por tanto, desempeña una función social (Amorós y Ayerbe 2000), la intervención socioeducativa del educador social se ve condicionada, ya insinuado anteriormente, por parámetros de diversidad que condicionan su actividad profesional como:

- La propia diversidad en las grandes áreas o sectores de intervención (tradicionales y emergentes) y espacios concretos, que obliga al educador social a adaptarse a formas, planteamientos o metodologías tan diferentes.
- La pluralidad de usuarios, sea en edad, situación (social, educativa, familiar), número, medio de intervención, etc.
- La multiplicidad de metodologías y formas de intervención.
- La variedad formativa en función de las distintas universidades (Senent, 2011, p.7).

A pesar de estos parámetros de diversidad a los que se enfrenta el educador social, podemos concretar que la labor socioeducativa que desarrolla, se construye en base a un perfil caracterizado por ser dinamizador de grupos y agente de cambio social, que trabaja para modificar diferentes realidades personales y sociales, siempre a través de estrategias educativas, ayudando a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente. La práctica profesional del educador social¹² requiere académicamente, para ello, unos estudios universitarios que le permiten, a través de métodos y técnicas

12 Existen dos vertientes profesionales, por un lado cursar los estudios universitarios conducentes al título de Educador Social, hoy Grado en Educación Social, o, por otro lado, ser acreditado por experiencia profesional para ello.

pedagógicas, psicológicas y sociales, poner en práctica una serie de procesos de socialización, inserción, reinserción, integración, participación, prevención o dinamización, para favorecer el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía de las personas.

La formación recibida, unida a la experiencia en el mundo profesional, provocan que el perfil profesional del educador social confluya en una serie de atributos y competencias, (Caride, 2002a), cuya delimitación viene dada por:

- el saber (conocimientos científicos, metodológicos, instrumentales, legales, etc.)
- el saber hacer (desarrollo de habilidades técnicas que posibilitan una aplicación adecuada de los conocimientos)
- el saber ser (actitudes y estilos de comportamiento proyectados en la convivencia)
- saber estar (habilidades sociales y capacidades de interacción con personas e instituciones).

La convergencia entre la formación académica y la experiencia profesional hace del educador social un profesional competente caracterizado por ser:

"crítico y reflexivo, comprometido con las realidades territoriales y humanas en las que desarrolla sus prácticas pedagógicas y sociales, como agente inductor y/o mediador de procesos de cambio y transformación social, en los que los Derechos Humanos, el bienestar de las personas y su calidad de vida han de ser referentes principales para el logro de una sociedad más inclusiva, equitativa y justa" (Caride 2006, p. 32).

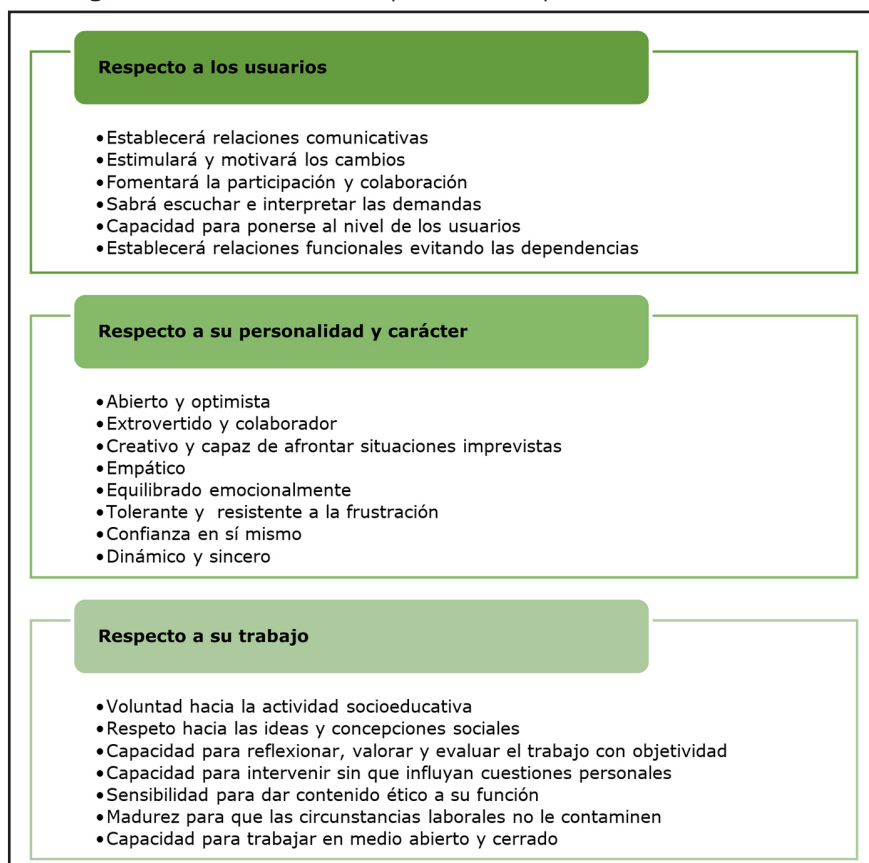
Conjuntamente a la formación y a la experiencia profesional, las *características personales* del propio educador definen su perfil profesional, pues "es evidente que, independientemente del campo de trabajo en el que actúe, debe tener unas características especiales para ejercer con eficacia esta profesión" (Martínez, 1995, p. 30).

El educador social debe poseer, de manera natural o adquirida con el tiempo, ciertas características que le ayudarán a realizar mejor sus funciones profesionales. Álvarez considera que el educador social debería poseer las siguientes cualidades:

- Equilibrio y madurez psíquica.
- Confianza en las capacidades del grupo y de sus miembros.
- Flexibilidad mental y emotiva.
- Apertura, tolerancia y disponibilidad hacia los otros.
- Competencia interpersonal (1985, p. 208).

De manera más específica se pronuncia Petrus (1993) en cuanto a las capacidades que definen el perfil de un educador social:

Figura 1.2. Características que definen el perfil del educador social.



Fuente: elaboración propia a partir de Petrus, 1993, p. 207.

Todas estas cualidades personales señaladas en la figura 1.2, como la formación recibida y la experiencia profesional le permiten actuar ante la diversidad de usuarios y situaciones socioeducativas que demandan su intervención. El perfil atribuido al educador social caracterizado por ser plural, polivalente y adaptativo (Orte y March, 2005) le permite la interacción con diferentes sujetos que se encuentran ante circunstancias diversas (Vallés, 2011) de conflicto, riesgo de desadaptación o exclusión social. Sin embargo, aunque quizá esta sigue siendo una de las vertientes más importantes, en la actualidad el educador social actúa en redes normalizadas (Planella, 2009; Sáez, 1993; Sarrate y Hernando, 2009) fomentando la socialización y la promoción de las personas y los grupos (ASEDES, 2007) a lo largo de la vida (Ortega, 2005c).

Este perfil abierto y heterogéneo permite al profesional de la educación social adecuar su intervención a nuevos contextos, como la escuela, en los que se demanda una intervención especializada en pro de ofrecer un desarrollo óptimo de las personas, su integración en la sociedad y el desarrollo de los mecanismos necesarios para que puedan enfrentarse a la solución de los problemas.

La formación, la experiencia profesional y las características personales del educador, en definitiva, delimitan un perfil profesional concreto y específico para desempeñar una labor socioeducativa. Concretar la acción en la práctica nos obliga a revisar las competencias y funciones atribuidas al educador que caracterizan su hacer profesional, a partir de las cuales, contemplamos nuevas tareas profesionales en ámbitos recientes y emergentes que demandan una intervención propia y característica del educador social.

1.2.3.3. Competencias del educador social

El término competencia, utilizado en el mundo económico, laboral y empresarial desde hace ya algunos años, es exportado

y comienza a utilizarse en el ámbito educativo en el momento en que se requiere una adaptación de los procesos formativos a las demandas de la sociedad actual. En este sentido, el término competencia es entendido a partir de múltiples y diversas conceptualizaciones (Attewell, 2009) como:

"el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa-profesional) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares" (Tejada, 1999, p. 11).

O como:

"procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad" (Tobón, 2006, p. 5).

De forma general, la competencia laboral hace referencia a la capacidad para desempeñar con eficacia una actividad, movilizandolos conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para lograr unos determinados objetivos, que suponen la aportación de soluciones a situaciones y problemas que surjan durante el desarrollo del trabajo (Vargas, Casanova y Montanaro, 2001). La competencia profesional se asocia fundamentalmente a la realización de tareas de forma idónea, eficaz, en definitiva, competente. Bunk (1994), establece las competencias profesionales en torno a:

- la *competencia técnica*: entendida como el conjunto de conocimientos, destrezas, aptitudes,
- la *competencia metodológica*: entendida como los procedimientos,
- la *competencia social*: aludiendo a las formas de comportamiento del profesional, y
- la *competencia participativa*: entendida como las formas de organización.

El resultante de la integración de estas cuatro competencias nos lleva a:

- la *competencia de acción*, que es indivisible.

Algunos autores como Tejada y Navío (2005), en cambio, organizan las competencias en torno a *genéricas*, aquellas que se transfieren de unas profesiones a otras y, *específicas*, aquellas que son propias de una profesión, y que, en concreto, definen su perfil profesional.

En el caso concreto de los educadores, la ANECA (2005) en el Libro Blanco del Grado de Pedagogía y Educación Social, al respecto de la formación necesaria y esencial para el desarrollo competencial de las dos titulaciones, organiza las competencias del educador social en torno a las:

1. *competencias transversales* (genéricas) entre las que se encontrarían las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas;
2. *competencias específicas* del educador social¹³.

En tanto que las competencias constituyen un conjunto de elementos que favorecerán el hacer profesional, y comprendiendo que, desde la perspectiva teórica las competencias constituyen "una estructura cognitiva que facilita conductas específicas", y, desde la perspectiva operativa, cubren "un amplio espectro de habilidades para funcionar en situaciones complejas" (Sáez y García, 2006, p. 330), corresponde a la universidad¹⁴ fomentar su adquisición a través de la formación y desarrollo de conocimientos, destrezas,

13 Para no ser demasiado extensos en este apartado, de interés pero no finalidad del estudio, en el anexo 1.1 hemos incorporado una tabla síntesis con las competencias propuestas en este documento

14 Durante el curso 2005-2006 se lleva cabo en las universidades de Castilla León, un estudio referido al perfil profesional y académico de los titulados en Educación Social en el que se evalúan las competencias, tanto genéricas como específicas, necesarias para el título de Grado en Educación Social. Se toman como referencia las competencias genéricas y específicas del Informe del Libro Blanco elaborado por la ANECA (2005), con algunas modificaciones y reducciones. Las competencias genéricas quedaron reducidas a 15 y las específicas a 19. Podemos resaltar como importante, que los resultados mostraban como las competencias genéricas más valoradas, fueron la "resolución de problemas" o las "habilidades de relación interpersonal" y se valoró de forma positiva las competencias específicas "las habilidades de comunicación" y "conocer los principales tipos de desadaptación y las líneas de acción sobre ellos" (Ortega et al., 2007).

capacidades y aptitudes que caracterizarán el desempeño profesional en el momento de la inserción laboral.

El momento actual, de convergencia y crecimiento europeo en torno a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, ha obligado a la *Universidad*, como actor clave en el proceso de identidad profesional de los educadores sociales, a repensar la formación que imparte en base a las competencias esenciales y necesarias para conseguir una adecuada capacitación profesional de los educadores. Esto es lo que Sáez entiende como la necesidad imperiosa de "transitar de una formación basada en disciplinas a una formación relacionada con la acción de los profesionales en las situaciones educativas" (2009, p.12).

Parece pues imprescindible tener en cuenta que, para que los educadores puedan ser profesionales preparados competencialmente para insertarse en el mercado laboral la universidad deberá ofrecerles (Petrus, 1994; Románs et al., 2000):

- Una formación humana, que garantice el desarrollo de actitudes y la madurez personal. Comprende el saber y el saber ser del educador social.
- Una formación pedagógica, que transmita conocimientos generales y específicos que fortalezcan el saber del educador social y el saber hacer de sus intervenciones.
- Una formación técnica, que fomente el desarrollo de capacidades para elaborar proyectos, intervenir, trabajar en equipo, para gestionar recursos y habilidades sociales, que refrenden el saber hacer y complementen la formación pedagógica.
- Una formación socio-comunitaria, que avale una correcta ubicación del educador en el entorno social en el que le corresponde intervenir.

Esta labor de la universidad debe ser compartida por otro de los actores clave en la identificación profesional del educador social, el *Mercado*, ya referenciado anteriormente, como facilitador de

espacios laborales en los que el educador social desarrolla su competencia profesional. A partir del análisis de la realidad y del estudio de los campos profesionales, los intelectuales y profesionales en ejercicio, a través del análisis de la actividad profesional “construyen, proponen, sostienen y legitiman, en su combate con otras profesiones y en su abordaje de las cuestiones educativas, aquellas competencias consideradas propias y específicas de la profesión” (Sáez, 2009, p. 15).

Partiendo del análisis de los campos de acción, y a partir de la experiencia profesional del educador social, diversos autores como AIEJI (2005), ASEDES (2007), Senra (2006), entre otros, han definido y establecido las competencias básicas y fundamentales para el ejercicio profesional del educador.

La Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI), en 2005, elabora un documento titulado “Marco conceptual de las competencias del educador social”, en el que entiende las competencias profesionales como:

“el potencial de acción del educador o educadora social con respecto a una cierta tarea, situación o contexto del trabajo socioeducativo, que abarca el conocimiento y las aptitudes intelectuales, manuales y sociales, así como las actitudes y la motivación” (AIEJI, 2005, p. 9).

Establece una doble categoría para organizar las competencias profesionales, aquellas *competencias fundamentales* que indican diferentes niveles sobre cómo deberían poder actuar, intervenir y reflexionar en diversos contextos de la práctica profesional, y las *competencias centrales*, aquellas que proporcionan las herramientas metodológicas para el trabajo: a) competencias relacionales y personales, b) competencias sociales y comunicativas, c) competencias organizativas, d) competencias del sistema, e) competencias de aprendizaje y desarrollo, f) competencias generadas por el ejercicio de la profesión.

Desde una línea más específica, la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), en 2007, realiza un exhaustivo

trabajo sobre las funciones y competencias del educador social que concreta en el *Catálogo de Funciones y Competencias del educador social*. Denomina *competencias básicas* a aquellas que tienen como objetivo principal favorecer el proceso de interacción social y cooperación de las personas. Se considera, que este conjunto de competencias son compartidas en cualquier profesión cuyo objetivo fundamental sea el desarrollo integral de las personas (profesión educativa, sanitaria, etc.) y, por lo tanto, no son propias ni exclusivas de profesionales de la educación social como competencia comunicativa, competencia relacional, competencia para el análisis y síntesis, competencia crítico-reflexiva, competencia para seleccionar y gestionar el conocimiento y la información.

El campo de responsabilidad del educador social abarcaría tanto las *competencias básicas* como las *competencias profesionales* propias, que ASEDES concreta en aquellos saberes y actitudes que permiten desarrollar las tareas correspondientes a las funciones profesionales, tal como se recoge en la tabla 1.8:

Tabla 1.8. Competencias profesionales del educador social

Competencias	Funciones
<ul style="list-style-type: none"> • Saber reconocer los bienes culturales de valor social. • Dominio de las metodologías educativas y de formación. • Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación. • Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación. • Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. • Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura. 	<p>Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. • Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. • Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. • Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados. • Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. • Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural. 	<p>Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.</p>

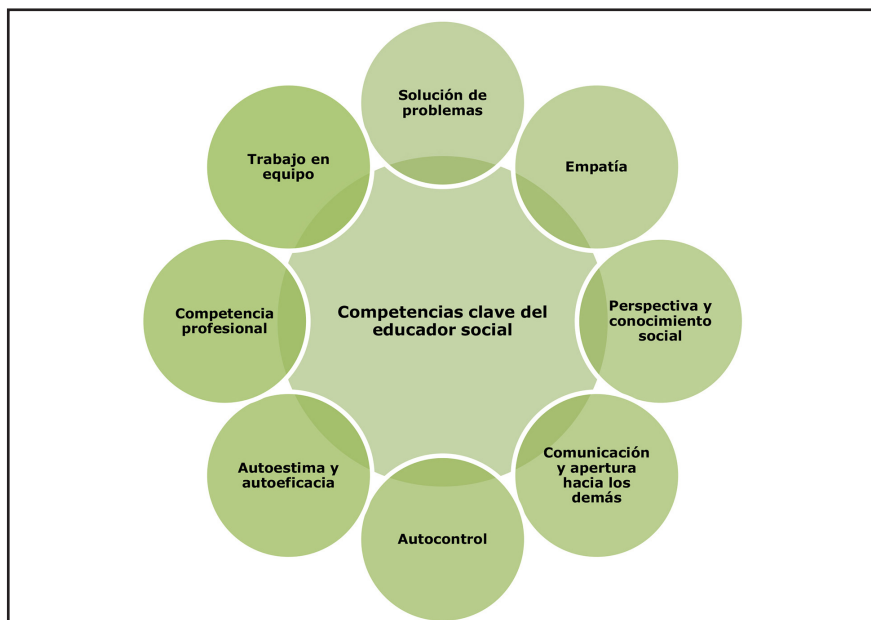
Competencias	Funciones
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones. • Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación. • Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica. • Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones. 	<p>Mediación social, cultural y educativa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado. • Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local. • Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos. • Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.). • Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social. • Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad). • Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales. 	<p>Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. • Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos. • Capacidad de poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes. • Conocimiento de las diversas técnicas y métodos de evaluación. 	<p>Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. • Destrezas en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos. • Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo. • Capacidad de supervisar el servicio ofreciendo respeto a los objetivos marcados. • Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos. 	<p>Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.</p>

Fuente: ASEDES (2007, pp. 46-47).

Los trabajos elaborados por AIEJI y por ASEDES nos aportan una idea de la variedad competencial que se demanda al educador social.

En un intento de delimitar las competencias requeridas al educador, coincidimos con Senra (2006) en destacar ocho competencias clave y específicas que requiere la intervención, representadas en la figura 1.3:

Figura 1.3. Competencias profesionales clave del educador social



Fuente: Senra (2006) y Vallés (2011, p. 48).

En tanto estas competencias clave favorecen la acción del educador social en cualquier espacio de intervención, consideramos que en el marco escolar le permiten:

- Intervenir objetivamente ante situaciones de conflicto ofreciendo soluciones y alternativas ante su resolución.
- Relacionarse emocionalmente con los miembros de la comunidad educativa, adoptando una actitud cercana y facilitadora en la intervención.
- Poner en práctica los conocimientos adquiridos para reconocer las creencias y normas sociales predominantes y propias del contexto, así como los roles personales y sociales tanto del alumnado como de las familias.
- Un acercamiento y una relación fluida que repercuta en una intervención adecuada y eficaz.
- Superar situaciones de estrés ante las situaciones de conflicto que se manifiestan en la convivencia de los distintos agentes educativos.

- Tener confianza y seguridad para plantearse y conseguir expectativas de logro.
- Conocer la dimensión de sus limitaciones frente al trabajo desarrollado en el entorno escolar y las consecuencias derivadas de su intervención, para lo cual no puede perder de vista que de su profesionalidad dependerá, aunque no exclusivamente, la convivencia pacífica como la integración y participación escolar y social de los miembros de la comunidad.
- Trabajar en un equipo interdisciplinar junto a docentes, equipo directivo y profesionales especializados con los que debe compartir y asumir decisiones que repercutan en mejorar la calidad en la atención educativa.

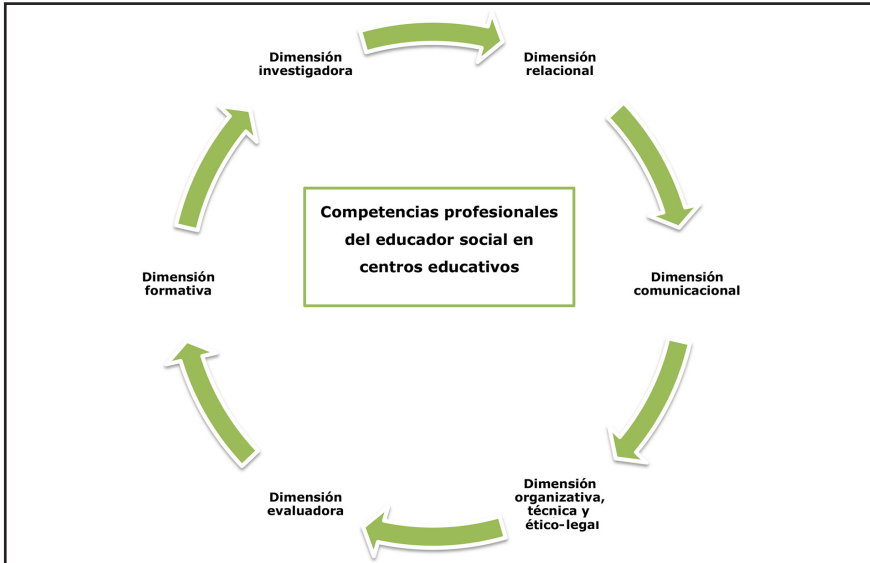
1.2.3.3.1. Competencias del educador social en el marco escolar

Partiendo de las diversas clasificaciones aludidas anteriormente, que ayudan a configurar la responsabilidad competencial del educador en cualquier espacio profesional, en el caso concreto de la educación escolar y los centros educativos como ámbito específico de intervención, el educador social deberá reunir "un abanico de competencias especializadas, centradas en aspectos tan diversos como el seguimiento, la proximidad, la comunicación o la mediación" (Castillo, 2013, p. 2). En este campo de acción el educador debe actuar con pertinencia y coherencia ante un conjunto de situaciones diferentes (Sáez, 2009) y traducir las competencias adquiridas y asumidas en tareas concretas y específicas para su perfil profesional.

Sarrado y Fernández-Díaz (2012) elaboran, de forma concreta y delimitada, las competencias que el educador social debe poseer y poner en práctica en los centros educativos. Consideramos que, la clasificación que nos ofrecen, refleja el conjunto de capacidades, actitudes y formas de actuar necesarias para un espacio de intervención como el escolar en

el que se requiere una acción socioeducativa concreta por parte de los educadores sociales.

Figura 1.4. Competencias profesionales del educador social en centros educativos



Fuente: Sarrado y Fernández-Díaz (2012, p. 65).

Cada una de las dimensiones competenciales representadas en la figura 1.4 lleva intrínseca unas capacidades que nutren la intervención socioeducativa del educador social en los centros escolares:

- ✦ **Dimensión relacional:** hace referencia al proceso y por tanto relación de ayuda que el educador social establece con el educando. Las capacidades asociadas a esta dimensión son: acogida, cercanía, paciencia, contención, comprensión, acompañamiento, estima y vínculo.

Es importante este conjunto de competencias para el educador social escolar en cuanto que, las capacidades de acogida, acompañamiento o vínculo son necesarias en situaciones de atención a nuevos alumnos al centro escolar o alumnos inmigrantes. El educador social es una figura cercana, que posee capacidades como paciencia, comprensión o contención,

imprescindibles para hacer frente a situaciones conflictivas en las que actúa como figura mediadora, características de su perfil profesional.

- ✧ Dimensión comunicacional: hace referencia a los procesos comunicativos que entrañan la capacidad de escucha, de empatía, de asertividad, de mediación.

Esta dimensión, fundamental en cualquier profesión en la que se trabaje con y para personas, al educador social en centros de enseñanza le permite mantener una comunicación y relación directa con otros profesionales del equipo interdisciplinar al que pertenezca, con el resto de profesionales del centro escolar, con el equipo docente, el equipo directivo, etc. con los que tendrá que intercambiar puntos de vista e interés para llegar a consensos estables en cuanto a la intervención socioeducativa a realizar.

- ✧ Dimensión organizativa, técnica y ético-legal: hace referencia a una serie de procesos a través de los cuales el educador social debe organizar su intervención, a la vez que idear nuevas líneas de actuación frente a situaciones imprevistas. Implica la capacidad interdisciplinar de trabajo en equipo, de planificación y desarrollo de la intervención educativa personalizada, informadora, ético-legal, crítica y creativa, así como "el conocimiento de la realidad educativa, de las bases legales que la sustentan y el acceso a diferentes disciplinas del saber" (Sarrado y Fernández-Díaz, 2012, p. 209).

Teniendo en cuenta que el educador social trabaja habitualmente en equipos multidisciplinares en el centro escolar, debe ser capaz de organizar su propia intervención en colaboración con otros profesionales y organizar las líneas de trabajo ante cualquier situación que se le plantee.

En la organización de su intervención, el educador puede poner en práctica su capacidad creativa (Font, Forés y Martínez,

2004), la cual ha aportado un signo único y una identidad propia a las intervenciones que realiza en cualquier ámbito de intervención (Usurriaga, 2011) y que le diferencia de las intervenciones que realizan otros profesionales, más específicos del ámbito docente o pedagógico, didáctico o de enseñanza-aprendizaje.

- ✦ Dimensión evaluadora: implica una doble capacidad, por un lado la de detección de necesidades y de evaluación de procesos y productos y, por otro, la de interpelación y coparticipación en la evaluación de su tarea profesional.

En el ámbito escolar no debemos confundir la capacidad evaluadora del educador social con la función evaluadora de otros profesionales. El educador social no va a evaluar conocimientos, aprendizajes del alumnado, no está entre sus cometidos enseñar o instruir y evaluar lo aprendido.

La dimensión evaluadora implica saber valorar los procesos llevados a cabo en una intervención socioeducativa y evaluar los resultados obtenidos para repensar, replantear o avanzar en futuras acciones (Ander-Egg y Aguilera, 2011). También implica la capacidad de evaluar en el sentido de identificación de necesidades apreciables en el entorno escolar o entre sus miembros, que precisan una programación específica de prevención o intervención.

- ✦ Dimensión formativa: entendida como actitud, itinerario constante, es decir, la capacidad formativa y formadora del educador social, aludiendo al hecho de que "la formación contribuye a reinterpretar los fenómenos educativos a la luz de renovados referentes y actitudes, pero, a su vez, faculta a los profesionales para asumir nuevos retos y redirigir la tarea hacia la consecución de expectativas más acordes y congruentes con las necesidades intersubjetivamente detectadas y con los fenómenos de la intervención educativa" (Sarrado y Fernández-Díaz, 20012, p. 343). Es

la capacidad de identificación de necesidades de formación continua y de su incorporación a la acción profesional, de participación activa en sesiones de supervisión y asesoramiento técnico, de formación de educadores noveles, de actualización de tareas y retos profesionales.

En este sentido, la dimensión formativa aludiría al hecho de la capacidad de reciclaje y actualización profesional constante. Haría referencia también a la capacidad formativa del educador social con el educando, cumpliendo una función de transmisión cultural formando en habilidades, actitudes e incluso procedimientos de acción. Es especialmente importante su capacidad formativa con alumnado y familias ante situaciones de necesidad, de riesgo o exclusión.

- ✧ Dimensión investigadora: hace alusión a la capacidad de mejorar en las prácticas profesionales a través de la reflexión, interpretación y búsqueda del quehacer cotidiano. Implica una actualización constante como profesionales. De esta dimensión se desprenden la capacidad investigadora, propositiva y de ideación y coliderazgo de procesos de innovación, cambio y mejora.

Los centros escolares son espacios que absorben de una u otra manera los cambios que ocurren en la sociedad y por lo tanto, reproducen las situaciones conflictivas en tanto que es un microsistema en igual apariencia que la sociedad general (López, 2011; Martínez, 2005). Es por ello, que el educador social debe desarrollar análisis periódicos de la realidad de los centros escolares en los que interviene para implantar medidas que fomenten el cambio y la mejora del sistema educativo, en torno a procesos de socialización y educación.

En un intento de *recapitulación* diremos que, las seis dimensiones abordadas responden a un conjunto de capacidades y habilidades que favorecen la planificación y organización del trabajo del educador social en el marco

educativo, permitiéndole establecer una relación con otros profesionales y desempeñar un trabajo concreto y adaptado a la diversidad de situaciones y destinatarios. En los centros escolares, al igual que en otros espacios, las competencias profesionales del educador social deben poder traducirse en acciones concretas que dirijan su intervención.

Las funciones centran nuestra atención a continuación para que, a partir de la revisión y reflexión sobre las tareas propias de los educadores sociales en cualquier espacio donde tiene sentido su hacer profesional, podamos concretar las que son propias y específicas del espacio escolar, objetivo fundamental tanto de la parte teórica como de la parte empírica de este estudio.

1.2.3.4. Funciones del educador social

La dificultad que entraña elaborar un elenco de funciones a realizar por los educadores sociales viene marcada por diversos motivos como, la amplia variedad y heterogeneidad de ámbitos en los que puede intervenir, así como la relativa juventud de la titulación que aún hoy se encuentra poco regularizada de forma homogénea, existiendo convenios laborales diferentes a los que se acogen los profesionales de la educación social, que establecen matizaciones diferenciadoras para cada ámbito sobre las tareas profesionales asignadas.

A pesar de las dificultades, diferentes autores han concretado funciones propias a realizar por los educadores, independientemente del campo de acción en el que se encuentren. Petrus (1993) es uno de los primeros autores en elaborar un decálogo con las funciones más importantes que debe desarrollar todo educador social, apoyándose tanto en fuentes legislativas del momento (Resolución de 24 de Septiembre de 1992, de la Dirección General de Trabajo, por la que se establece el Convenio Colectivo para el Personal Laboral del Instituto Nacional de Servicios Sociales) como en estudios

clasificatorios como el de Trilla (1986) en el que se hace referencia a las funciones de la *educación informal*:

1. Función detectora de un análisis de los problemas sociales y de sus causas.
2. Función de orientación y relación institucional.
3. Función relacionante y dialogante con los educandos.
4. Función reeducativa en su sentido más amplio, pero nunca reeducación clínica.
5. Función organizativa y participativa de la vida cotidiana y comunitaria.
6. Función de animación grupal comunitaria.
7. Función promotora de actividades socioculturales.
8. Función formativa, informativa y orientativa.
9. Función docente social.
10. Función económico-laboral.

Algunos años más tarde, Riera (1998) matiza y complementa, a la vez que reduce el decálogo de Petrus y expone seis funciones que él considera son las que guían el quehacer diario del educador/a social:

1. Funciones formativas.
2. Funciones de promoción y desarrollo.
3. Funciones de relación comunicativa y mediación.
4. Funciones de orientación, asesoramiento e información.
5. Funciones de diseño, planificación y evaluación.
6. Funciones de gestión, organización y administración (p. 77).

Autores como Románs et al. (2000) establecen clasificaciones en función del *medio donde el educador social desarrolla su trabajo*. Estos autores especifican las funciones a desarrollar según el medio donde se produzca la intervención:

- **Medio externo:** aquellas que se realizan desde una institución hacia el medio abierto o exterior. En este tipo de medio, se realizan funciones educativas dirigiendo el trabajo a la atención de problemáticas que pueden ser *individuales*,

problemáticas dentro de las *unidades familiares*, o incluso problemáticas de la *comunidad*.

- **Medio interno:** aquellas funciones que se realizan dentro de un centro o entidad. Para realizar su trabajo, el educador social debe tener en cuenta las peculiaridades de cada institución en función de los usuarios a los que atiende, y, además, la institución debe de definir claramente las funciones que quieren que realicen los educadores sociales, teniendo en cuenta las características y peculiaridades del trabajo social que llevan a cabo.
- **Orientadas a la gestión:** aquellas funciones que se desarrollan indistintamente en uno y otro medio. Estas funciones pueden realizarse desde dos perspectivas distintas, la gestión propia de la actividad educativa que se genere y la gestión propia de la dirección o coordinación del centro.

El educador social, tanto en redes normalizadas como ante situaciones que requieren una atención especializada, desarrollará fundamentalmente funciones denominadas socioeducativas, definidas por Vallés (2011) como:

"aquellas actividades, acciones, misiones o tareas que realizan unas personas a quienes se les reconocen conocimientos, habilidades y actitudes, así como valores, adecuados para educar a personas en diferentes áreas de intervención, con un marcado objetivo de mejorar su sociabilidad y en definitiva su adecuada socialización; mientras que la función docente se suele circunscribir en contextos escolares, o de educación reglada, las funciones socioeducativas se dan en múltiples contextos" (p. 79).

Este mismo autor establece dos tipos de funciones socioeducativas:

- Funciones orientadoras en el ámbito de trabajo personal: dirigidas a los individuos y a sus familias para ayudarles en la resolución de necesidades sociales, personales o familiares.
- Funciones comunitarias en el ámbito de trabajo: dirigido al conjunto de la población para detectar, analizar y resolver las necesidades sociales que afecten a grupos o colectivos de personas con las mismas problemáticas, susceptibles

de intervenciones socioeducativas, utilizando dinámicas y técnicas grupales y de proyectos comunitarios. Estas funciones no son específicas del educador social, sino que pueden estar compartidas con otros profesionales como los trabajadores sociales.

Además de funciones socioeducativas, el educador social desarrollará funciones de gestión de servicios, tales como la programación, coordinación, supervisión, seguimiento y valoración de la intervención en diferentes recursos. Enmarca su trabajo principalmente en instituciones o espacios en los que existe un coordinador o director de equipo o servicio, por lo que estas funciones serán compartidas con estos responsables.

Coinciden todos los autores revisados en remarcar la importancia de la gestión en la actividad profesional del educador social que, aunque constituya una función compartida con otros profesionales, es esencial para el desarrollo de su actividad socioeducativa. En el marco escolar, es importante la función gestora del educador social tanto para la organización de proyectos y acciones concretas que diseñe y desarrolle como para la administración de los recursos comunitarios y sociales con los que debe coordinarse para establecer actuaciones conjuntas.

Como vemos, existen diferentes categorías o formas de concretar las funciones del educador, sin embargo, el continuo dinamismo en el que se encuentra sumida la profesión de los educadores sociales ocasiona que se tenga que repensar constantemente. Constituye una praxis que crece con la propia práctica diaria, por ello las funciones propias a desempeñar por los educadores sociales se están clarificando a medida que se va definiendo las necesidades y demandas del espacio donde se van a poner en práctica.

Las funciones de los educadores sociales deben ser planteadas, por tanto, teniendo en cuenta la práctica cotidiana de su trabajo, que traduce las funciones en acciones más concretas, practicadas en función de los problemas y necesidades que se atienden y según las personas que intervienen en el proceso, además de otros condicionamientos contextuales (Sáez, 1998).

Desde la perspectiva de la práctica, ASEDES, en el ya citado Catálogo de Funciones y Competencias, establece como finalidad concretar las funciones del educador social y darlas a conocer, es por ello que, aunque "tiene un carácter fragmentario y revisable", también "ha servido de carta de presentación y legitimación del trabajo de los educadores sociales ante las diferentes administraciones y organismos relacionados con la profesión, así como ante la ciudadanía en general" (2007, p. 33).

En el Catálogo se definen las *funciones profesionales* como un campo de trabajo y de tareas que señalan un ámbito de responsabilidad profesional y laboral. Significan un área de responsabilidad en tanto que suponen trabajos y tareas concretas que el profesional es capaz de realizar con cierto nivel de garantía. Entienden que las funciones son campos compresivos que subsumen tareas de carácter excesivamente particular, relativas al desempeño de la práctica diaria propia de marcos y equipamientos específicos dotándolos de un carácter más general, pero claramente identificable por los profesionales y que señalan lo nuclear de la acción socioeducativa.

La tabla 1.9 concreta las *funciones singulares y compartidas* de forma que se particulariza, al tiempo que diferencia, el trabajo del educador social del de otros profesionales.

Tabla 1.9. Funciones singulares y compartidas del educador social

Funciones singulares	Funciones compartidas
Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura.	Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.	Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo.
Mediación social, cultural y educativa.	Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

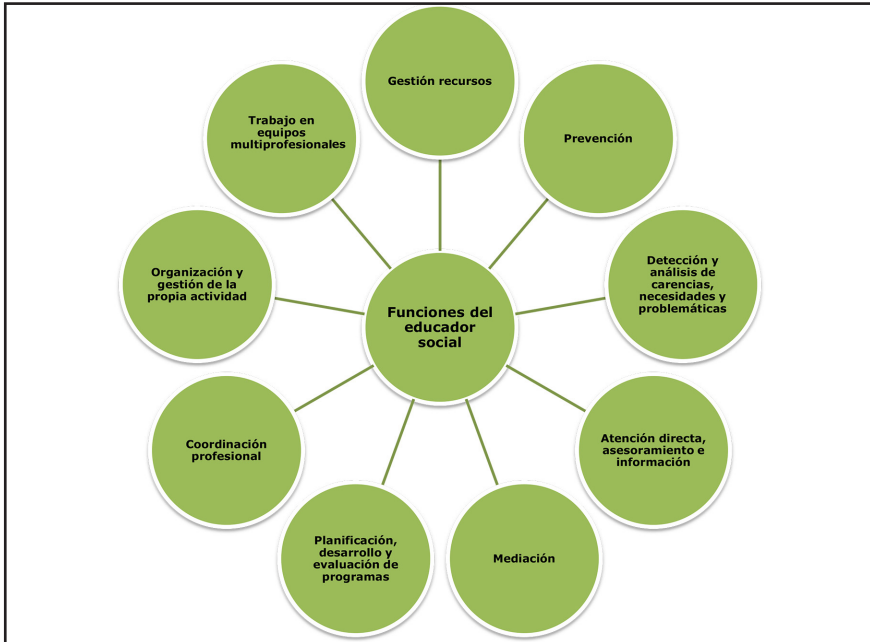
Fuente: ASEDES (2007, p. 39).

En un intento de sintetizar y concretar las funciones de los educadores, a partir de las diversas concepciones de los autores que han reflexionado previamente sobre ello (Fullana, Pallisera y Planas, 2011*b*; Pérez, 2006; Románs et al., 2000; Vallés, 2011), establecemos que de forma genérica corresponderían al educador social las siguientes funciones marco y referencia de su acción en cualquiera de sus intervenciones:

1. Gestión de diferentes recursos y servicios socioculturales y educativos.
2. Prevención de situaciones conflictivas y/o de necesidad.
3. Detección y análisis de las carencias, necesidades y problemáticas de los ciudadanos, a nivel individual y colectivo.
4. Atención directa, asesoramiento e información a través de la intervención educativa en función de las diversas situaciones y demandas sociales.
5. Mediación social, cultural y educativa.
6. Planificación, desarrollo, evaluación y seguimiento de programas socioeducativos.
7. Coordinación con otros profesionales y recursos que trabajen con los mismos colectivos, derivando aquellos casos que precisen una intervención más especializada o desde otra institución.
8. Organización y gestión de la propia actividad que desempeña.
9. Coordinación, liderazgo y trabajo en equipos multidisciplinares.

De forma gráfica quedarían representadas de la siguiente manera:

Figura 1.5. Funciones del educador social



Fuente: elaboración propia a partir de Fullana, Pallisera y Planas (2011b), Pérez (2006), Románs et al. (2000) y Vallés (2011).

Teniendo en cuenta nuestro interés investigador, clarificar el tipo de funciones y los procesos de acción que el educador social puede desempeñar es fundamental para poder especificar el desempeño profesional en el espacio concreto de los centros escolares. A este espacio de intervención, el educador social aportará su saber hacer en base a su formación y experiencia en otros ámbitos de intervención, pero materializará su actuación en base a unas funciones concretas que definirán su particularidad dentro de este espacio.

Todas estas funciones asumidas por el educador social son extrapolables al espacio escolar, pues, como se ha señalado anteriormente, debe realizar acciones concretas de asesoramiento y atención directa a familias, alumnado y

profesorado, acciones preventivas y aquellas encaminadas a la detección de necesidades y problemáticas que afectan la convivencia en los centros, acciones de planificación, desarrollo y evaluación de la intervención socioeducativa, gestión de recursos dentro del propio centro y encaminados a la coordinación con otros profesionales o instituciones y actuaciones de mediación tanto social, como cultural y educativa.

Los aspectos relativos a la educación social como práctica educativa en el marco escolar, así como las características y el papel que sus profesionales pueden desempeñar en este espacio de intervención centran nuestro interés en el siguiente capítulo.

ESTUDIO EMPÍRICO



CAPÍTULO 4

LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN CENTROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En este capítulo se detalla el marco metodológico que sustenta la investigación desarrollada. Siguiendo un orden de planificación, se describe la metodología de investigación, se hace referencia a la descripción de las fases del proceso de investigación por encuesta, se señalan los objetivos planteados, el diseño del estudio, las variables e instrumentos, además de la población de estudio y la determinación de la muestra. Finalmente, se describen las técnicas de análisis de datos.

Es necesario conocer la realidad de la intervención educativa y social desarrollada en el sistema educativo español para comprobar el perfil y el trabajo propio del educador social en este entorno. Es imprescindible, por lo tanto, tener en cuenta que esta figura profesional está regulada legislativamente, tal y como hemos referido en el marco teórico, tan solo en tres Comunidades Autónomas.

Es por ello, que a continuación se presenta un estudio realizado en el sistema educativo español, a través de la aplicación de un cuestionario dirigido tanto a agentes de intervención socioeducativa como a directores de centros educativos de Enseñanza Secundaria de las diferentes Comunidades Autónomas españolas. En total han participado 1054 profesionales, 440 agentes de intervención socioeducativa y 614 directores. El análisis de las respuestas obtenidas nos ayuda a

vislumbrar la realidad educativa en la sociedad española actual en cuanto a aspectos fundamentales de intervención social y educativa.

4.1. Metodología de investigación

El estudio que presentamos, enmarcado en el campo de la educación social y de la investigación socioeducativa, pretende dar a conocer qué profesionales intervienen atendiendo las necesidades socioeducativas surgidas en la comunidad escolar, concretamente en los centros que imparten Educación Secundaria en las distintas Comunidades Autónomas españolas. Para ello se ha realizado un análisis de las funciones y tareas que realizan los distintos agentes de intervención³⁰, en aras de comparar, posteriormente, cada una de las actuaciones profesionales.

Nuestro propósito es aportar descripciones razonables de la realidad educativa que estamos estudiando, a fin de contribuir a la ampliación del cuerpo de conocimientos que supone la Pedagogía Social y entender mejor la realidad y el trabajo de los profesionales que, en la actualidad, se ocupan de desarrollar un trabajo socioeducativo específico en los centros escolares.

La situación escolar descrita y analizada nos permite, también, comprobar la necesidad de establecer un perfil profesional con tareas específicas que delimiten el trabajo del educador social

³⁰ Por agentes de intervención socioeducativa nos referimos a todos aquellos profesionales que tienen asignadas tareas específicas de atención a la diversidad de situaciones conflictivas, problemáticas o de necesidad, tanto social como educativa, manifestadas en el alumnado o cualquier otro miembro de la comunidad educativa. Al no existir una única figura profesional que atienda o se ocupe en la actualidad de la acción socioeducativa en el espacio escolar, siendo actuaciones compartidas por varios profesionales, contemplamos que puedan ofrecer su colaboración profesionales provenientes de perfiles diversos como educadores sociales, orientadores, trabajadores sociales, profesores técnicos de Servicios a la Comunidad, técnicos en Integración Social, profesionales de Intervención Socioeducativa, profesionales de Pedagogía Terapéutica, maestros de Audición y Lenguaje o, en caso de no existir ninguna de estas figuras en el centro escolar, cualquier profesor o maestro que se encargue de las funciones descritas en el cuestionario.

escolar y, por lo tanto, transformar en conocimiento científico la experiencia de los profesionales que ejercen en centros de Enseñanza Secundaria. Conseguir este objetivo puede dar lugar a una definición más sólida de los ámbitos y espacios de intervención del educador social, y, por lo tanto, proporcionará un avance para dicha profesión.

El perfil profesional del educador social escolar, como se ha expuesto en el marco teórico, está reconocido en la actualidad, legislativamente, tan solo en tres Comunidades Autónomas españolas (Extremadura, Castilla La Mancha y Andalucía). Por lo tanto, recurriendo al interés y curiosidad profesional en el tema, se planteó una investigación para conocer de primera mano, el trabajo que desempeñan los agentes de intervención socioeducativa en el marco escolar, incluidos los educadores sociales en aquellas comunidades donde se contempla su perfil, pero también los orientadores, personal de pedagogía terapéutica, maestros y profesores con funciones específicas asignadas para la atención a la diversidad, convivencia escolar, resolución de conflictos o atención específica a necesidades socioeducativas del alumnado y familias, de los diferentes contextos autonómicos.

Para la realización del estudio elaboramos dos cuestionarios. El primero de ellos se dirigió a los "agentes de intervención socioeducativa", profesionales que pueden ofrecernos una visión concreta de la realidad a la que tienen que hacer frente, las situaciones que se les plantean y las funciones que desempeñan para la atención específica en este contexto. También pueden facilitarnos una visión crítica desde la vertiente gestora y organizadora de la acción que realizan.

El segundo cuestionario se dirigió a los directores responsables de los centros de Educación Secundaria. Estos profesionales pueden aportar una visión general y global del contexto escolar como coordinadores de la acción específica que realizan los diferentes agentes educativos y sociales en los

centros escolares, y una perspectiva global de las situaciones específicas de intervención por parte de estos agentes.

El acercamiento a la realidad que planteamos con la realización de este estudio, se enmarca dentro de los estudios *no experimentales* (Kerlinger y Lee, 2002) o también denominados *ex post-facto* (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992) dado que, los hechos que queremos conocer ya han sucedido y, por lo tanto, no vamos a ejercer ningún control sobre ellos (Mateo, 2004). Se concreta en un estudio descriptivo-correlacional, a través de estudios de encuesta (Kerlinger y Lee, 2002).

Los *estudios descriptivos*, imprescindibles en los procesos de construcción del conocimiento, pretenden “describir un fenómeno dado, a partir de diversas acciones no excluyentes entre ellas” (Torrado, 2009, p. 233). Tal y como señala Mateo, este tipo de estudios:

Centran su atención en determinar el “qué es” de un fenómeno educativo y no se limitan a una mera recogida de datos sino que intentan responder a cuestiones sobre el estado presente de cualquier situación educativa con implicaciones que van más allá de los límites establecidos por los propios elementos estudiados (2009, pp. 197-198).

El *estudio de encuesta* es muy útil para la descripción y predicción de un fenómeno educativo, pero también son eficientes para una primera aproximación a la realidad o para estudios exploratorios (Torrado, 2009). La encuesta nos permite describir y relacionar las características personales y profesionales de los agentes y directores de los centros escolares con las creencias y percepciones sobre el trabajo socioeducativo desarrollado en los centros. En nuestro caso, el método de encuesta nos ha permitido (Arnal et al., 1992):

- Describir un fenómeno: recoger información de los profesionales que se encuentran ejerciendo su trabajo en centros de Enseñanza Secundaria a partir de la formulación

específica de preguntas sobre su ejercicio profesional a través de un cuestionario online.

- Realizar valoraciones sobre el trabajo socioeducativo desarrollado en diferentes centros escolares del conjunto del territorio español a partir de los resultados obtenidos de la muestra participante en el estudio.

Por su parte, los *estudios correlacionales* nos permiten descubrir o aclarar las relaciones existentes entre las variables más significativas de un fenómeno a través del uso de los coeficientes de correlación. En el estudio concreto que estamos describiendo, nos ha permitido establecer relaciones entre las situaciones socioeducativas que demandan una atención específica y las funciones que desarrollan los profesionales para responder a estas necesidades.

4.1.1. Antecedentes del estudio

▣ Estudios revisados sobre el trabajo profesional del educador social

El paso previo al inicio del estudio supuso la revisión de diversas investigaciones sobre aspectos relacionados con el trabajo y perfil del educador social en diferentes espacios, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 4.1. Estudios revisados sobre el trabajo profesional del educador social

Título	Autor
Las competencias profesionales de los educadores sociales	Fullana, Pallisera y Planas (2006-2007) Universidad Girona
Objetivo principal	
<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en las competencias que los educadores sociales desarrollan en el ejercicio de su profesión en los diferentes ámbitos de trabajo, con la intención de obtener un punto de vista contrastado entre profesionales que permita plantear experiencias de aprendizaje encaminadas a la consecución de estas competencias. 	
Principales resultados	
<ul style="list-style-type: none"> • Las competencias mejor valoradas son las interpersonales, instrumentales y sistémicas. • Las competencias transversales y específicas se reconocen como competencias profesionales. • Entre las competencias profesionales mejor valoradas se encuentran las referidas al diseño de programas y estrategias de intervención y la del trabajo en equipo a diferentes niveles y con otros profesionales ($\bar{X}=4,82$). 	

Título	Autor
Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España.	Vallés (2011) Universidad Nacional de Educación a Distancia

Objetivo principal

- Analizar y valorar las funciones de los educadores sociales en España, como elementos básicos en las competencias profesionales, agrupadas en las áreas mayoritarias de intervención (menores, social, discapacidad y mayores).

Principales resultados

- Los educadores sociales se definen como una profesión claramente reeducativa, y de trabajo con personas con dificultades sociales, muy bien definida en colectivos profesionales del área de menores (45,3%), social (42,5%), discapacidad (6,2%) y mayores (5,6%).
- Las funciones genéricas se articulan en torno a la función de apoyo u orientación en situaciones de exclusión social. Esta función de apoyo se alimenta de tres factores: a) un grupo de funciones de intervención directa y búsqueda de orientación, b) otro grupo que se centra en los recursos comunitarios para mejorar el proceso educativo y c) de funciones que organizan las intervenciones para optimizar el proceso.
- Existen tres funciones discriminantes: de intervención, documentación y coordinación que clarifican bien el 73,3% del cuestionario.

Título	Autor
Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad	Bautista-Cerro y Melendro (2011) Universidad Nacional de Educación a Distancia e Instituto de Investigación Ecosocial

Objetivo principal

- Delimitar y caracterizar el contexto para dar a conocer las características del tránsito a la vida adulta efectuado por los jóvenes en dificultad social y describir, analizar y valorar el modelo de intervención socioeducativa más utilizado.

Principales resultados

- Las competencias genéricas referidas a las habilidades interpersonales son las que más facilitan el desempeño profesional; en concreto, los elementos: a) empatía, proximidad y cercanía al joven (27%), b) habilidades sociales y de comunicación (20%), c) flexibilidad, tolerancia y respeto hacia los jóvenes (14%).
- Los profesionales valoran de manera positiva las competencias específicas. Entienden que la formación que deben recibir debe contemplar: a) metodología de intervención, habilidades sociales y técnicas de resolución de conflictos (31%), b) conocimiento de la población con la que trabajan, su contexto y peculiaridades (28%).
- Existe una relación directa entre la flexibilidad en el diseño de la intervención con el interés por la participación de los jóvenes en la toma de decisiones sobre su futuro.
- Existe una asociación entre el conocimiento del entorno por parte del profesional, su capacidad para disponer de recursos y estrategias ante lo imprevisto y su disposición a diseñar estrategias e itinerarios flexibles.

Título	Autor
Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM	Conde (2012) Universidad de Huelva

Objetivo principal

- Validar una herramienta para la evaluación y gestión de la convivencia escolar tomando como referencia el Modelo EFQM.
- Definir las funciones del educador social, conocer si los centros con cierta trayectoria en gestión de la convivencia escolar cuentan con la colaboración del educador social.

Principales resultados

- En relación a las funciones del educador social, destacan: a) desarrolla tareas de relación entre el centro educativo y las familias ($\bar{X}=4,20$), b) colabora en el desarrollo de programas para la educación en valores y mejora de la convivencia escolar ($\bar{X}=4,15$), c) realiza funciones de intermediación educativa entre el alumnado y el resto de la comunidad educativa ($\bar{X}=3,98$).
- Más de la mitad de los centros examinados (63%) no cuentan con personal funcionario con la titulación de Educación Social: a) se cuenta con profesora de apoyo específico ($\bar{X}=2,65$), b) existe menor número de alumnos por aula ($\bar{X}=2,30$), c) se cuenta con el personal funcionario de la titulación de Educación Social ($\bar{X}=1,93$).

▣ **Estudios realizados en la Universidad de Salamanca sobre el perfil del educador social y su papel en el marco escolar**

Resultó también imprescindible tener en cuenta las investigaciones desarrolladas en nuestro contexto, la Universidad de Salamanca, que han versado, específicamente, sobre la temática objeto de estudio.

Las dos investigaciones referenciadas en la tabla 4.2, cuyos resultados destacan que el educador social, en la actualidad, se encuentra realizando un trabajo eficaz dentro del contexto escolar, suponen el inicio del presente estudio. En este sentido, y teniendo en cuenta que no en todas las Comunidades Autónomas se cuenta con educadores sociales trabajando en centros escolares, se pretende, a través de un nuevo planteamiento más ambicioso en sus objetivos, conocer qué profesionales intervienen atendiendo las necesidades socioeducativas surgidas en los centros educativos de las distintas Comunidades Autónomas españolas para analizar su trabajo profesional y comparar cada una de las realidades escolares analizadas.

Tabla 4.2. Estudios realizados en la Universidad de Salamanca sobre el perfil del educador social y su papel en el marco escolar

Título	Autor
Estudio acerca del perfil profesional y académico de la titulación de "Educación Social en Castilla y León.	Ortega et al. (2007) Universidad de Salamanca, Burgos y Valladolid
Objetivo principal	
<ul style="list-style-type: none"> Definir el perfil profesional y académico del educador social. Analizar las competencias genéricas y específicas del educador social. Diseñar y describir los contenidos del currículum correspondiente con las competencias genéricas y específicas detectadas. 	
Principales resultados	
<ul style="list-style-type: none"> Los resultados de la investigación ayudaron a definir el perfil del educador social. De los datos obtenidos encontramos que las competencias específicas se aglutinan en torno a cuatro dimensiones: intervención en ámbitos específicos, elementos políticos-administrativos, legislativos y metodologías, materiales psicológicos e instrumentales, intervención socioeducativa. De las aportaciones de los participantes, principalmente de los profesionales Técnicos de Servicios a la Comunidad, se extrajeron conclusiones acerca de la necesidad de incluir de forma estable y oficial en los centros docentes la figura del educador social. 	

Título	Autor
Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socio-educativa en el Sistema Escolar de Castilla y León.	Ortega et al. (2010) Universidad de Salamanca, Burgos y Valladolid
Objetivo principal	
<ul style="list-style-type: none"> Fase I: Conocer las demandas profesionales en el ámbito de intervención socioeducativa en los centros educativos no universitarios de Castilla y León. Fase II: Conocer la situación, funciones, actuaciones y/o actividades que realizan los educadores sociales en el sistema escolar de Extremadura y Castilla La Mancha. 	
Principales resultados	
<ul style="list-style-type: none"> Fase I: <ul style="list-style-type: none"> Las funciones mejor valoradas en frecuencia de realización, por los profesionales de "Servicios a la Comunidad e Intervención Socioeducativa" de Castilla y León (escala 1-4): 1) diseño y desarrollo de programas de atención a la diversidad (\bar{X} = 3.17; S_x = 1.008), 2) Diseño y desarrollo de programas de comunicación interpersonal (\bar{X} = 2.98; S_x = 0.839), 3) desarrollo de programas de orientación (\bar{X} = 2.98; S_x = 1.151). Las dificultades encontradas en el desarrollo de la labor socioeducativa (escala 1-4): 1) falta de conocimiento de lenguas y culturas del alumnado inmigrante (\bar{X} = 2.62; S_x = 1.046) y 2) falta de recursos económicos para llevar a cabo actividades (\bar{X} = 2.47; S_x = 1.034). Las propuestas de mejora sugeridas (por encima del 70% de respuestas): 1) informar y derivar a los servicios especializados los problemas familiares, 2) facilitar espacios y tiempos de comunicación con padres, 3) incluir la figura del educador social de forma estable y oficial en los centros docentes. Fase II: <ul style="list-style-type: none"> Las funciones mejor valoradas en ambas Comunidades Autónomas (escala 1-4): 1) desarrollo de programas contra el absentismo escolar (CLM \bar{X} = 3.48; S_x = 0.975; EXT \bar{X} = 3.88; S_x = 0.369), 2) detección y prevención de factores de riesgo (CLM \bar{X} = 3.47; S_x = 0.513; EXT \bar{X} = 3.48; S_x = 0.565), 3) participación en el desarrollo de habilidades sociales (CLM \bar{X} = 3.36; S_x = 0.810; EXT \bar{X} = 3.62; S_x = 0.584). Aspectos positivos de la labor del educador social (escala 1-4): 1) estar contribuyendo a la solución de conflictos en el marco escolar (CLM \bar{X} = 3.74; S_x = 0.526; EXT \bar{X} = 3.77; S_x = 0.507), 2) favorecer la colaboración y coordinación de servicios y entidades que complementan el trabajo educativo (CLM \bar{X} = 3.63; S_x = 0.688; EXT \bar{X} = 3.63; S_x = 0.535), 3) contribuir al bienestar de la comunidad (CLM \bar{X} = 3.59; 0.747; EXT \bar{X} = 3.58; S_x = 0.522). Entre las dificultades detectadas (escala 1-4): 1) indefinición de las tareas profesionales (CLM \bar{X} = 3.41; S_x = 0.931; EXT \bar{X} = 3.01; 0.901), 2) falta de reconocimiento profesional (CLM \bar{X} = 2.88; S_x = 1.166; EXT \bar{X} = 2.77; S_x = 1.064), 3) Falta de estructuras e infraestructuras donde desarrollar los programas y actividades (CLM \bar{X} = 2.46; S_x = 1.140, EXT \bar{X} = 2.32; S_x = 1.105). Las propuestas de mejora se concretaban: 1) incluir la figura del educador social en los centros docentes (CLM 96.30%; EXT 77.8%), 2) información y derivación de los servicios sociales y especializados de los problemas familiares (CLM 85.2%; EXT 66.7%), 3) fomentar la colaboración y coordinación de los servicios municipales (CLM 81.5%; EXT 72.8%). 	

4.1.2. Fases del estudio

El proceso de investigación por encuesta exige tener en cuenta diversas fases o etapas (Cohen y Manion, 2002; Mateo, 2004). Así, en la construcción y posterior aplicación del cuestionario, tomamos como referencia el proceso de investigación por encuesta planteado por Cohen y Manion (2002). Comprende

cinco etapas: 1) planteamiento de objetivos, 2) diseño, 3) aplicación de los cuestionarios, 4) análisis de los datos y 5) redacción de conclusiones.

A continuación explicamos la actividad necesaria para alcanzar el objetivo propuesto, desarrollada en cada una de las fases.

En la primera etapa del estudio *-planteamiento de objetivos-*, se deben plantear el/los objetivo/s que se pretenden alcanzar; en este caso, describir la actividad que realizan los profesionales de intervención socioeducativa en los centros de Educación Secundaria y realizar una comparación de los diferentes perfiles profesionales contemplados.

Una segunda fase, centrada en el *diseño del cuestionario*, integra distintos apartados orientados a un mismo fin, la construcción del instrumento de medida que vamos a emplear. Estos apartados se especifican a continuación:

1. Revisión teórica acerca del tema que se trabaja: comprobar qué profesionales tienen asignado un trabajo específico de intervención socioeducativa, qué funciones desarrolla cada profesional y cuál es la labor de los educadores sociales en las comunidades donde está contemplado su perfil escolar, cuáles son los aspectos positivos de la intervención socioeducativa en este contexto de intervención y, por lo tanto, también, comprobar con qué dificultades se encuentran los diferentes agentes en la acción. Por último, comprobamos en qué tipo de centros (enseñanza primaria, secundaria, etc.) se desarrolla una labor específica de intervención socioeducativa. Todo ello facilita la selección del contenido de los ítems.
2. Diseño y redacción de los ítems que constituyen el cuestionario.
3. Revisión de expertos. Se somete el instrumento a revisión de expertos para determinar su validez de contenido.
4. Análisis psicométrico del mismo.

5. Diseño del cuestionario definitivo. En este momento se adoptan las consideraciones, correcciones, así como las modificaciones terminológicas, propuestas por los expertos y se procede al diseño definitivo del cuestionario en formato Google Drive para su respuesta online.

En una tercera fase, *aplicamos el cuestionario*. En este sentido:

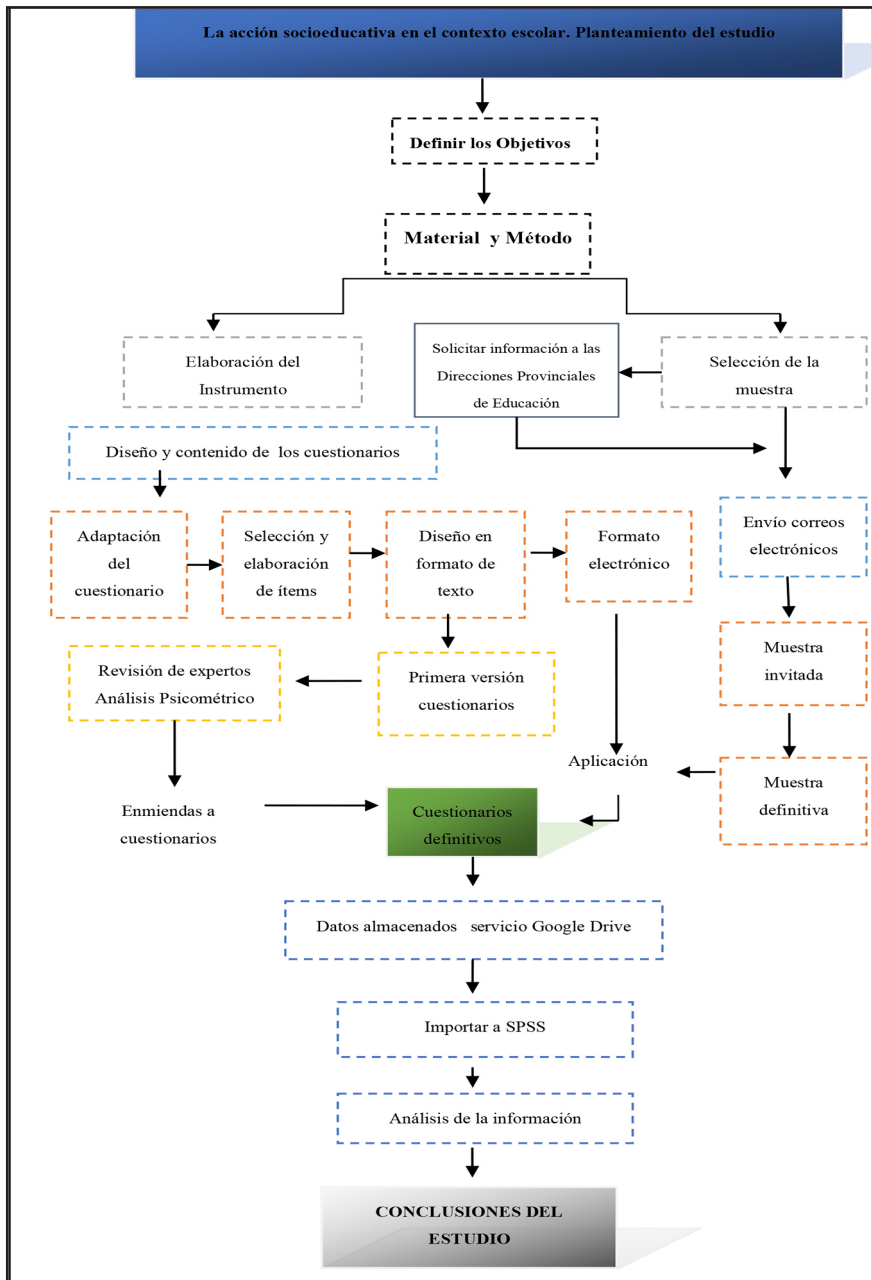
1. Se selecciona la muestra (invitación a toda la población).
2. Se genera un correo electrónico personalizado para cada centro educativo en el que invitamos, por un lado, a los directores, y, por otro, a los agentes de intervención socioeducativa. Para ello, junto a la explicación de los objetivos de la investigación, se les facilita el enlace al cuestionario.
3. Tanto los directores como los agentes, cumplimentan el cuestionario y los datos quedan almacenados en una hoja de cálculo Excel dentro del servicio Google Drive.

El *análisis de datos y la obtención de resultados*, dan lugar a la cuarta fase, en la que se importan los datos al paquete estadístico SPSS v.21.0 para efectuar los análisis estadísticos oportunos, y al programa Gephi 0.8 para realizar los análisis de contenido de los ítems de respuesta abierta.

Finalmente, una vez analizados los datos, se exponen los resultados y el informe final específico, en el que se indican las *conclusiones* sobre las opiniones manifestadas por directores y agentes de intervención socioeducativa, en función de las situaciones socioeducativas que atienden con mayor o menor frecuencia, las funciones que desempeñan en su actividad profesional diaria, los aspectos positivos y las dificultades que destacan, así como las sugerencias de mejora aportadas por ellos.

A continuación, en la figura 4.1 puede verse representado el proceso de investigación por encuesta seguido para la realización del presente estudio.

Figura 4.1. Proceso de investigación por encuesta.



Fuente: adaptado de Cohen y Manion (2002).

Con respecto a la temporalización de todas y cada una de las actuaciones anteriormente comentadas presentamos, a continuación, el cronograma de actividades:

Tabla 4.3. Cronograma de actividades

Fases de estudio		2012					2013					2014							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	
1. Planteamiento de objetivos																			
2. Diseño de los cuestionarios	Revisión teórica y selección de contenido y adaptación de los ítems del cuestionario																		
	Revisión de expertos																		
	Diseño definitivo en formato electrónico																		
3. Aplicación del cuestionario	Selección de la muestra objeto de estudio																		
	Preparación de la modalidad online de envío de cuestionarios (creación emails personalizados y enlace al cuestionario)																		
	Envío y recepción de los cuestionarios y almacenamiento de la información																		
	Envío de recordatorios																		
4. Análisis de los datos	Importar datos a SPSS y Gephi																		
	Análisis descriptivo de las características de la muestra y actuaciones profesionales																		
	Análisis correlacional entre las situaciones de intervención y las actuaciones socioeducativas																		
	Contraste de hipótesis del desarrollo funcional por puesto de trabajo																		
5. Redacción de conclusiones																			

4.1.3. Objetivos

Varios fueron los interrogantes que, en un primer momento, motivaron la elaboración de este estudio, entre los que destacamos:

- ¿Quiénes son los profesionales que se están encargando de atender y/o resolver las necesidades de atención socioeducativa en los centros de enseñanza?

- ¿Qué funciones y tareas realizan en su trabajo diario para atender dichas necesidades?
- ¿Existen diferencias significativas respecto al trabajo profesional que desempeñan los educadores sociales respecto de otros agentes con perfil profesional distinto?
- ¿Cuál es la opinión que los directores de los centros escolares tienen respecto al trabajo socioeducativo que realizan los profesionales de su centro?
- ¿Cuál es la visión de la realidad escolar que tienen los agentes de intervención?
- ¿Qué aspectos positivos destacan de su trabajo?
- ¿Cuáles son las dificultades con las que se enfrentan día a día?
- ¿Qué aportaciones reflejan respecto a los aspectos de mejora de los procesos de intervención socioeducativa en el contexto escolar?

El **objetivo del estudio** es conocer qué profesionales intervienen atendiendo las necesidades socioeducativas surgidas en los centros de Educación Secundaria en las distintas Comunidades Autónomas españolas y analizar, del mismo modo, las funciones y tareas que realizan.

Objetivos específicos:

1. Determinar la población y seleccionar la muestra objeto de estudio, preparación de la modalidad online de envío de cuestionarios, envío y recepción de los mismos.
 - 1.1. Determinar los objetivos de la evaluación diagnóstica de las actuaciones de intervención socioeducativa en los centros que imparten Educación Secundaria.
 - 1.2. Contrastar la información pertinente con estudios anteriores realizados desde la rama de Pedagogía Social elaborados en las diferentes universidades o espacios profesionales del educador social.
 - 1.3. Diseñar y elaborar dos cuestionarios autoadministrados a través de un servidor de

Internet: uno para los agentes de intervención socioeducativa y, otro para los directores de los centros educativos en los que se realizará el estudio, con el propósito de recoger información empírica sobre la situación actual de intervención socioeducativa.

- 1.4. Determinar la población de estudio en función de todos aquellos centros que imparten Educación Secundaria en el territorio español.
- 1.5. Realizar la base de datos en Access y, posteriormente, en un servidor de Internet, concretamente MySQL, donde recopilar el volumen de información a analizar.
- 1.6. Enviar los cuestionarios y recoger los datos.
2. Realizar una evaluación diagnóstica sobre las actuaciones profesionales actuales en el ámbito de intervención socioeducativa en los centros educativos que imparten Educación Secundaria.
 - 2.1. Preparar el fichero de datos.
 - 2.2. Analizar los resultados obtenidos.
3. Comparar la información recogida en relación a los puestos de trabajo que conforman la muestra.
 - 3.1. Realizar un análisis de las actuaciones que desempeñan los agentes para dar solución a las situaciones de intervención socioeducativa.
 - 3.2. Realizar un análisis comprobando si existen diferencias en el desempeño de las funciones socioeducativas por parte de los diferentes profesionales participantes.

4.1.4. Diseño de la investigación

El diseño de investigación expresa la estructura del problema y el plan de investigación para obtener evidencia empírica sobre los fenómenos estudiados (Kerlinger, 1999). En nuestro caso, abordamos la intervención socioeducativa en diferentes contextos educativos españoles.

En base a estas ideas, el diseño de investigación seleccionado en función del objetivo se incluye dentro de la metodología de tipo no experimental (Kerlinger y Lee, 2002). La metodología no experimental o ex post-facto proporciona al investigador la posibilidad de recoger datos y analizarlos sin modificar la situación de estudio, por lo tanto, este tipo de metodología “se limita a describir una situación que ya viene dada al investigador, aunque éste pueda seleccionar valores para estimar relaciones entre variables” (Arnal et al., 1992, p. 169).

El tipo de método utilizado ha sido descriptivo-correlacional, a través del estudio de encuesta (Babbie, 1996; Berends, 2006; León y Montero, 1993) y, más concretamente, de encuesta electrónica, que nos va a permitir formular preguntas a quienes poseen la información. En nuestro estudio, los profesionales que trabajan en centros de Enseñanza Secundaria.

4.1.5. Variables: definición funcional y operativa

En este apartado se exponen las diferentes variables implicadas y los posibles valores que pueden adoptar. Las variables seleccionadas se definieron en la fase previa a la construcción del instrumento de medida. Se consideraron dos tipos de variables: de carácter predictivo y de carácter criterial.

- De carácter predictivo: son aquellas variables de identificación definidas en la configuración de la muestra

con referencia al perfil del profesional (sexo, puesto de trabajo, lugar o ámbito de actuación, titulación, etc.) que nos permiten introducir comparaciones entre los grupos y comprobar si existen diferencias significativas, así como aquellas variables referidas a los profesionales que se ocupan de acciones socioeducativas y la frecuencia con la que se atienden determinadas situaciones.

- De carácter criterial: son las principales variables del estudio, correspondiente con las variables referidas a las funciones o tareas que desempeñan los profesionales, los aspectos positivos y dificultades del trabajo socioeducativo, así como las propuestas de mejora.

La definición operativa de las variables elaboradas con los diferentes valores asignados queda recogida en el anexo 4.1, en el que también se han especificado las diferencias en diversas variables del cuestionario de directores respecto al de los agentes.

4.1.6. Instrumento de medida

4.1.6.1. Diseño y validez de contenido

Se examinaron diferentes instrumentos que sirvieron de base y orientación a la hora de realizar adaptaciones a los cuestionarios elaborados para realizar el estudio, como se detalla en la tabla 4.4.

De todos ellos, únicamente el cuestionario "*Profesionales de Servicios e Intervención Socioeducativos, educadores sociales*"³¹, utilizado en la investigación desarrollada en la Universidad de Salamanca³², se ajustaba a los objetivos a

31 En adelante C.E.S.E.

32 Investigación revisada en el apartado de antecedentes *Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socioeducativa en el Sistema Escolar de Castilla y León* (2010).

alcanzar, por suponer una escala con características, estructura y variables específicas que no poseían otras de las examinadas y, por lo tanto, no se adecuaban a nuestro estudio. De hecho, algunos de los ítems, así como algunas alternativas de respuestas, se adoptaron, tal cual consta en dicho cuestionario.

Tabla 4.4. Estudios e instrumentos examinados

Estudios e instrumentos examinados		
1	Las competencias profesionales de los educadores sociales	Cuestionario confeccionado a partir del listado de competencias propuestas en el Libro Blanco de la titulación de Pedagogía y Educación Social de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA). Método Delphi.
2	Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad	Instrumento para valorar los aspectos más eficaces de la intervención en el ámbito de la dificultad social y los aspectos que definen intervención inadecuada o poco eficaz.
3	Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España	Cuestionario de análisis de las funciones del Educador (-a) Social en España. CFES-R 2009. Instrumento para la valoración de las funciones profesionales de los educadores sociales en función de la frecuencia o intensidad en la realización.
4	Estudio de la gestión de la convivencia en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM	Cuestionario basando en el Modelo EFQM para valorar la gestión de la convivencia en los centros escolares.
5	Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socioeducativa en el sistema Escolar de Castilla y León	Profesionales de Servicios e Intervención Socioeducativos, educadores sociales. C.E.S.E.

Este cuestionario, junto a algunas adaptaciones realizadas, nos permitió:

- Conocer quiénes son los agentes de intervención que desempeñan tareas propias de intervención socioeducativa en los centros participantes en el estudio.
- Valorar las funciones propias de los agentes de intervención socioeducativa en el ámbito escolar. De este modo, se comprueba la frecuencia e importancia en la realización de las funciones, y se puede verificar si existe conformidad sobre el hecho de estar realizando lo que se considera realmente importante, o por el contrario, hay funciones y tareas que no se desarrollan tan frecuentemente y, sin embargo, la deseabilidad de los agentes demostraría que se debería dedicar más tiempo a ellas.

- También sirve para comprobar la percepción que tienen los profesionales sobre su práctica en este ámbito de intervención, cuyo interés para nosotros radica en conocer la opinión de los agentes sobre su práctica profesional en este nuevo espacio.
- Por último, era oportuno recoger la valoración respecto a las dificultades encontradas en la tarea diaria en función de su percepción.

Se seleccionó el instrumento utilizado por el grupo de investigación de la Universidad de Salamanca, no solo porque el cuestionario se adaptaba a nuestras pretensiones, sino porque la investigación que se realizó en aquel momento, supone la antesala de la presente Tesis Doctoral. No obstante, como no podía ser de otra manera, las diferentes escalas que componen el instrumento fueron revisadas y se realizaron las pertinentes adecuaciones al nuevo contexto de estudio.

En primer lugar, se realizaron las adaptaciones oportunas en el instrumento dirigido a los agentes de intervención socioeducativa, cuyas respuestas debían valorar la acción que desempeñaban habitualmente en sus centros. Posteriormente, se realizaron las adaptaciones para el segundo cuestionario, dirigido a los directores de los centros escolares, de tal manera que, incluyendo, prácticamente, la totalidad de preguntas iguales, valorasen la actividad que realizan los agentes de intervención socioeducativa en el centro educativo que dirigen. Se dejó reflejada, claramente, que la perspectiva de respuesta era diferente, pues los directores debían valorar la actividad de otros profesionales y no la suya propia.

Hemos señalado las *principales modificaciones* en forma de esquema de la siguiente manera:

- Al tener que adaptar el instrumento a un nuevo formato; es decir, de cuestionario de envío postal a online, transformamos, resumimos y aclaramos las instrucciones para cumplimentarlo.

- Se añadió la especificación al tiempo de respuesta (señalando que podría variar entre los 10 y los 12 minutos).
 - Para tener un control sobre las respuestas, en base al volumen de información que pretendíamos obtener, se añadió un número de identificación único para cada centro educativo que quedaba cumplimentado automáticamente cuando recibían los cuestionarios, evitando así errores de transcripción. Ello facilitó poder organizar los cuestionarios recibidos y asociarles datos de identificación, así como poder comprobar de qué centros habíamos obtenido respuesta.
- ✦ Cambios respecto a los datos sobre el perfil profesional

En el cuestionario C.E.S.E. se establecen dos preguntas diferenciadas:

- Ámbito socioeducativo profesional o laboral en el que ejerce su trabajo, con doce opciones de respuesta enfocadas, principalmente, al puesto que puede ser desarrollado solo por educadores sociales.
- Lugar o sede habitual y preferente de su puesto de trabajo, con nueve opciones de respuesta.

Estas dos preguntas se transforman en:

- Cargo o puesto de trabajo que ocupa en la actualidad, responsable de tareas socioeducativas, con trece opciones de respuesta en la que tienen cobertura todos los profesionales que pueden hacerse cargo de tareas socioeducativas en los diferentes contextos educativos autonómicos.
- Lugar en el que ejerce su trabajo, reducidas a cinco opciones de respuesta que acogen a todos los profesionales que pueden responder al cuestionario.

Algunas cuestiones relacionadas con el perfil profesional se añadieron al nuevo cuestionario dirigido a los agentes socioeducativos:

- Se añadió el ítem 9: ¿quiénes son las personas encargadas de desarrollar las acciones del trabajo socioeducativo en su centro?, con nueve opciones de respuesta.
- También se añadió el ítem 10: ¿con qué frecuencia atiende las siguientes situaciones en su centro? con diez opciones de respuesta

✧ Cambios respecto a la valoración de la actividad profesional

Para la valoración de la actividad profesional, se efectuaron varios cambios:

- En relación a la pregunta de las funciones y/o tareas, se eliminaron algunos ítems y añadieron otros :

Tabla 4.5. Ítems del cuestionario reformulados en la pregunta funciones socioeducativas

Ítems eliminados	Ítem 5 "Diseño y desarrollo de programa de acogida (nuevos alumnos, inmigrantes, etc.)". Ítem 9 "Desarrollo de programas y actividades de animación, participación y acción comunitaria". Ítem 14 "Participar en el desarrollo de las habilidades sociales".
Ítems reformulados	Ítem 16 "Función tutorial en grupo docente" e Ítem 17 "función tutorial profesional, autorizando prácticas en empresas" fueron reformulados: "Tutor de grupo de alumnos del centro o de alumnos en prácticas de Universidad". (Ítem 15 nuevo cuestionario)
Ítems incorporados	Ítem 13 "Asesorar y prestar apoyo socioeducativo al profesorado, familias y alumnado y en caso necesario, elaborar y desarrollar programas de intervención individualizados". Ítem 16 "Asesoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje al claustro de profesores". Ítem 17 "Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos". Ítem 18 "Control del alumnado que llega al centro en transporte escolar y otras funciones similares".

La razón por la cual se eliminaron determinados ítems es que existían otros que ya hacían referencia a igual o similar situación, ejemplo concreto "Desarrollo de programas y actividades de animación, participación y acción comunitaria" con el ítem "Organización y gestión de servicios culturales". En cuanto a los ítems reformulados, consideramos que ambos hacían referencia al mismo aspecto, la acción tutorial; por lo que no considerábamos necesario separarlos en dos ítems. Por último, se determinó incorporar cuatro ítems nuevos

basándonos en los resultados del estudio previo a esta investigación.

- Respecto a la pregunta relacionada con los aspectos positivos del trabajo socioeducativo:

Tabla 4.6. Ítems del cuestionario reformulados en la pregunta aspectos positivos

Ítems eliminados	Ítem 4 "Desarrollo personal".
Ítems incorporados	Ítem 5 "Proponer respuestas educativas distintas a las tradicionales y otro tipo de medidas para la solución de problemas existentes en el centro". Ítem 6 "Contar con personal especializado encargado de la acción socioeducativa distinto al personal docente".

Consideramos oportuno eliminar el ítem 4 ya que, en el estudio previo desarrollado, fue la opción menos aceptada por el conjunto de profesionales que respondieron al cuestionario, y, en base, a las aportaciones elaboradas en la opción "otras" decidimos incorporar dos ítems nuevos que midieran aspectos relacionados, tanto con las respuestas educativas que pueden ofrecer los profesionales de intervención socioeducativa, como la valoración respecto a disponer de personal especializado de esta acción concreta.

En cuanto a *validez de contenido*, se ha garantizado a través de la valoración por jueces expertos sobre los enunciados de las preguntas planteadas. Para ello, el primer borrador fue valorado, a partir de criterios de claridad y pertinencia, por un equipo formado por once expertos académicos en Educación Social, Pedagogía Social, Teoría de la Educación y Metodología de Investigación en Educación, profesionales de la Educación Social y profesores de Enseñanza Secundaria. Se efectuaron las modificaciones oportunas y se elaboró el cuestionario definitivo.

Para estudiar la *consistencia interna del instrumento*, es decir, su *fiabilidad*, se ha utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach, que valora dicha consistencia de la escala a partir de la correlación inter-elementos promedio (Pardo y Ruiz, 2005). Los resultados obtenidos quedan reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 4.7. Coeficiente Alfa de Cronbach

Fiabilidad	Agentes	Directores
	α de Cronbach	
Funciones. Frecuencia	.808	.890
Funciones. Importancia	.871	.892
Aspectos positivos	.761	.778
Dificultades	.776	.781

Para una escala de actitudes, como la que estamos analizando, podemos situar en torno a .70 el valor mínimo del coeficiente de fiabilidad. Valores entre .60 y .85 son aceptables para la investigación general (Morales, Urosa y Blanco, 2003). En consecuencia, el cuestionario específico sobre el trabajo socioeducativo en los centros escolares muestra indicios de fiabilidad y, en este sentido, podemos afirmar que a través de los ítems propuestos podemos aportar un indicador para medir la valoración que tienen tanto los agentes de intervención, como los directores de los centros escolares respecto a la acción socioeducativa profesional, valorando las funciones que realizan, los aspectos positivos y las dificultades que caracterizan el trabajo socioeducativo.

Para la primera versión adaptada:

- Se realizó una adaptación de las escalas de respuesta de 1-4 a 0-3.
- Se contemplaron menos profesionales que pudieran responder, y, por tanto, menos titulaciones a tener en cuenta.
- Se consideró la pregunta relacionada con el lugar habitual, aunque modificada en el cuestionario de agentes de intervención, para poder contemplar los diversos ámbitos en función de la variedad de las respuestas que pretendíamos obtener. Este ítem fue eliminado en el cuestionario de directores, ya que se consideró que estos profesionales iban a estar adscritos al equipo directivo.
- La pregunta relacionada con las tareas o funciones habituales contenía, inicialmente, 21 ítems y no 18 como se acordó finalmente (ver anexo 4.2).

- En un primer momento, se estudió la posibilidad de realizar un único cuestionario, tanto para agentes como directores ,en el que se proporcionasen las instrucciones necesarias para que respondieran en función del perfil; sin embargo, por las apreciaciones de los expertos se determinó elaborar dos cuestionarios diferenciados, uno, para agentes y, otro, para directores.

4.1.6.2. Contenido, formato y aplicación del cuestionario electrónico

El instrumento de recogida de datos elaborado es de naturaleza cuantitativa, en su mayor parte, basado en la metodología de encuesta estructurada, dentro de la que incluimos, principalmente, escalas tipo Likert (Morales, Urosa y Blanco, 2003), junto a ítems de respuesta abierta. Los estudios por encuesta nos permiten definir las variables sobre las que deseamos obtener información. En nuestro caso, las actividades y funciones que desempeñan los agentes de intervención socioeducativa en los diferentes contextos educativos comunitarios, y diseñar preguntas concretas sobre esta realidad dirigidas a los profesionales que están en ejercicio.

A continuación, se establece el *contenido* de los cuestionarios en función de dos bloques definidos:

- Datos sobre el perfil profesional.
- Valoración de la actividad profesional.

En primer lugar, se presentan ocho ítems que constituyen los *datos sobre el perfil profesional*:

1. Sexo.
2. Año de nacimiento.
3. Cargo o puesto de trabajo que ocupa en la actualidad y con el que es responsable del ámbito socioeducativo.
4. Lugar en el que ejerce su trabajo.
5. Titulación con la que accede al puesto de trabajo actual.
6. Otra/s titulación/es que posee.

7. Año que terminó los estudios.
8. Años que lleva en el puesto de trabajo.
9. ¿Quiénes son las personas encargadas de desarrollar las acciones del trabajo socioeducativo en su centro?
10. ¿Con qué frecuencia atiende las siguientes situaciones en su centro?

La única modificación en el cuestionario destinado a directores es que se modifican las opciones de respuesta entre los cargos y se elimina el ítem 4.

Figura 4.2. Muestra del cuestionario en formato electrónico

Cuestionario “La acción socioeducativa en el contexto escolar” Agentes acción socio-educativa

Este estudio se lleva a cabo por un equipo de investigadores del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca, dirigido por el Dr. José Ortega Esteban, Catedrático de Pedagogía Social.

Este cuestionario consta de 16 preguntas.

Responderlo le supondrá entre 10 y 12 minutos.

*Obligatorio

Identificador *

10006

Datos sobre perfil profesional:

1. Sexo *

Hombre

Mujer

2. Año de nacimiento *

3. Cargo o puesto de trabajo que ocupa en la actualidad y con el que es responsable del ámbito socioeducativo: *

Educador Social

Orientador / Psicopedagogo

Trabajador Social

Servicios a la Comunidad

Técnico en Integración Social

Maestro (Ed. Primaria)

Profesor (Ed. Secundaria)

Intervención Socioeducativa

Coordinación Socioeducativa

Formación y orientación laboral (FOL)

Pedagogo Terapéutico

Audición y Lenguaje

Otro:

Nota: ejemplo cuestionario agentes de intervención socioeducativa (cuestionario completo en el anexo 4.3).

Cuestionario “La acción socioeducativa en el contexto escolar” - Directores de los centros educativos

Este estudio se lleva a cabo por un equipo de investigadores del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca, dirigido por el Dr. José Ortega Esteban, Catedrático de Pedagogía Social.

Este cuestionario consta de 15 preguntas.

Responderlo le supondrá entre 10 y 12 minutos.

***Obligatorio**

Identificador *

XXXXXXXXXX

Datos sobre perfil profesional:

1. Sexo *

Hombre

Mujer

2. Año de nacimiento *

XXXXXX

3. Puesto de trabajo que ocupa en la actualidad, además de las labores de dirección: *

Únicamente director / directora.

Maestro (Ed. Primaria)

Profesor (Ed. Secundaria)

Educador Social

Orientador / Psicopedagogo

Trabajador Social

Servicios a la Comunidad

Técnico en Integración Social

Intervención Socioeducativa

Coordinación Socioeducativa

Formación y orientación laboral (FOL)

Pedagogo Terapéutico

Audición y Lenguaje

Otro: XXXXXXXX

Nota: ejemplo cuestionario directores de los centros escolares (cuestionario completo en el anexo 4.4).

El segundo bloque, constituye la *valoración de la actividad profesional*, y se presentan cinco ítems:

1. Tareas o funciones que realiza. Debe ser contestado según frecuencia e importancia.
2. Aspectos positivos y/o interesantes del trabajo socioeducativo en el sistema escolar.
3. Problemas o dificultades que han encontrado en el desarrollo de su labor socioeducativa en el sistema escolar.

4. Sugerencias y propuestas de mejora para el desarrollo de su labor profesional.
5. Otras observaciones.

El diseño del instrumento, en *formato electrónico*, nos ha permitido un mayor acceso a los participantes y una mayor rapidez en la recogida de la información. Se decidió optar por un sistema de encuesta autoadministrada a través de Internet tras valorar las ventajas y debilidades de este procedimiento en comparación a otros como la encuesta presencial, telefónica o postal (Díaz, 2012;Torrado, 2009), tal como se recoge en la tabla 4.8.

Tabla 4.8. Ventajas y debilidades de las encuestas presenciales, telefónicas y postales

Encuestas Presenciales	Encuestas Telefónicas	Encuestas Postales
VENTAJAS		
Mayor acceso a toda la población. Menor número de respuestas evasivas. Limitación en la influencia de otras personas en las respuestas. Uso de preguntas complejas. Facilidad para obtener datos secundarios. Alta calidad en la contestación. Encuestas más largas.	Bajo coste. Facilidad para realizar varios intentos de contacto. Menor influencia del entrevistador. Mayor sensación de anonimato. Necesidad de contar con menos personal. Gran rapidez en la disposición de resultados.	Bajo coste, posibilidad de incluir más sujetos. No necesidad de entrevistador, evitando los sesgos del entrevistador. Mayor sensación de anonimato. Acceso a poblaciones de determinadas zonas. Permite reflexionar con tiempo las cuestiones.
DEBILIDADES		
Dificultad para acceder a determinadas zonas. Mayor influencia del entrevistador. Lentitud en la recogida de información. Elevado coste económico Dificultad de realizar segundas visitas. Necesidad de equipo de encuestadores.	Menor capacidad de contactar con todo el universo. Reducción de su cobertura (filtración de llamadas, sustitución de telefonía móvil por fija). Tasa de respuesta menor. Forma en que se produce la comunicación. Los entrevistados presentan menos cooperación y compromiso. Necesidad de contar con encuestas cortas.	Menores tasas de respuesta. Ante preguntas sin responder, no existe ninguna posibilidad de completarlas. Las instrucciones claras y sencillas. No permite reacciones de los sujetos.

Fuente: elaboración propia a partir de Díaz (2012) y Torrado (2009).

Para establecer las características de la encuesta por Internet y valorar tanto las ventajas como las debilidades de este procedimiento, hemos elaborado la tabla 4.9 en base a tres aspectos relevantes:

Tabla 4.9. Características de las encuestas por Internet

Exhaustividad para abordar el universo	Calidad de la información recogida	Aspectos complementarios
VENTAJAS		
<p>Acceso a un amplio número de personas Bajo coste y gran rapidez Superación de la barrera física Permiten acceder a personas muy ocupadas o difíciles de localizar</p>	<p>Mejoras en el instrumento Interacción más visual con el encuestado Modalidad flexible e interactiva Menor del número de respuestas sin responder Respuestas más largas en preguntas abiertas Utilización de reglas de consistencia Posibilidad contestar a su ritmo No existe sesgo del encuestador Garantía de anonimato Menor deseabilidad social Imposición de flujo al entrevistado (secuencia de obligado cumplimiento)</p>	<p>Exigencia mínima de personal y de recursos Menor coste y comodidad en aplicación Reducción de errores de transcripción al volcar la información automáticamente Mayor control sobre el encuestado Limitada posibilidad de responder varios cuestionarios (remitente IP) Facilita el análisis cuantitativo de la información recogida</p>
DEBILIDADES		
<p>Dificultad para localizar muestras representativas: Acceso a la red, posesión de un equipamiento, conocimientos de manejo Dificultad para hacer muestreos probabilísticos (muestras de voluntarios) Menor tasa de respuesta</p>	<p>Gran atención al diseño del cuestionario: Preguntas y respuestas cortas concisas y claras Incremento de tareas a asumir por el entrevistado por ausencia del encuestador</p>	<p>Desconfianza en la seguridad de la red Incertidumbre sobre la identidad de quien responde al cuestionario y la influencia de otras personas</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Díaz (2012) y Torrado (2009).

A partir de las ventajas anteriormente señaladas, y las características de la población y de la información a recoger, consideramos la encuesta por Internet la opción más adecuada por diversos motivos:

- Todos los centros de enseñanza en la actualidad cuentan con un correo electrónico al que enviarles un cuestionario

personalizado para invitar, tanto a directores, como a los distintos agentes a colaborar en el estudio.

- El proceso resulta económico y rápido. De esta forma, se producía una reducción importante del tiempo estimado para el trabajo de campo. Además, esta modalidad nos permitía enviar diversos recordatorios.
- Resulta más accesible para los destinatarios acceder a la información a través de Internet y responder al cuestionario en cualquier momento.

No podemos dejar de mencionar que los cuestionarios a través de Internet llevan asociados ciertas dificultades (Díaz, 2012) que podrían entorpecer la investigación, algunas de las cuales lograron ser subsanadas:

- Errores en la verificación de los datos. Imposibilidad de controlar que los correos electrónicos de nuestra base de datos estén en uso en todos los centros a los que enviamos el email. Esta situación se produce por el hecho de que, el correo electrónico esté en desuso o sea incorrecto y el centro no lo haya comunicado o actualizado en la base de datos de la Administración. También puede darse otra casuística respecto a esta dificultad, y es que los correos electrónicos lleguen a otro departamento distinto al deseado y desde allí no se los remitan a los profesionales correspondientes.
- Escasa aleatoriedad de la muestra. Para la investigación se invitó a participar a toda la población objeto de estudio para conseguir el mayor número de respuestas, de tal forma que la muestra obtenida la constituyen aquellos centros que decidieron participar en el estudio sin poder verificar la muestra total que recibió la invitación.
- Identificación y control de los sujetos participantes. En nuestro cuestionario debíamos controlar por Autonomías a los centros participantes. Esta dificultad se subsanó asignando un código de identificación a cada centro que incluía un número de Comunidad Autónoma y de centro estableciendo un código único. Algo que se escapa al control

del investigador en este y otros tipos de cuestionarios, es conocer si la persona que ha rellenado el formulario es efectivamente el profesional que requeríamos, este aspecto está relacionado con el anonimato característico de las encuestas por Internet, en las que no identificamos a las personas con ningún dato personal, por lo que debemos suponer que quién responde al cuestionario es el profesional que solicitamos, tomando como referencia el puesto de trabajo que ocupa en la actualidad.

Una vez dispuestos los cuestionarios definitivos en formato Word diseñamos los formularios con igual estructura y contenido a través del servicio Google Drive que es un host de alojamiento de archivos que además permite crear formularios vinculados y conectados con una hoja de cálculo Excel, donde se almacenan automáticamente las respuestas.

El diseño del proceso de distribución del cuestionario para su *aplicación* no resultó tarea sencilla debido a que debíamos hacer llegar los cuestionarios a toda la población de estudio, por lo que decidir qué proceso seguiríamos para enviar los cuestionarios a los más de siete mil centros educativos suponía una dificultad añadida. Es por ello, que se barajaron varias opciones y se optó por la más factible.

- Existía la opción de enviar el cuestionario desde el formato tradicional de encuesta por correo electrónico. Sin embargo, no resultaba viable ya que los destinatarios debían responder en el mismo cuerpo del email, por lo que no se almacenaba la información obtenida en una base de datos. Además solicitamos que participasen en el estudio varios profesionales del centro, por lo que tendríamos que enviar dos emails (director y agente). Por otro lado, los servidores de correo electrónico habituales no permiten enviar tanto volumen de información (más de 56000 emails).
- El propio servicio de Google Drive utilizado para elaborar los cuestionarios nos ofrecía una opción de envío por correo

electrónico. Sin embargo, no seleccionamos tampoco esta opción por:

- No admitir la personalización del email, por lo tanto no se les podía explicar los fines del cuestionario ni dar ningún tipo de instrucciones.
- No posibilitar vincular una base de datos con los correos electrónicos de los centros educativos con su número de identificador.
- No permitir añadir el identificador en la dirección url donde está el formulario, por lo tanto no se rellenaba automáticamente ningún campo.
- Proporcionar listas de distribución muy limitadas.
- Otra de las opciones valoradas consistía en realizar un contrato con una empresa dedicada al envío masivo de emails, sin embargo, no seleccionamos esta opción por:
 - Ser excesivamente cara para el volumen de emails enviados.
 - Las listas de distribución eran limitadas y no permitían incluir todos los campos de nuestra base de datos de centros educativos.

Finalmente, se decidió seguir el siguiente proceso de distribución de los cuestionarios que, aunque laborioso, permitió satisfacer la mayoría de las necesidades de calidad en investigación:

1. Elaboración de una base de datos en Access con toda la información obtenida de los diferentes centros escolares proporcionada por las Administraciones en la que incluimos los siguientes datos: Comunidad Autónoma, provincia, población, nombre del centro, dirección y código postal, tipo de centro, titularidad del centro, email.
2. Asignación de un código numérico a cada Comunidad Autónoma y otro a cada centro educativo de esa Comunidad. Se adoptó el criterio alfabético para asignar los códigos, de tal manera que a Andalucía le correspondió el código 01, a Aragón el 02 y así consecutivamente. Para

cada Comunidad Autónoma se estableció, de nuevo, el criterio alfabético ordenando la totalidad de los centros y asignándoles un número consecutivo que constaba de cuatro dígitos comenzando en 0001.

3. Proporcionar un número de identificador a cada centro de la base de datos. Ese identificador lo conformaban los dígitos del código de Comunidad Autónoma más los dígitos del código de centro. Un ejemplo puede visualizarse en la tabla 4.10 relativa al Instituto de Enseñanza Secundaria Galileo de la ciudad de Almería que llevaba como código de Comunidad Autónoma 01 (que era el código de Andalucía) y como número de centro el 0006, por lo tanto, el número de identificador asignado fue el **10006**.

Tabla 4.10. Ejemplo datos almacenados correspondientes al centro 10006 de la base de datos

Dirección electrónica cuestionario Directores	
https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?hl=es&formkey=dFNDS0F4QzhIUzY1aVpLREftOHAtSWc6MA&entry_0=10006	Ejemplo centro con código: 10006
Dirección electrónica cuestionario Agentes	
https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?hl=es&formkey=dFFzM2d5LUFiUFNPRXBCV1ktUkpoUnc6MA&entry_0=10006	Ejemplo centro con código: 10006

4. Una vez recopilada toda la información necesaria de cada uno de los centros y asignados los número de identificación, exportamos la base de datos de Access a Internet. Para ello generamos una consulta SQL con nuestros datos y la importamos a un servidor de bases de datos en MySQL. Este procedimiento resultaba accesible para la realización de consultas online.
5. Paralelamente elaboramos el cuestionario en formato Google Drive.
6. A través de una página PHP codificada por nosotros, logramos que el servidor realizara consultas a nuestra base de datos MySQL y que nos devolviera el número de identificador, el email y el nombre de un centro educativo.

Todo ello programado mediante un bucle³³ para que recorriera toda nuestra base de datos.

7. La misma página PHP con los datos obtenidos de cada consulta generaba un email personalizado incluyendo el número de identificación, el nombre del centro y las páginas asociadas a nuestros formularios en Google Drive; incluía también en la *url* el identificador, de tal manera que, también aparecía rellenado automáticamente al abrir el formulario.

Tabla 4.11. Ejemplo dirección electrónica del cuestionario directores y del cuestionario agentes para el centro con código 10006

Centros	ID_CENTRO	10006
	CENTRO	6
	COMUNIDAD	1
	TIPO	I.E.S.
	NOMBRE	Galileo
	LOCALIDAD	Almería
	PROVINCIA	ALMERÍA
	DIRECCIÓN	Avda. del Mar 8
	CP	4002
	TITULARIDAD	Público
	EMAIL	04700326.averroes@juntadeandalucia.es

Teniendo en cuenta que no todos los clientes de correo electrónico permiten la recepción de formato HTML, a través de nuestra página PHP también se codificó la versión TEXT/PLAIN, para que pudiera ser visualizado por la totalidad de destinatarios.

8. Una vez que los agentes y directores, accedían al hipervínculo producido para cada uno de los cuestionarios, y cumplimentados los formularios de Google Drive, los datos quedaban almacenados automáticamente en la hoja de datos de Excel, donde como código primario se estableció el campo fecha (registraba el momento en el que fueron completadas). Esto nos permitió la opción de saber el ritmo de encuestación.
9. Tras el envío de los correos electrónicos, el documento PHP generaba un registro donde aparecía si todos los emails

³³ En el lenguaje de programación, se denomina bucle a la "ejecución, repetidas veces, de un mismo conjunto de sentencias. Normalmente, en cada nueva ejecución, varía algún elemento" (Fidalgo, 2012, p. 3).

habían sido enviados correctamente. En los casos en los que se detectaba algún error, se corregían las posibles deficiencias en la base de datos MySQL y se les volvía a realizar el envío.

10. Se enviaron un total de siete recordatorios en los que se reproducía el proceso indicado. Cada recordatorio se enviaba a todos los centros que previamente habíamos comprobado que no habían respondido a ninguno de los cuestionarios o a aquellos centros en los que solo el director o solo algún agente de intervención había respondido. No se volvía a enviar a aquellos centros de los que habíamos recibido mínimo un cuestionario de director y otro de un agente de intervención ya que estos centros eran eliminados de la base de datos MySQL cada vez que hacíamos un nuevo recordatorio.

Tabla 4.12. Ritmo de respuesta en los envíos realizados

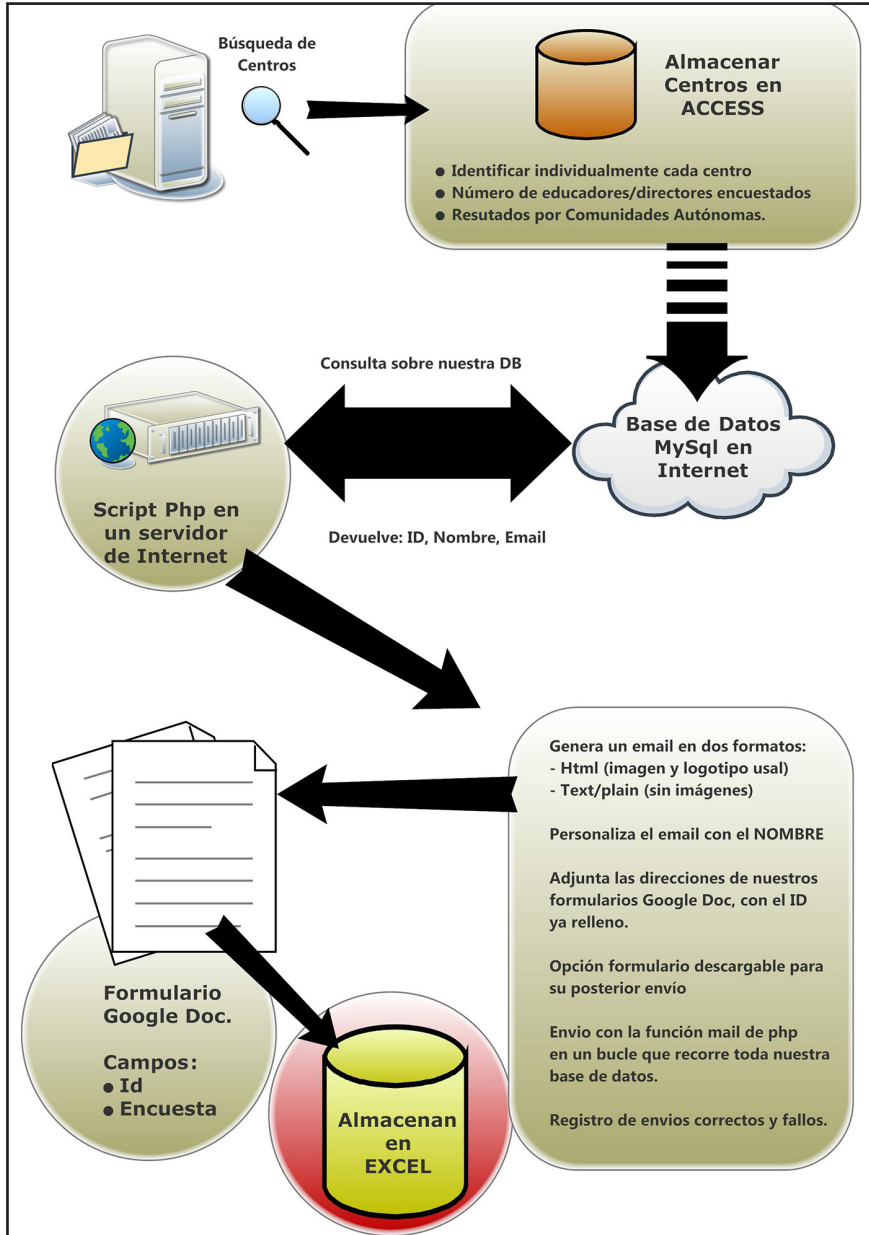
Envío	Emails recibidos Director	Emails recibidos Agentes
11-12-2011	97	88
05-01-2012	135	119
29-02-2012	98	65
10-03-2013	141	57
17-03-2013	61	40
24-03-2013	35	17
01-04-2013	21	22
03-09-2013	26	33

11. Una vez obtenidas e incorporadas todas las respuestas, se importaron los datos de la hoja de cálculo Excel al paquete estadístico SPSS v.21.0 para su posterior análisis estadístico.

El email que recibía cada centro educativo contenía el título de la investigación "La acción profesional del Educador Social en el sistema educativo", el logotipo de la Universidad de Salamanca y los departamentos colaboradores, el nombre del centro al que se enviaba el email, los objetivos de investigación, el número de identificación que se le había asignado a su centro y la invitación a participar, tanto a los directores, como a los agentes, así como ambos hipervínculos para acceder a los cuestionarios. Por último, agradecíamos la participación en

el estudio y ofrecíamos un email de contacto para dudas o aclaraciones. Puede verse un ejemplo del mismo en el anexo 4.5.

Figura 4.3. Diagrama de los procesos seguidos



Fuente: elaboración propia.

4.1.7. Población y muestra

La población de estudio la componen todos los centros educativos que imparten Enseñanza Secundaria, tanto de ámbito público, concertado como privado, de las diferentes Comunidades Autónomas españolas. Para acceder a la información de cada uno de los centros seguimos el siguiente proceso:

- Se realizó un primer contacto con el Ministerio de Educación el cual nos proporcionó un registro de centros que constaba de 7441 centros de Enseñanza Secundaria. No obstante, nos informaron que la base de datos que pusieron a nuestra disposición no contenía el correo electrónico de los centros por no suponer un dato registral que ellos recogieran. Por otro lado, nos informaron que, desde que se produce el traspaso de competencias en materia de educación a las diferentes Comunidades Autónomas en los años 90, éstas eran las encargadas de mantener actualizados los datos, por lo que podrían existir algunos desajustes entre la información de la que disponía el Ministerio de Educación y la realidad de cada uno de los centros educativos.
- En segundo lugar se solicitó esta misma información a cada una de las Consejerías de Educación de las distintas CCAA. El proceso para obtener la información fue variado:
 - Hubo Comunidades Autónomas que nos reenviaron la información solicitada a través de un documento elaborado para tal fin.
 - Algunas Comunidades Autónomas no disponían de documentos elaborados con los datos solicitados de los centros escolares o nos indicaban que, por la Ley de Protección de Datos no podían aportarnos ese documento, por lo que obtuvimos la información a través del registro de centros de su página web.
 - Otras Comunidades Autónomas no tenían el documento elaborado para todas las provincias, por

lo que accedimos a la información por cada una de las Direcciones Provinciales de Educación.

Una vez recopilada toda la información de las Comunidades Autónomas³⁴, la población final quedó conformada en 7209 centros educativos de Enseñanza Secundaria.

Se invitó a participar a todos los directores de los centros escolares y a todos los agentes de intervención socioeducativa de cada centro. Dentro de esta categoría se invitaba a responder a educadores sociales, orientadores, profesores de servicios a la comunidad, profesores de pedagogía terapéutica, profesionales de audición y lenguaje o cualquier otro profesional que se encargase de tareas propias de este tipo de acción.

A continuación se presenta la tabla 4.13 en la que se especifica cuántos directores y agentes de intervención han contestado al cuestionario por cada una de las Comunidades Autónomas.

Hay que mencionar que conocemos el número de centros pero no el número de profesionales que trabajan en cada centro educativo. El único dato que podemos deducir es que, como mínimo, existe un director por centro, pero puede haber más en función del tamaño del mismo.

Por otro lado, no existe registro definitivo de todos los profesionales que trabajan en los centros ni podemos tener constancia de quiénes son los encargados de realizar las funciones que estamos investigando. Por este motivo, se trató de dar libertad para que respondieran a tantos cuestionarios como profesionales hubiera en el centro realizando tareas de intervención socioeducativa.

Desconocemos el tamaño real de la población, aunque se estima, por la información recabada en el año 2012 mediante la consulta realizada al Ministerio de Educación y los documentos

³⁴ Las dos ciudades autónomas, Ceuta y Melilla, se han contemplado en conjunto, por lo que, se han creado dieciocho identificadores de comunidad.

obtenidos de las diversas Comunidades Autónomas, es superior a 7200. La población diana son el número de agentes de intervención y número de directores de los centros de Enseñanza Secundaria.

En consecuencia, consideramos la población desconocida y realizamos el cálculo del tamaño de la muestra con la máxima variabilidad ($p=q=0.05$); un nivel de confianza del 95% ($z=1.96$) y un error del 5%, obteniendo un tamaño de muestra de 385 sujetos. Entendemos que en cada una de las dos muestras debemos obtener un número al menos de 385 sujetos.

Tabla 4.13. Registro de cuestionarios recogidos en función del centro y de los participantes

	CCAA	Correos enviados	Centros agentes	Cuestionarios agentes	Centros directores	Cuestionarios directores
1	Andalucía	1634	51	55	79	88
2	Aragón	216	9	10	12	14
3	Asturias	77	13	16	14	15
4	Baleares	91	5	5	8	8
5	Canarias	357	21	24	34	36
6	Cantabria	72	5	6	5	5
7	Castilla y León	474	56	63	81	88
8	Castilla La Mancha	329	35	38	47	51
9	Cataluña	979	42	51	71	74
10	Ceuta y Melilla	21	0	0	0	0
11	Extremadura	212	26	33	24	27
12	Galicia	525	27	29	43	49
13	La Rioja	56	0	0	5	5
14	Madrid	808	16	17	20	22
15	Murcia	221	13	22	20	21
16	Navarra	95	4	6	10	11
17	Valenciana	702	37	40	66	69
18	País Vasco	333	17	24	27	29
	SIN IDENTIFICAR	3	1	1	2	2
	TOTAL	7205	378	440	568	614

NÚMERO TOTAL DE CENTROS

946

NÚMERO TOTAL CUESTIONARIOS

1054

En total han participado 440 agentes de intervención provenientes de 378 centros escolares y 614 directores de 568 centros educativos.

4.1.8. Técnicas para el análisis de datos

Una vez realizado el trabajo de campo, recogidos los cuestionarios, importadas las respuestas desde la base de datos y realizado el análisis inicial exploratorio de los mismos, se efectuaron los análisis oportunos.

✧ Análisis de datos cuantitativos

Para el análisis estadístico de los datos se han utilizado técnicas descriptivas (de tendencia central y de desviación), correlacionales (coeficiente de Pearson) e inferenciales (prueba de Medianas).

En primer lugar, se planteó un análisis descriptivo general de todas las variables cuantitativas a partir de la distribución de frecuencias, media y desviación típica, agrupando los resultados obtenidos en dos bloques de contenido: características de la muestra y valoración de la actividad profesional de los agentes de intervención socioeducativa. Ambos fueron utilizados para el análisis descriptivo de la muestra de agentes de intervención socioeducativa y para el de la muestra de directores.

En segundo lugar, se efectuó un análisis de correlación, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, para comprobar la relación existente entre las situaciones socioeducativas demandantes de una intervención específica y las funciones que los profesionales realizan para responder a esas demandas.

Para el análisis inferencial, una vez comprobados los supuestos paramétricos de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk) y de homocedasticidad (prueba de Levene), se optó por la utilización de pruebas no paramétricas, de contraste de hipótesis, en concreto prueba de Medianas para comparar las diferencias existentes entre los diferentes puestos de trabajo que componen la muestra agentes de intervención

socioeducativa, en la frecuencia de desempeño de cada una de las funciones socioeducativa propuestas.

Los análisis descritos anteriormente señalados se efectuaron a través del paquete estadístico SPSS v.21 .

✧ Análisis de datos cualitativos

De forma complementaria al análisis descriptivo de los datos cuantitativos, se efectuó un análisis de contenido de todos los ítems de respuesta abierta con el fin de comprobar, la opinión y valoración de cada una de las variables contempladas en el cuestionario.

Se utilizó el método de análisis de contenido como procedimiento para la reducción, la categorización y la relación de los datos con el fin de obtener una visión más completa de la realidad educativa estudiada.

El proceso seguido para realizar el análisis de contenido de los ítems de respuesta abierta fue el siguiente (Dorio, Dabariago y Massot, 2009; Gómez, 2000; Latorre, et al., 1999; Pérez, 1998):

- a. Definición de categorías: a través del análisis de las respuestas se conformaron progresivamente categorías a través de unidades de texto que compartían significado afín (De Lara y Ballesteros, 2002). La denominación de cada categoría se estableció en función de los elementos que la ejemplificaban. Es un proceso que exige precisión a la hora de establecer categorías, de tal forma que la información que se incluyó en cada categoría respondía a una cierta homogeneidad interna, frente a otras categorías (Tójar, 2006).
- b. Cuantificación de las frecuencias: se elaboró una matriz en la que se registraron y cuantificaron, en primer lugar las respuestas dentro de cada una de las categorías y, en

- segundo lugar, las respuestas que contenían información de más de una categoría.
- c. Tratamiento de los resultados e interpretación: para una mayor comprensión de los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido, se incorporó la información registrada en el programa informático Gephi 0.8. Este programa elabora una figura en la cual se pueden visualizar, por un lado, aquellas categorías que obtienen mayor peso, es decir, que recogen mayor número de respuestas aludiendo a su contenido. Por otro lado, nos devuelve gráficamente, a través de aristas en forma curva, uniones de pares de categorías, que significa que entre esas categorías existe relación pues los sujetos, a través de sus respuestas, cuando hacen referencia a una de ellas, también hacen referencia a la otra. Las mencionadas aristas cambian su grosor en función de la intensidad en la que se establezca la relación entre categorías, registrada en la matriz previamente elaborada.

CAPÍTULO 6
CONCLUSIONES Y LINEAS DE
INVESTIGACIÓN FUTURAS

En el presente capítulo se articulan los recorridos realizados a lo largo de los distintos apartados que conforman esta tesis doctoral, con el propósito de establecer y resaltar las conclusiones que han sido extraídas, en torno a las principales ideas estudiadas y resultados obtenidos.

Llegados a este punto de la reflexión, es momento de realizar un aporte teórico-científico que nos ayude a seguir avanzando en la línea de investigación ya iniciada hace unos años. Este punto y final supone el comienzo de un proyecto de futuro, y nuevas expectativas ya conformadas y encaminadas. Considerar que, en este momento, es importante cerrar para seguir avanzando, es algo que alienta nuestro quehacer. Bajo estas premisas, establecemos las conclusiones, no como un hecho final, sino como el inicio de nuevas metas académicas e investigadoras.

Una vez establecidas las consideraciones previas respecto al significado de este capítulo, señalar que, el desarrollo del trabajo, elaborado y expuesto en los capítulos anteriores, ha estado dirigido a la consecución de los objetivos generales planteados, ya señalados en la primera parte de la Tesis.

Los objetivos han estado encaminados, por un lado, a descubrir qué situaciones problemáticas o de necesidad acontecen,

con mayor frecuencia, en los centros escolares, cómo se organiza la intervención socioeducativa y qué profesionales son los encargados de atender dichas situaciones, así como analizar el trabajo que realizan y las funciones específicas que desempeñan; por otro lado, fundamentar la importancia e idoneidad de la educación social escolar y justificar la necesidad del educador social, a partir del estudio comparado entre el trabajo que realiza este profesional y el resto de agentes socioeducativos, y concretar un perfil profesional específico, determinando las funciones a realizar en este espacio de intervención.

El análisis del marco conceptual y contextual, así como los resultados hallados en el estudio empírico, nos llevan a estructurar este capítulo en torno a dos aspectos fundamentales y complementarios que dan sentido a esta investigación, como son, por un lado, la caracterización de la *acción socioeducativa en el marco escolar*, y por otro, la descripción de las potencialidades *del educador social como profesional de la acción socioeducativa* en el espacio escolar.

✧ **La acción socioeducativa en el marco escolar**

El sistema escolar, como se ha venido poniendo de manifiesto, debe responder a un conjunto de problemas y necesidades, derivados de la realidad social y contextual cotidiana, que interfieren en la dinámica diaria de los centros escolares y, en consecuencia, también en la convivencia de sus miembros. En este sentido, la sociedad demanda se implanten actuaciones específicas encaminadas a la transformación de las escuelas y a solventar los problemas que afectan a los integrantes de la comunidad educativa. Estas actuaciones específicas han sido enmarcadas bajo la denominación genérica de *acción o intervención socioeducativa*.

La labor socioeducativa a realizar constituye un proceso complejo que requiere una necesaria planificación por parte

de las administraciones educativas en torno a la definición y clarificación de los profesionales encargados de este tipo de acciones, la concreción de las actuaciones y estrategias que deben contemplarse, así como una definición funcional de los aspectos que deben trabajarse.

Bajo estas proposiciones, y a partir de la revisión elaborada en el marco conceptual y en el estudio empírico desarrollado, establecemos como *conclusión general*, que la intervención socioeducativa en los centros escolares no constituye, actualmente, una acción entendida y regulada de la misma manera en las diferentes Comunidades Autónomas.

En consecuencia, los profesionales encargados de esta intervención responden a un perfil diverso. En este sentido, los orientadores, los profesores de pedagogía terapéutica, los profesionales de audición y lenguajes y los propios maestros y profesores se encargan de atender diferentes situaciones que acontecen en los centros escolares, siempre apoyados y respaldados por los equipos directivos, aspecto resaltado en las consideraciones que nos han transmitido ambas muestras participantes. En determinados contextos autonómicos se contemplan otros profesionales, como los educadores sociales, los técnicos de servicios a la comunidad o los técnicos de integración social.

Se extrae, tanto de la revisión legislativa, como de los argumentos aportados por los participantes en el estudio, que estos puestos laborales, habitualmente, se crean en función de criterios establecidos por la administración educativa, relacionados con la presencia de situaciones de especial necesidad a las que se ven sometidos algunos centros escolares (elevado número de alumnado extranjero, ubicación del centro escolar en zonas socioeconómicas desfavorables, existencia de conflictividad, etc.). Afirmamos que la presencia de estas figuras profesionales en los centros escolares, se asocia a la emergente necesidad de solucionar problemas escolares

diversos, constituyendo agentes especializados y auxiliares a las tareas socioeducativas que otros profesionales ya se encuentran realizando.

En el caso concreto de los educadores sociales, considerar su presencia y actuación, en los centros escolares, condicionada a la existencia o no de problemáticas o necesidades concretas, no fomenta el desarrollo y aprovechamiento de otras potencialidades que puede ofrecer este profesional al sistema escolar, como la puesta en marcha de procesos de prevención o el establecimiento de canales de control de las actuaciones iniciadas que requieren un seguimiento.

Hemos constatado, que la acción socioeducativa, además de constituir un tipo de acción que desarrollan los profesionales integrados en los centros escolares, es una labor que desempeñan otros agentes externos al centro escolar, adscritos a las administraciones locales o servicios especializados.

Sin duda, la falta de concreción, de forma genérica, del perfil o perfiles profesionales responsables de la acción socioeducativa, lleva asociada una falta de definición clara de trabajo socioeducativo, así como de las funciones que deben desempeñar los profesionales. En este sentido, se establecen cauces de colaboración para resolver aquellas situaciones ante las que, la escuela no dispone de medios ni profesionales cualificados. En efecto, la labor socioeducativa debe contemplarse como una acción a desarrollar, de forma general, por todos los agentes de la comunidad educativa, aun así, comprendemos que debe recaer, de forma específica, en un profesional o equipo de profesionales concretos, encargados de la planificación, la definición y la puesta en práctica de acciones socioeducativas en cada centro educativo, y en concreto, uno de los profesionales formado y cualificado competencialmente para integrarse en los equipos de acción socioeducativa es, o creemos debería ser el educador social, puesto que, como se pondrá de manifiesto a continuación, se ha comprobado

que está desarrollando una labor que satisface necesidades y demandas a las que deben responder los centros escolares en estos momentos. Así mismo, a partir de los datos obtenidos, proponemos como actuación, realizar una delimitación de los perfiles profesionales que deben conformar estos equipos socioeducativos, y configurarlos de la misma manera en los distintos contextos educativos, en aras a establecer las acciones enmarcadas dentro de esta labor socioeducativa de forma común para el contexto español.

La falta de concreción de la labor socioeducativa detectada, lleva asociada, asimismo, que determinados puestos de trabajo (educador social, pedagogo terapéutico, técnico de servicios a la comunidad, técnico en integración social), no siempre se adscriben a un mismo centro educativo, constituidos de forma eventual y discontinua. Este aspecto, parece tener una influencia directa en asociar la inclusión de profesionales especializados a los centros escolares, únicamente, para desarrollar actuaciones remediales que den respuesta a las problemáticas concretas que emergen en los centros escolares. No se fomenta, por lo tanto, la prolongación en el tiempo de proyectos socioeducativos dirigidos a la consecución de objetivos relacionados con la prevención, la dinamización o el fomento de la participación escolar.

El estudio nos ha llevado a afirmar que, mejorar la intervención socioeducativa requiere la inclusión de más profesionales destinados a tareas específicas de atención a situaciones que sobrepasan los límites estrictamente académico-curriculares. En este sentido, la incorporación de nuevos profesionales a los centros educativos, debe ir acompañada de una definición profesional, clara y funcional, y una continuidad temporal en un mismo centro escolar. Concretamente, es la figura del educador social la que se reclama, como posible inclusión profesional (89.3% muestra agentes socioeducativos y 85.7% muestra directores).

A partir de estas consideraciones de la configuración de la acción socioeducativa en los centros escolares, se concretan las situaciones que más acontecen en los centros, coincidiendo, los resultados de nuestro estudio, con los de otras investigaciones relacionadas (Garreta, 2008; Martín y Andrés, 2011; Martín, et al., 2005; Ochoa y Peiró, 2010). En su mayoría, estas situaciones derivan de la propia dinámica de los centros o devienen de situaciones sociales o contextuales determinadas, en lo que no existe ningún tipo de duda es en que afectan al alumnado, a las familias y a la comunidad educativa en general y requieren una atención específica y especializada por parte de los profesionales de los centros escolares.

Respecto al alumnado:

- Absentismo, abandono y fracaso escolar.
- Conflictividad y violencia escolar.
- Problemas emocionales y conductuales.
- Dificultades de aprendizaje y necesidades de orientación académica y profesional.

Respecto a las familias:

- Falta de atención a los hijos que deriva en un desinterés o delegación de las funciones educativas.
- Falta de recursos económicos.
- Problemas derivados de la desestructuración familiar.

Respecto al contexto:

- Problemas derivados de la marginalidad del entorno en que se sitúa el centro escolar.

Varios son los aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de planificar la acción socioeducativa. Mejorar la intervención requiere espacios y tiempos de actuación y participación en los que poder desarrollar, de forma adecuada, una atención individualizada al alumnado y trabajar con las familias, como con el resto de agentes educativos y de la comunidad.

Se ha comprobado, que los profesionales de intervención socioeducativa en ejercicio en los centros escolares, para hacer frente a las situaciones de intervención, desarrollan, principalmente, dos funciones como son, la detección y prevención de factores de riesgo que puedan derivar en situaciones socioeducativas desfavorables y la prevención y el control del absentismo escolar. Además de las dos actuaciones prioritarias señaladas, la acción socioeducativa requiere el desempeño profesional de otra serie de funciones:

- Fomento de la convivencia, mediación y resolución de conflictos.
- Programación de actuaciones para atender a la diversidad de alumnado y de situaciones que acontecen en los centros.
- Asesoramiento, apoyo educativo, y desarrollo de programas de orientación para el alumnado, las familias y el equipo directivo y educativo de los centros.
- Programas de servicios y culturales y de cooperación comunitaria.
- Atención directa y seguimiento del alumnado.
- Relación y coordinación con agentes externos.
- Intervención ante cualquier situación conflictiva en los centros escolares.

El estudio nos ha llevado a afirmar que los agentes de intervención deben realizar otras funciones que, tanto ellos mismos, como los directores, consideran importantes y necesarias y que en la actualidad no se están desempeñando con la frecuencia deseada:

Relacionadas con procesos de prevención, asesoramiento y orientación:

- Asesoramiento al proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado, familias y profesorado.

Dirigidas a fomentar la relación con las familias:

- Organización y desarrollo de escuelas de padres y diseño de programas de información.

Dirigidas a la formación en habilidades sociales:

- Diseño de programas, seminarios, talleres, charlas y/o actividades de comunicación interpersonal (prevención de la violencia, formación en habilidades sociales, etc.).

Por el contrario, las actividades docentes constituyen una función poco importante dentro de la generalidad del resto de funciones, que, sin embargo, desempeñan habitualmente, los agentes de intervención. Consideramos que, en el caso del educador social, la función docente no constituye una labor a cubrir en el marco escolar. Afirmamos, no obstante, que sí debe desempeñar funciones educativas, tal como se concretó en la propuesta de funciones genéricas del educador escolar en el segundo capítulo. Sin embargo, estas funciones educativas, deben estar relacionadas con aquellos contenidos socioeducativos que permiten la formación y el desarrollo personal y social del alumnado. El estudio nos lleva a considerar que estas tareas educativas, asociadas al desarrollo de programas de comunicación interpersonal, no se están desarrollando por la totalidad de los profesionales contemplados en el estudio puesto que, como se ha destacado anteriormente, constituyen funciones cuya frecuencia es baja en relación a la importancia otorgada por los participantes. No obstante, tal como se pondrá de manifiesto a continuación, se han encontrado diferencias en el desempeño de los educadores sociales respecto a la puesta en práctica de las mencionadas funciones.

Teniendo en cuenta los aspectos resaltados y señalados anteriormente, la acción socioeducativa, tal como está configurada en la actualidad en el sistema escolar, debe contemplar actuaciones dirigidas a:

-
1. Solucionar problemas y conflictos que afectan a la comunidad educativa.
 2. Atender las necesidades familiares y mejorar la relación familia-escuela.
 3. Fomentar la relación entorno-escuela.
 4. Ofrecer asesoramiento, apoyo y orientación que complemente la labor de los agentes educativos.
 5. Crear espacios y tiempos de actuación directa con el alumnado, encaminados a la formación de habilidades y competencias para mejorar su desarrollo personal y social.
 6. Proponer actuaciones preventivas que eviten futuras situaciones problemáticas.
 7. Establecer canales de coordinación con los agentes educativos y con los profesionales de equipos y servicios externos.

Estas actuaciones están condicionadas a la existencia de una serie de dificultades que entorpecen su desarrollo como son, falta de personal, falta de estructuras e infraestructuras para desarrollar actividades, escasa delimitación de las funciones profesionales o falta de formación de los profesionales de acción socioeducativa respecto a la organización y funcionamiento escolar. No obstante, el desempeño socioeducativo en el marco escolar, aunque con limitaciones, está favoreciendo la solución de conflictos y contribuyendo al bienestar de la comunidad. Los directores resaltan la importancia de contar y disponer de personal especializado en los centros escolares, aunque no siempre en número y disponibilidad temporal deseada.

✧ ***El educador social como profesional de la acción socioeducativa en el marco escolar***

El educador social es un profesional que cuenta con especiales características y está preparado formativa, competencial y profesionalmente para intervenir en el espacio escolar, ya que, como se ha puesto de manifiesto en el marco conceptual y contextual, posee una capacidad y preparación

profesional idónea para detectar necesidades y diseñar nuevas estrategias tanto de prevención como de intervención en el marco educativo y, además, se caracteriza por ser un agente integrador, dinámico, flexible y socializador, que posee un potencial rol como conocedor de distintos contextos cercanos a la escuela que influyen en el bienestar de la comunidad educativa. En este sentido, materializamos la propuesta de inclusión de nuevos profesionales al entorno escolar en su figura profesional.

Se ha comprobado, que los educadores sociales que se encuentran actualmente trabajando en los centros escolares están respondiendo a las necesidades sociales que demandan soluciones. Se han encontrado diferencias significativas en el desempeño de las funciones socioeducativas respecto a otros perfiles profesionales como orientadores, profesores o pedagogos terapéuticos. También se han hallado diferencias respecto a los técnicos de servicios a la comunidad, aunque entre éstos y los educadores sociales, como ya se puso de manifiesto en el capítulo de resultados, se encuentran mayores similitudes, que pueden estar relacionadas con el hecho de que, las plazas de servicios a la comunidad tienen un perfil de acceso abierto, a las que los educadores sociales también pueden optar.

La relación entre las funciones que desempeñan más asiduamente los educadores sociales en los centros escolares respecto a otros perfiles profesionales, nos permiten concluir que el educador social, es una figura que responde, adecuadamente, a las características profesionales requeridas para hacerse cargo de intervenciones socioeducativas en este espacio escolar, atendiendo, específicamente, funciones consideradas importantes y necesarias, respondiendo a:

1. *La atención a situaciones problemáticas y conflictivas.*
 - a. Detección y prevención de factores de riesgo que puedan derivar en situaciones socioeducativas desfavorables.

-
- b. Mediación en conflictos de convivencia y su resolución.
 - c. Desarrollo de programas y actuación de prevención y control del absentismo escolar.
2. *La atención familiar y el fomento de la relación familia-escuela.*
 - a. Organización y desarrollo de escuela de padres y programas de información.
 3. *La atención a aspectos que afectan al alumnado, que sobrepasan los límites académico-curriculares.*
 - a. Diseño y desarrollo de programas, seminarios, charlas y/o actividades de comunicación interpersonal.
 - b. Control del alumnado que llega al centro en transporte escolar.
 4. *El fomento de la relación entorno-escuela.*
 - a. Organización y gestión de servicios culturales, de ocio y tiempo libre.
 5. *El asesoramiento y coordinación con los agentes educativos.*
 - a. Asesoramiento y prestación de apoyo socioeducativo al profesorado, familias y alumnado, así como la elaboración y desarrollo de programas de intervención individualizada.

En consonancia con las actuaciones que se encuentra desarrollando el educador social en los centros escolares, y recurriendo a los modelos teóricos elaborados entorno a su inclusión profesional en este espacio, descrito en el capítulo tercero, concluimos que el educador social está respondiendo al *modelo* que hemos denominado de *acción socioeducativa*, a partir del cual se contempla a este profesional desde los centros escolares, interviniendo y colaborando con el resto de agentes en tareas dirigidas a ofrecer una educación integral. En este sentido, afirmamos que recae en su figura la responsabilidad de poner en marcha acciones dirigidas a mantener la convivencia pacífica y ofrecer respuestas a los problemas que surjan en los centros escolares. También debe asumir funciones encaminadas a favorecer la comunicación y colaboración del centro

escolar con el entorno y las familias, y, por último, establecer actuaciones relacionadas con la prevención de situaciones desfavorables, así como procesos de formación de habilidades y competencias para el desarrollo personal y social del alumnado.

En consecuencia, estimamos, no sin asumir riesgos y limitaciones, que el elenco de responsabilidades, elaborado en el segundo capítulo de este estudio, de forma general queda refrendado y que, por tanto, el educador social se encuentra asumiendo funciones de:

- Atención especializada: a situaciones de conflicto y violencia, de absentismo escolar, etc.
- Educación y prevención: actuaciones encaminadas a la detección de factores de riesgo, control del alumnado, fomento de la comunicación interpersonal y la relación directa con los miembros de la comunidad educativa.
- Relación y gestión: actuaciones dirigidas a mejorar la relación familia-escuela, manteniendo canales de información y participación, desarrollo de actividades culturales que fomentan la relación escuela-entorno y mejorar la convivencia escolar.

Para finalizar, resaltar la importancia que adquiere la realización de una investigación como la que se ha desarrollado, en tanto nos permite avanzar, a partir de resultados que provienen de la propia realidad educativa, en la configuración del educador social escolar. Cuanto menos, los resultados obtenidos y las conclusiones puestas de manifiesto, constituyen un punto de partida en torno a la situación socioeducativa actual en los centros escolares, y a la labor socioeducativa concreta que se encuentran desempeñando los educadores sociales.

Recurrir a la realidad práctica de los profesionales en los centros educativos, nos ha ayudado a detectar la necesidad de establecer una configuración y delimitación más clara y unificada de la acción socioeducativa en los centros escolares y, ha favorecido poder resaltar la figura de los educadores

sociales en este espacio de intervención como adecuada para desempeñar labores socioeducativas. El espacio escolar constituye, para la educación social, un ámbito aún emergente en determinados contextos autonómicos, pero ya consolidado en otros, es por ello que, el aporte de evidencias respecto al papel que los educadores sociales están desempeñando en este espacio, nos permite seguir avanzando en la profesionalización del educador social escolar.

Es importante dejar constancia, de algunas limitaciones encontradas en el desarrollo del estudio y las conclusiones expuestas:

- Consideramos que no se pueden establecer generalizaciones respecto al perfil del educador social escolar, puesto que, no en todos los contextos autonómicos se contempla la labor de este profesional en los centros escolares.
- La muestra obtenida, aunque representativa, podría contemplarse más amplia a nivel comunitario para poder extraer conclusiones más generalizables.

Líneas de investigación futura

A lo largo del desarrollo de la tesis doctoral, se han quedado atrás, o quizá al margen, algunos interrogantes que no han podido ser respondidos y que, en estos momentos, suponen nuevos retos de investigación. El final de un recorrido requiere el inicio de nuevas metas y propuestas, es por ello que creemos conveniente definir algunas líneas de investigación que, con carácter prospectivo, pueden emprenderse y así, seguir enriqueciendo la temática de estudio abordada en esta tesis doctoral. En este sentido creemos conveniente:

- Realizar investigaciones acerca del papel que cumplen los educadores sociales que colaboran, desde instancias distintas a los centros escolares, en el desempeño de la labor socioeducativa. Sería enriquecedor conocer cómo se establecen los canales de colaboración entre servicios

sociales, asociaciones y otros espacios con la escuela, materializando esta colaboración en la figura del educador social. Creemos que esta línea ayudaría a definir, aún más, el papel que se requiere que cumpla el educador social en el entorno escolar.

- Definir planes concretos de formación en los actuales Grados de Educación Social de las distintas universidades españolas. Asumir el reto de definir una estructura formativa en torno al educador social escolar, requiere realizar una planificación de todos aquellos aspectos que el educador social necesita entorno al funcionamiento de los centros escolares, la relación con otros profesionales, así como el desempeño profesional concreto en este espacio de intervención.
- Estudiar y definir el papel del educador social escolar en otros niveles educativos. Concretamente en la Educación Primaria, comienza a estar reconocida su figura profesional en determinadas Comunidades Autónomas; es por ello que, iniciar una línea de investigación, que complemente la ya iniciada, puede contribuir a ampliar el campo de intervención del educador social escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación- ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen II*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación- ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf
- Álvarez, J. B. (2013). Absentismo escolar, atención a la diversidad y educación social en los I.E.S. de Vigo. *Revista de Educación Social*, 16, 1-11. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/absen_res_16.pdf
- Amorós, P., & Ayerbe, P. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- Ander-Egg, E., & Aguilar, M. (2011). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Buenos Aires: Lumen.
- Andreu, C. (2008). Desarrollo Comunitario: estrategias y rol de la educadora social. *Revista de Educación Social*, 7, 1-10. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=10&c=90&n=252>
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Lapor.

- Arroyo, R. (2011). Valores para una cultura de paz. En M. Gervilla (Ed.), *Voluntariado socio-educativo, retos para el siglo XXI* (pp. 69-90). Granada: Universidad de Granada.
- Asociación Estatal de Educación Social (2004). *El Educador y la Educadora Social en el Estado Español: una concreción de su trabajo en los centros escolares*. Recuperado de: <http://www.eduso.net/asedes/informaciones/comunicados.htm>
- Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Documentos profesionalizadores*. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Asociación Internacional de Educadores Sociales (2005). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=148>
- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 21-43.
- Ayerbe, P. (2000). La figura del educador social y otros profesionales de la educación. En P. Amorós, & P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social* (pp. 55-81). Madrid: Síntesis.

B

- Babbie, E. (1996). El método de encuesta. En E. Babbie (Ed.), *Manual para la práctica de la Investigación social* (pp. 341-373). Bibao: Desclée de Brouwer.
- Ballester, L., & Ballester, M. (2014). El trabajo socioeducativo en red como estrategia política y técnica. La experiencia de los TISE en las Islas Baleares. *Revista de Educación Social*, 18, 1-27. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/18/e2e15_res_18.pdf
- Barranco, R., Díaz, M., & Fernández, E. (2012). *El educador social en la educación secundaria*. Valencia: Naullibres
- Bauman, Z. (1990). *Thinking Sociologically. An introduction for Everyone*. Oxford: Blackwell.
- Bautista-Cerro, M. J., & Melendro, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XXI*, vol. 14, 1, 179-200. Doi 10.5944/educxx1.14.1.268

-
- Bedmar, M., & Añaños, F. (2006). *Introducción a la Pedagogía Social/Educación Social*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Beltrán, J. (2007). La escuela del siglo XXI, jugar en serio. En J. Giró (Ed.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado* (pp. 1-16). Logroño: Universidad de la Rioja. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2375778>
- Berends, M. (2006). Survey Methods in Educational Research. En J. L. Green, G. Camilia & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 623-640). Washington: American Educational Research Association.
- Berenguer, G., Cánovas, P., Mollá, A., & Pérez, P. M. (2001). Los adolescentes como consumidores: la familia como agente de socialización. *Estudios sobre consumo*, 58, 35-46.
- Bernete, F. (2010). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, 88, 97-114. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-08.pdf>
- Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Recuperado de: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1_es_bunk.pdf

C

- Cabrera, J. (2004). *La función de los educadores sociales en los institutos de educación secundaria. Un nuevo ámbito de intervención*. I Jornadas Unversitarias: Competencias socio-profesionales de las titulaciones

- de educación. UNED, Madrid. Fecha 29-30 de octubre. Recuperado de: <http://jcpintoes.en.eresmas.com/CabreraSanz.pdf>
- Cacho, X. (1999). Antecedentes, ámbitos y perfiles profesionales del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 4, 139-149.
- Campbel, D. T., & Stanley, J. T. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Campillo, M., & García, J. (2009). El concepto de campo profesional: el caso de la Educación Social. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 157-172. Recuperado de http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny09/monografic_article06.pdf
- Candedo, M., Caride, J., & Manuel, X. (2007). La educación social y la escuela: una apuesta de futuro en la formación universitaria. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 160, 32-35.
- Carballo, M., & Gradaílle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 45-55.
- Caride, J. A. (2002 a). La Formación del Profesorado en Educación Social y Pedagogía Social. En J. Ortega (Ed.), *Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado* (pp. 115-130). Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Caride, J. A. (2002 b). La Pedagogía Social en España. En V. Núñez (Ed.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 81-112). Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. (2002 c). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Caride, J. A. (2005). Educar y educarse en clave social: formación y profesionalización en la Pedagogía-Educación Social. En J. Ruíz, *Pedagogía y Educación ante el Siglo XXI* (pp. 697-713). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Caride, J. A. (2006). *El grado en Educación Social: marco y características generales*. Jornadas d'estudi i debat: El títol de grau en Educació

- Social. Universidad de Islas Baleares, Palma. Fecha 22-23 de junio. Recuperado de http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo_doc2058.pdf
- Castillo, M. (2012). La intervención de los educadores y educadoras sociales en la escuela: limitaciones, retos y perspectivas de futuro. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, 133-151. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/260571/347749>
- Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *Revista de Educación Social*, 16, 1-11. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/aporescu_res_16_.pdf
- Catalá, R. (2003). La Animación Sociocultural como sistema de formación: una perspectiva histórica (1976-2000). En C. Ruiz (Ed.), *Educación Social: viejos usos y nuevos retos* (pp. 173-227). Valencia: Universitat de València.
- Chozás, A. (2003). El educador social en las instituciones educativas: expectativas y tareas. En J. García (Ed.), *De nuevo la educación social* (pp. 127-135). Madrid: Dykinson.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Colom, A. J. (2005). Nuevas epistemologías para necesidades permanentes. En J. Ruíz (Ed.), *Pedagogía y Educación ante el Siglo XXI* (pp. 357-373). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Colom, J., & Pastor, M. (2002). Mirando hacia el futuro sin olvidar el pasado: el papel de la Pedagogía Social en la Educación Formal. En J. Otega (Ed.), *Retos de la Pedagogía Social: la formación del profesorado* (pp. 231-237). Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Conde, S. (2012). *Estudio sobre la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM*. (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6438/Estudio_de_la_gestion_de_la_convivencia.pdf?sequence=2

- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Castilla-La Mancha (2006). *El modelo de educación intercultural y cohesión social en Castilla-La Mancha*. Recuperado de <http://alerce.pntic.mec.es/lmil0005/interycohe.pdf>
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Castilla-La Mancha (2006). *El modelo de convivencia escolar*. Recuperado de <http://alerce.pntic.mec.es/lmil0005/conviv.pdf>
- Coombs, P. H. (1968). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península.
- Coordinadora de Escuelas de Educadores Especializados (s.f.). *Aportaciones de la Coordinadora de Escuelas de Educadores al debate sobre la formación del educador especializado ante la futura Diplomatura Universitaria en Educación Social*. (Documento policopiado).
- Coordinadora Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados (1988). *Documentos síntesis del perfil profesional y formación del educador especializado*. Madrid, 5, octubre de 1988. (Documento policopiado).
- Corrección de Errores de la Orden de 26 de junio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan de Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha. *DOCM 97, de 7 de agosto de 2002*.
- Cuadrado, J. F. (2010). El absentismo escolar en la etapa de la Educación Primaria". *Innovación y experiencias*, 34, 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_34/JOSE%20FELIX_CUADRADO_1.pdf

D

- De la Fuente, M^a. A. (2009). Derecho a la educación, deber de prevenir y reducir el absentismo y abandono escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 173-181. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3216602.pdf
- De León, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona. Fecha

- 20-22 de octubre. Recuperado de http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones8.pdf
- Decreto 142/2005, de 7 de junio, por el que se regula la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura. *DOE 68, de 14 de junio de 2005.*
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. *BOJA 25, de 2 de febrero de 2007.*
- Decreto 3/2008, de 8 de enero, de la Convivencia Escolar en Castilla La Mancha. *DOCM 9, de 11 de enero de 2008.*
- Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *DOE 36, de 27 de marzo de 2007.*
- Decreto 7/2004, de 10 de febrero, por el que se regula el Servicio de Transporte Escolar a Centros Públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *DOE 19, de 17 de febrero de 2004.*
- Del Rincón, B. (2002). Variables que sustentan la convivencia en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 5, 1, 1-6.* Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/106/778>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana.
- Díaz, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers, vol. 97, 1, 193-223.* Recuperado de <http://papers.uab.cat/issue/view/v97-n1/showToc>
- Díez, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 24, 1, 19-30.* Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Dodero, M., & Vázquez, C. (2005). *Familia y escuela en un contexto de cambio.* Trabajo presentado a las I Jornadas de Sociología: El cambio social en España. Visiones y retos de futuro. Sevilla. Recuperado de http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/fam_3.pdf

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

E

Egido, I. (2002). Las instituciones de educación primaria y secundaria. En M. Cañedo, C. Colmenar, I. Egido, & F. Sanz. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 217-250). Madrid: Síntesis.

Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 13, 3, 240-267. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9140/9373

F

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

Fermoso, P. (1998). La violencia en la escuela. El educador/pedagogo social escolar. En L. Pantoja (Ed.), *Nuevos espacios de la educación social* (pp. 85-97). Bilbao: Mensajero.

Fermoso, P. (2003). *Historia de la Pedagogía Social Española*. Valencia: Nau Llibres.

Fernández, C. (2007). Cuando los productos sociales no superan los controles de calidad. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 29-31.

Fernández, F., Venegas, M. M., & Robles, M. C. (2007). Comunidad local y cambio educativo. En J. Giró (Ed.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado* (pp. 40-65). Logroño: Universidad de la Rioja. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2375696>

Fernández, J. D. (2012). *El tránsito de la figura profesional del educador social en la Comunidad de Madrid*. VI Congreso Estatal de Educación Social. Nuevas Visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro. Valencia. Fecha 3-5 de mayo. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/18/e3e1_res_18.pdf

Fidalgo, A. (2012). *Bucles*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <https://innovacioneducativa.files.wordpress.com/2012/10/buccles.pdf>

- Flecha, R., & Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: ECOEM.
- Font, J. M., Forés, A., & Martínez, O. (2004). *Creatividad y educación emocional en educación social*. IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social. Posibilidades educativas: retos y propuestas en el siglo XXI. Santiago de Compostela. Fecha 30 de septiembre-2 de octubre. Recuperado de <http://www.eduso.net/congresogalicia/index.php@b=1&c=2.html>
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Froufe, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la Educación Social. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 9, 179-200.
- Fullana, J., Pallisera, M., & Planas, A. (2011 a). Formar profesionales autónomos. Una propuesta de formación de educadores sociales desde el enfoque reflexivo. *Revista de Educación Social*, 13, 1-13. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/13/for_res_13.pdf
- Fullana, J., Pallisera, M., & Planas, A. (2011 b). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 56, 1, 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3255Noell.pdf>

G

- Galán, D. (2007). Modalidades de participación del educador social en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 27-28.
- Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 57-71.
- García, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, vol. 26, 4, 425-437. Doi: 10.1174/021037003322553824
- García, G., Barriga, L. A., Santos, J., & Velasco, L. (2013). *Informe sobre el Estado Social de la Nación*. Asociación Estatal de Directores y Gerentes en Servicios Sociales. Recuperado de http://asociacionrds.es/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/6_informe-estado-social-2013-octubre.pdf

- García, J. (2001). Nuevos parámetros de profesionalización. Hacia el perfil del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 8, 161-177.
- García, J. (2003). *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson.
- García, M. (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula Abierta*, 86, 55-74. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2328689.pdf
- García, V. (2013). Convivencia escolar: educación social en las escuelas. *Revista de Educación Social*, 16, 1-20. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/convies_res_16.pdf
- Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (inmigrantes y gitanos)*. Barcelona: Anthropos.
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida: Universitat de Lleida y Fundación Santa María. http://www.fundacion-sm.com/ArchivosColegios/fundacionSM/Archivos/2007%202008/publicaciones/La%20relacin%20familia_escuela.pdf
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, Centro de Investigación y Documentación Educativa y Unidad del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperado de http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/la_participacion_familias_escuela.pdf
- Garrido, M. D. (2009). *Pedagogía Social*. Cáceres: Servicio de Publicaciones. Universidad de Extremadura.
- Gimeno, J. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gobernado, R. (2007). *El cuidado de los hijos y el género*. Informe FIPROS. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de <http://www.seg-social.es/prdi00/groups/public/documents/binario/113304.pdf>
- Gómez, J. L. (2000). Intervención socioeducativa en el medio escolar: papel del educador social escolar. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*,

- 1, 59-76. Recuperado de: http://indivisa.lasallecentrouniversitario.es/Volumenes/Documents/Vol_1/art.%203.pdf
- Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 233-251.
- González, M., & Serrate, S. (2013). El educador social en la resolución de problemas y mejora de la convivencia en el contexto de los centros escolares. En M^a. C. Pérez & M^a. M. Molero (Eds.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 57-62). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- González, M., & Serrate, S. (2014). Una mirada centrada en la intervención de los educadores sociales en los centros de enseñanza. *Revista de Educación Social*, 18, 1-15. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/18/e3e9_res_18.pdf
- González, M., & Sobrón, I. (2002). Necesidades de formación ante una realidad abierta. En J. Ortega (Ed.), *Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado* (pp. 162-178). Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- González, M., & Sobrón, I. (2007). Una aproximación a la incorporación profesional de los educadores sociales. En L. Padal, A. Martins, C. Prado, A. García, & V. M., Nigro (Eds.) *Educação e trabalho representações, competências e trajetórias* (pp. 281-290). Aveiro: Universidad de Aveiro.
- González, M., Olmos, S., & Serrate, S. (2012). Los centros educativos, nuevo ámbito emergente de intervención de los educadores sociales. En E. Nieto, A. I. Callejas, & O. Jerez (Eds.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 523-534) Ciudad Real: Ediciones Universidad de Castilla La Mancha.

H

- Hernández, M. A., & Chamseddine, M. (2013). Escuela, inmigración y la figura del educador social. *Revista de Educación Social*, 16, 1-21. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/inmies_res_16.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Madrid: McGraw-Hill. Recuperado de http://www.upsin.edu.mx/mec/digital/metod_invest.pdf

I

Instrucciones, de 25 de octubre de 2002, de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros por las que se establecen las funciones y ámbitos de actuación de los educadores sociales en centros de Educación Secundaria de la Red Pública dependiente de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura. Recuperado de <http://jcpinto.es.en.eresmas.com/instrueducsoc.pdf>

Instrucciones, de 1 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Coordinación y Enseñanzas Universitarias, por las que se define el Plan de Actuación de Educadores Sociales en los Institutos de Educación Secundaria en el marco del Plan Regional para la mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha. Recuperado de <http://docm.jccm.es/portaldocm/verDiarioAntiguo.do?ruta=2003/09/01>

Instrucciones, de 27 de junio de 2006, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Institutos de Educación Secundaria y los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura. Recuperado de http://www.juntaex.es/consejerias/educacion/dg-politica-educativa/common/dgpe/In_Sec_final.pdf

Instrucciones, de 17 de septiembre de 2010, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por las que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo. Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc17sept2010educadorsocial.pdf>

J

Jiménez, M^a. C., Mares, N., Belattar, A., Parres, S., & Rodríguez, M^a E. (2014). Relaciones familiares y acoso escolar. *Revista de Educación Social*, 18,

1-18. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/18/e4e14_res_18.pdf

Junta de Extremadura (2007). *Plan Regional de la Convivencia Escolar en Extremadura*. Recuperado de http://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/plan_regional_convivencia.pdf

K

Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento, métodos de investigación en Ciencias de la educación*. Madrid: McGrawHill.

Kreuz, A., Casas, C., Aguilar, O., & Carbó, M. J. (2009). La Convivencia Escolar desde el Enfoque Sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Información psicológica*, 95, 46-61. Recuperado de <http://ctff-fasedos.com/documentos/Convivencia%20Escolar%20enfoque%20sistemico.pdf>

L

Laorden, C., Prado, C., & Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Pulso*, 29, 77-93. Recuperado de: <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/65.pdf>

Lebrero, M. P., Montoya, J. M., & Quintana, J. M. (2001). *Pedagogía Social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

León, O. y Montero, I. (1993). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Ley 4/2006, de 19 de octubre, por la que se modifica la Ley 3/1988, de 13 de diciembre, de Ordenación de la Función Pública de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha. *BOE 17, de 19 de enero de 2007*.

Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha. *BOE 248, de 13 de octubre de 2010*

Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. *BOE 70, de 23 de marzo de 2011*.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE 238, de 4 de octubre de 1990*.

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *BOE 313, de 29 de diciembre de 2004.*
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE 106, de 4 de mayo de 2006.*
- López, F. (2011). Espacios y ámbitos de intervención socioeducativa. En M. R. Cruz, & A. D. García (Eds.), *Aportaciones a la Educación Social: un lustro de experiencias* (pp. 60-79). Huelva: Universidad de Huelva.
- López, F. (2012). Hacia una política educativa común para la Unión Europea. *Nueva revista de política, cultura y arte, 141*, 5-15.
- López, F., & Cárdenas, R. (2007). El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela. *Aula de Innovación Educativa, 160*, 15-17.
- López, F., & León, L. (2002). El educador social como educador no formal: un gestor de grupos. *Revista Ágora Digital, 4*. Recuperado de: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm
- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares, en el Estado Español. *Revista de Educación Social, 16*, 1-6. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf

M

- March, M., & Orte, C. (2003). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 10*, 85-110.
- March, M., & Orte, C. (2007). La necesaria construcción de una Pedagogía Social. *Aula de Innovación Educativa, 160*, 12-14.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Marcón, P. (1989). *La formación y titulación del Educador Social en Europa*. Trabajo presentado a las Jornadas sobre la formación y titulación del educador social. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. (Documento Policopiado).
- Martín, E., Rodríguez, V., & Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Recuperado de <http://www.fuhem.es/media/educacion/file/>

- encuestas/Encuesta_a_los_docentes_convivencia_centros-feb_2005.pdf
- Martín, M. T., & Quiroz, C. (2009). Perfil y funciones del educador social. En E. López (Ed.), *Estrategias de formación en el siglo XXI* (pp. 285-316). Barcelona: Ariel.
- Martínez, A. (1995). Perfil del Educador Social. *Claves de Educación Social*, 0, 28-33. Recuperado de <http://www.eduso.net/revistaclaves>
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 1, 1, 1-31. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Martínez, R., & De Andrés, E. (2011). *Informe sobre el Impacto de la conciliación de la vida familiar y laboral sobre el bienestar de la infancia*. Recuperado de: http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTg4MzI3Nw==Impacto_de_la_Conciliaci%C3%B3n_de_la_vida_familiar_y_laboral_sobre_el_bienestar_de_la_infancia.
- Matamales, R. (2007). Del absentismo escolar al ausentismo social. En J. Giró (Ed.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado* (pp. 1-7). Logroño: Universidad de la Rioja. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2511880>
- Mateo, J. (2004). La investigación Ex Post-Facto. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.
- Mayoral, D. (2007). La educación en la modernidad radicalizada: crónica de un desencuentro. En J. Giró (Ed.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado* (pp. 1-14). Logroño: Universidad de la Rioja. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2473911>
- Meerovich, M. y Pérez, G. (2013). Educación social y educación media. Nuestra posición de enseñantes en torno a la ampliación de la oferta y las miradas. *Revista de Educación Social*, 16, 1-18. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/esomedia_res_16.pdf
- Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón*, vol. 60, 4, 65-77.

- Méndez, M. J. (2007). *La Universidad ante el reto de situar la Educación Social en la escuela*. V Congreso Estatal de las educadoras y educadores sociales. La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión. Toledo. Fecha 27-29 de septiembre. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:g__0U4wp-S8J:www.eduso.net/congreso2007/comunicaciones/EJEIILAESOCIALENLAESCUELA.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es
- Merino, J. V. (2005). Pedagogía Social y Educación Social: retos de conocimiento y de acción socioeducativa en el siglo XXI. En J. Ruiz (Ed.), *Pedagogía y Educación ante el Siglo XXI* (pp. 225-251). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Merino, J. V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20, 1, 33-52. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120033A/15367>
- Merino, J. V. (2011). La educación a lo largo de la vida. Un proceso inherente a la naturaleza humana, necesidad y demanda social. *Quaderns d'animació i Educació Social*, 14, 1-16. Recuperado de <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/catorce/Merino.pdf>
- Mínguez, C. (2005). *La educación social: discurso, práctica y profesión*. Madrid: Dykinson.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Actas del Congreso sobre la Educación Social en España*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=1356>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate. Madrid: Martín Álvarez. Recuperado de http://debateeducativo.mec.es/pdf/libro_educacion.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf

-
- Molina, J. L., & Bázquez, A. (2006). El educador social en la educación secundaria. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 39-60. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165521/241080>
- Molina, R., Hermida, M., Piñeiro, A., & Pajaró, D. (2004). *Dorna: Embárcate na saúde*. IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social. Santiago de Compostela. Fecha 30 de septiembre-2 de octubre. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c61.pdf>
- Montanel, M. L., Gelabert, M., & Caparrós, J. (2014). El papel del educador social en las comunidades de aprendizaje, una experiencia prometedora. *Revista de Educación Social*, 18, 1-18. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/18/e3e5_res_18.pdf
- Morales, P., Urosa, B., & Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Mora-Merchán, J., Ortega, R., Calmaestra, J., & Smith, P. K. (2010). El uso violento de la tecnología: Cyberbullying. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada Bullying y Violencia Escolar* (pp. 189-209). Madrid: Alianza.
- Moreno, A., & Suárez, C. (2010). Las comunidades virtuales como nuevas formas de relación social: elementos para el análisis. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 43. Recuperado de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero43/covirtual.html>
- Moyano, S., & Planella, J. (2011). Virtualidad, acción y comunidad profesional: el Grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista de Educación Social*, 13, 1-11. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/13/virt_res_13.pdf
- Mulas, M. (2010). El papel del Educador Social. *Revista Digital Investigación y Educación*, 60, 12-20. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod-sevilla/revista%20i+e/2010/febrero/INDICE_IMASE_60_FEBRERO_2010.pdf
- Muñoz, A. (1994). *El Educador Social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular.
- Muñoz, A., & Gelabert, M. (2013). Reforzar vínculos en la comunidad educativa a través de la intervención socioeducativa. *Revista de Educación Social*,

16, 1-16. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/reforvin_res_16.pdf

Muñoz, I. (2010). *El perfil profesional de educador social con personas mayores: identificación de nuevas competencias*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1982/1/17598928.pdf>

N

Natorp, P. (2001). *Pedagogía Social. Teoría de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Núñez, V., & Planas, T. (1997). La Educación Social Especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. En A. Petrus (Ed.), *Pedagogía Social* (pp. 103-129). Barcelona: Ariel.

O

Ochoa, A., & Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétano (México) y Alicante (España). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, 4, 113-122. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992755.pdf

Orden de 26 de junio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan de Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla La Mancha. *DOCM 78, de 26 de junio de 2002*.

Orden de 19 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación, por la que se regulan las actuaciones de prevención, control y seguimiento del absentismo escolar. *DOE 209, de 5 de enero de 2006*.

Orden de 25 de mayo de 2006, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *BOCM 127, de 21 de junio de 2006*.

Orden de 27 de julio de 2006, de la Consejería de Educación, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y

-
- funcionamiento del departamento de orientación de los Institutos de Educación Secundaria. *BOJA 175, de 8 de septiembre de 2006.*
- Orden de 9 de marzo de 2007, de las Consejerías de Educación y Ciencia y de Bienestar Social, por la que se establecen los criterios y procedimientos para la prevención, intervención y seguimiento sobre el absentismo escolar. *DOCM 88, de 27 de abril de 2007.*
- Orden de 15 de junio de 2007, de las Consejerías de Educación y Bienestar Social, por la que se aprueba el Plan Regional para la Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura. *DOE 79, de 10 de julio de 2007.*
- Orden de 15 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *BOCM 198, 25 de septiembre de 2008.*
- Orden de 20 de junio de 2011, de la Consejería de Educación, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *BOJA 132, de 7 de julio de 2011.*
- Orte, C., & March, M. (2005). ¿Es conveniente la convergencia o la disgregación profesional para el adecuado desarrollo de la Pedagogía Social?. En C. Mínguez (Ed.), *La educación social: discurso, práctica y profesión* (pp. 77-95). Madrid: Dykinson.
- Ortega, J. (1998). Educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social. En L. Pantoja (Ed.), *Nuevos espacios de la Educación Social* (pp. 161-182). Bilbao: Mensajero.
- Ortega, J. (1999). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, J. (2000). Educación social y escuela. *Educación y Futuro, 3*, 7-23.
- Ortega, J. (2002 a). La escuela como plataforma de integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación (violencia, racismo, globalización...). En V. Núñez (Ed.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 113-155). Barcelona: Gedisa.

- Ortega, J. (2002 b). *Nuevos retos de la Pedagogía Social: la formación del profesorado*. Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Ortega, J. (2004). *Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro*. I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social. Santiago de Chile. Fecha 8-10 noviembre. Recuperado de http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/COPE SOC/J_%20Ortega.PDF
- Ortega, J. (2005 a). De nuevo la Pedagogía. La Pedagogía Social Especializada. En J. Ruiz (Ed.), *Pedagogía y Educación ante el S.XXI* (pp. 629-644). Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Ortega, J. (2005 b). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... Todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_11.pdf
- Ortega, J. (2005 c). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_07.pdf
- Ortega, J. (2006). *Bases conceptuales y contextuales de la educación social*. Jornadas d'estudi i debat: El títol de grau en Educació Social. Universidad de Islas Baleares, Palma. Fecha 22-23 de junio. Recuperado de http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo_doc2033.pdf
- Ortega, J. (2008). Presentación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 5-12.
- Ortega, J., Caride, J. A., & Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social*, 17, 1-24.
- Ortega, J., González, M., Froufe, S., Rodríguez, M., Muñoz, J., Olmos, S. et al. (2007). Estudio del perfil profesional y académico de la titulación Educación Social en Castilla y León. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 77-94.
- Ortega, J., González, M., Froufe, S., Rodríguez, M^a. J., Sobrón, I, Calvo, R. et al. (2010). *Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socioeducativa en el Sistema Escolar de Castilla y León*. Universidad de Salamanca-IUCE.

- Ortega, J., & Mohedano, J. (2012). *Educadores Sociales Escolares, conceptos y modelos*. XXV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. La Pedagogía Social en la Universidad: investigación, formación y compromiso social. Talavera de la Reina: Universidad de Castilla-La Mancha. Fecha 29-30 de noviembre. Recuperado de <http://iuce.usal.es/wp-content/uploads/Educadores-Sociales-Escolares.pdf>
- Ortega, M. (2011). *El cuidado de los hijos y el género*. Pamplona: Civitas.
- Ortega, R., Elipe, P., & Calmaestra, J., (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y estrés, vol. 15, 2-3*, 151-165.

P

- Pantoja, L. (1998). *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: Mensajero.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- Parcerisa, A. (2007). Colaboración con profesionales de la educación social: ¿la respuesta adecuada a los problemas de la escuela actual? *Aula de Innovación Educativa, 160*, 7-12.
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 15*, 15-27.
- Pardo, A., & Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: MC Graw Hill.
- Pedranzani, B., & Martín, M. (2012). La escuela y el currículum escolar entre los problemas sociales y la búsqueda de nuevos sentidos. *Kairos. Revista de Temas Sociales, 16*, 1-10. Recuperado de <http://revistakairos.org/k29-04.htm>
- Peña, J. V., Torío, S., & Viñuela, M. (2002). Nuevas realidades emergentes y nuevos espacios para la Pedagogía Social. En J. Ortega (Ed.), *Nuevos retos de la Pedagogía Social: la formación del profesorado* (pp. 146-155). Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Pereda, C., Actis, W., & De Prada, M. A. (2013). La juventud ante su inserción en la sociedad. Actitudes y demandas en relación a la escuela. Una aproximación a las causas del abandono escolar prematuro. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría

- General Técnica. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4248
- Pérez de Guzmán, M. (2008). La mediación en los centros educativos. El educador social como mediador. *Revista Bordón*, vol. 60, 4, 79-87.
- Pérez, G. (2002). Origen y Evolución de la Pedagogía Social . *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231.
- Pérez, G. (2006). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.
- Pérez, G. (2008 a). Nuevos problemas, nuevos retos en educación social. *Bordón vol. 60, 4, 7-12*.
- Pérez, G. (2008 b). La educación como respuesta a los restos que plantea la escuela. *Bordón vol. 60, 4, 15-29*.
- Pérez, S. (2007). *Notas hacia una pedagogía laica en la escuela secundaria*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida. Fecha del 5-9 de noviembre. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at12/PRE1177434372.pdf>
- Pericacho, F. (2012). Exclusión y Educación Social: reflexiones en torno a su problematización y complejización. *Revista de Educación Social*, 14, 1-6. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/14/proble_res%2014.pdf
- Petrus, A. (1993). Educación Social y Perfil del Educador Social. En J. Sáez (Ed.), *El/la Educador/a Social* (pp. 165-214). Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Petrus, A. (1994). Los estudios universitarios de Educación Social. Estrategias de actuación. En A. Muñoz (Ed.), *El Educador Social: profesión y formación universitaria* (pp. 45-60). Madrid : Popular.
- Petrus, A. (1996). La educación social en la sociedad del bienestar. En S. Yubero, & E. Larrañaga (Eds.), *El desafío de la educación social* (pp. 23-44). Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Petrus, A. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 11, 87-110.

Planella, J. (2009). *Ser Educador: entre Pedagogía y Nomadismo*. Barcelona: UOC.

Polo, A., & Palau, N. (2013). Una sola educación: varias visiones. *Revista de Educación Social*, 16, 1-11. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/unaso_res_%2016.pdf

Q

Quintana, J. M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

Quintana, J. M. (1985). *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.

Quintana, J. M. (1997). Antecedentes históricos de la Educación Social. En A. Petrus (Ed.), *Pedagogía Social* (pp. 67-91). Barcelona: Ariel.

R

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. *BOE 243, de 10 de octubre de 1991*.

Real Decreto 168/2005, de 30 de enero, por el que se regulan las condiciones para la declaración de la equivalencia entre determinados títulos en materia de educación social y el título oficial de Diplomado en Educación Social, establecidos por el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto. *BOE 38, de 13 de febrero de 2005*.

Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE 167, de 13 de julio de 2013*.

Resolución de 13 de julio de 2005, de la Dirección General de Trabajo, por la que se acuerda la inscripción en el Registro y publicación del V Convenio Colectivo para el personal laboral al servicio de la Junta de Extremadura. *DOE 85, de 23 de julio de 2005*.

Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en los Institutos de Educación Secundaria. *BOE 132, de 31 de mayo de 1996.*

Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. *BOE 20, de 13 de mayo de 1996.* Resolución de 16 de septiembre de 2005, de la Dirección General de Trabajo, por la que se acuerda la inscripción en el Registro y publicación del Acta suscrita el 1 de Septiembre de 2005 por la Comisión Negociadora del V convenio colectivo para el personal laboral al servicio de la Junta de Extremadura, mediante la cual las partes dan conformidad para efectuar corrección de errores en el texto del citado convenio. *DOE 111, de 24 de septiembre de 2005.*

Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el Educador Social, el Trabajador Social y el Pedagogo Social. Un Enfoque interdisciplinar e interprofesional.* Valencia: Naullibres.

Rodríguez, A. (2006). Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. *Educación y Educadores, vol. 9, 2, 131-147.* Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/667/752>

Rodríguez, J. M. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, vol. 11, 3, 1-7.* Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228112544.pdf

Román, M. M., Petrus, A., & Trilla, J. (2000). *De profesión: Educador/a Social.* Barcelona: Paidós.

Ruiz, J. (2005). *Pedagogía y Educación ante el S.XXI.* Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

S

Sáez, J. (1993). *El educador social.* Murcia: Universidad de Murcia.

Sáez, J. (1997). La construcción de la Pedagogía Social: Algunas vías de aproximación. En P. Petrus (Ed.), *Pedagogía Social.* Barcelona: Ariel.

- Sáez, J. (1998). Las funciones del educador social: algunas reconsideraciones actuales. En M. Beas, J. García, J. J. Luengo, A. Sánchez, & D. González (Eds.), *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. VIII Jornadas LOGSE* (pp. 85-102). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sáez, J. (2003 a). Cambiando concepciones en la construcción de la Pedagogía Social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales. En J. García (Ed.), *De nuevo la educación social* (pp. 41-68). Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2003 b). Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y propuestas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 27-59.
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re336/re336_08.pdf
- Sáez, J. (2006). *Funciones y competencias en el grado de educación social desde la lógica profesional*. Jornadas d'estudi i debat: El títol de grau en Educació Social. Universidad de Islas Baleares, Palma. Fecha 22-23 de junio. Recuperado de: http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo_doc2052.pdf
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Sáez, J., Campillo, M., & Bas, E. (2004). El mercado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 165-211.
- Sáez, J., & García, J. (2004). El estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 135-163.
- Sáez, J., & García, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Sáez, L. (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa: Boletín de estudios e*

- investigación*, 6, 237-248. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/771/77100613.pdf>
- Sánchez, J. (2008). Servicios a la Comunidad: un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela. *Bordón*, vol. 60, 4, 41-50.
- Santibáñez, R. (2006). *El prácticum de Educación Social*. Jornadas d'estudi i debat: El títol de grau en Educació Social. Universidad de Islas Baleares, Palma. Fecha 22-23 de junio.
- Sarrado, J. J., & Fernández-Díaz, E. (2012). *El educador social en centros educativos. Una propuesta actualizada de sus competencias profesionales en entornos complejos*. Madrid: Dikinson.
- Sarrate, M. L. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordón*, vol. 60, 4, 51-61.
- Sarrate, M. L., & Hernando, M. A. (2009). *Intervención en Pedagogía Social. Espacios y Metodologías*. Madrid: Narcea.
- Scarpa, P., & Corrente, M. (2007). La dimensión europea del educador/a social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 63-74.
- Segura, M. (2013). La educación social en la escuela. Convivencia, violencia y resolución de conflictos. *Revista CADUP, UNED CA Tortosa*, 1, 1-24. Recuperado de http://www.uned.es/ca-tortosa/Biblioteca_Digital/Biblio/Manuel_Segura/La_Educacion_Social_en_la_Escuela.pdf
- Selvini, M. (1986). *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Senent, J. M. (1994). *Los educadores sociales en Europa*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Senent, J. M. (2003). Desarrollo contemporáneo de la educación social en Europa. Perspectiva comparada. En C. Ruiz (Ed.), *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos* (pp. 59-90). Valencia: Universidad de Valencia.
- Senent, J. M. (2011). Educación social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional. *Revista de Educación Social*, 13, 1-19. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/13/clain_res_13.pdf
- Senra, M. (2006). Valoración de las competencias específicas del Educador Social. En E. de Lara & J. Quintanal (Eds.), *El prácticum en las*

titulación de Educación: Reflexiones y experiencias (pp. 135-142). Madrid: Dykinson.

Serrate, S., & Hernández, M. J. (2013). Ciberbullying: acoso a través de las tecnologías. En Vizuete, J., & Fuentes, M. (Eds.) *Ayúdanos a usar las Tic de forma responsable*. Tarragona: Altaria.

Sito, N. (2005). *La escuela en tiempo difíciles*. Buenos Aires: Dunken.

T

Teixidó, J., & Brucat, R. (2009). Perfils professionals emergents a l'escola. Una mirada organizativa. *Grup de Recerca en organització de Centres*, pp. 1-9. Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/articles/perfils_emergents.pdf

Tejada, J. (1999). Acerca de las Competencias Profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30. Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/dioe/competencias.pdf>

Tejada, J., & Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 37, 2, 1-15. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>

Temblás, A. (2007). Una apuesta por la calidad: la incorporación de educadoras y educadores sociales a los centros educativos. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 24-26.

Tiana, A., & Sáenz, F. (2003). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf

Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52. Recuperado de http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores_hasta_2013/i2/035_pdfsam_Aula_Abierta_83_Junio_2004.pdf

Torrado, M. (2004). Estudio de Encuesta. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.

- Torío, S. (2006). Evolución y desarrollo de la Pedagogía Social en España. Hacia una Pedagogía Social en construcción. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 10, 37-54. Recuperado de: <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/8929>
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Trilla, J. (1997). Animación Sociocultural y Educación en el tiempo libre. En A. Petrus (Ed.), *Pedagogía Social* (pp. 130-153). Barcelona: Ariel.

U

- Úcar, X. (1996). Los estudios de educación social y la animación sociocultural. *Claves de Educación Social*, 2, 18-26. Recuperado de http://www.eduso.net/revistaclaves/revistaspdf/2_articulos_2.pdf
- Úcar, X. (2004). *De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo*. I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social. Chile. Fecha 8-12 de noviembre. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/729/Modelos_de_intervencion.pdf
- Usurriaga, J. (2011). Presentación al Marco Conceptual de las Funciones y Competencias del Educador/a Social. *Revista de Educación Social*, 13, 1-20. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/13/mar_conc_res_13.pdf

V

- Valín, D. (2006). Funcións e cometidos dos educadores e educadoras sociais na escola. En M. Castro, X. M. Malheiro & X. Rodríguez (Eds.), *A Escola, ¿Punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* (pp. 43-47). Santiago de Compostela: Nova Escola Galega- Colexio de Educadores Sociais de Galicia.
- Valín, D., & Castro, M^a. M. (2007). La integración del educador social en una escuela comprensiva. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 18-26.
- Vallés, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26320&orden=388856&info=link>

- Vargas, F., Casanova, F., & Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: OIT/Cinterfor. Recuperado de http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/man_cl.pdf
- Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *Revista de Educación Social*, 16, 1-14. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/escomple_res_16.pdf
- Viana, M. I. (2012). Mediación escolar y observatorios para la convivencia. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 229-248. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_9.pdf
- Vilar, J. (2011). *Algunas consideraciones en el debate sobre ámbitos emergentes de la educación social*. II Jornadas monográficas de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social: Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada al futuro. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Fecha 29 abril. Recuperado de <http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/211013/Comunicaci%C3%B3n%20SIPS%20Jes%C3%BAs%20Vilar.pdf?sequence=1>

Y

- Yubero, S., & Larrañaga, E. (1996). *El desafío de la Educación Social*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Z

- Zinovyeva, N., Felgueroso, F., & Vázquez, P. (2009) Inmigración y resultados educativos en España. En M. Pons (Ed.), *Efectos económicos de la inmigración en España* (pp. 139-178). Madrid: FEDEA. Recuperado de http://fecem.unizar.es/informacion_general/catedras_empresariales/catedra_bantierra/ii_encuentro_inmigracion/ponencias/ponencia_felgueroso.pdf

ÍNDICE DE AUTORES

A

Aguilar 104, 359, 371
 AIEJI 55, 80, 82
 Álvarez 71, 75, 359, 374
 Amorós 72, 73, 359, 360
 Ander-Egg 87, 359
 Andrés 107
 Andreu 359
 ANECA 70, 78
 Añaños 39, 361
 APESA 160
 Arnal 184, 195, 359
 Arroyo 110, 112, 360
 ASEDES 47, 48, 49, 50, 76, 80, 81, 82,
 93, 94, 139, 141
 Attewell 77, 360
 Ayerbe 72, 73, 359, 360

B

Babbie 195, 360
 Ballester 167, 227, 360
 Ballesteros 219
 Baptista 370
 Barriga 367
 Bas 53
 Bauman 110, 360
 Bautista-Cerro 360
 Bázquez 375
 Bedmar 39, 361
 Belattar 112, 370

Beltrán 105, 107, 126, 275, 361
 Berends 195, 361
 Berenguer 361
 Bernete 110, 361
 Bertalanffy 104, 361
 Bisquerra 361, 373, 385
 Blanco 78, 202, 203, 359, 375
 Blázquez 135
 Bronfenbrenner 103, 361
 Brucat 249, 385
 Bunk 77, 361

C

Cabrera 63, 123, 361
 Cacho 65, 67, 68, 118, 362
 Calmaestra 111, 375, 379
 Campbel 362
 Campillo 47, 53, 54, 60, 66, 362, 383
 Candedo 362
 Cánovas 361
 Caparrós 126, 375
 Carballo 362
 Carbó 104, 371
 Caride 26, 40, 46, 59, 68, 70, 72, 74,
 362, 378
 Casanova 77, 387
 Casas 104, 371
 Castillo 7, 63, 84, 119, 122, 123, 127,
 134, 146, 163, 227, 252, 279,
 285, 363
 Catalá 363

CEAPEE 58
 Chamseddine 129, 138, 139, 141, 369
 Chozás 130, 363, 392
 Cohen 188, 191, 363
 Colom 363
 Conde 138, 141, 363
 Coombs 99, 364
 Corrente 384
 Cuadrado 232, 364

D

Dabariogo 219
 De la Fuente 232, 364
 De Lara 219
 De León 109, 133, 280, 364
 Delors 99, 123, 365
 Del Rincón 104, 184, 359, 365
 Díaz 30, 84, 85, 86, 87, 129, 206, 207,
 208, 365, 384
 Díez 165, 227, 365
 Dodero 107, 365
 Dorio 219
 Dubet 110, 366

E

Egido 105, 366
 Elipe 111
 Estrada 110, 366

F

FEAPES 61
 Felgueroso 113, 387
 Feroso 40, 42, 44, 45, 48, 57, 366
 Fernández 84, 85, 86, 87, 101, 114,
 128, 129, 366, 370, 384
 Fernández-Díaz 84, 85, 86, 87, 129
 Fidalgo 212, 366
 Flecha 165, 227, 365, 367
 Font 86, 367
 Forés 86, 367
 Fraure 99, 367
 Froufe 47, 56, 367, 378

Fullana 94, 95, 367

G

Galán 63, 152, 227, 367
 García 44, 45, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 60,
 66, 78, 108, 118, 232, 281, 362,
 363, 367, 368, 369, 372, 383
 Garreta 108, 109, 281, 368
 Garrido 72, 368
 Gelabert 126, 167, 168, 227, 375
 Gimeno 102, 131, 368
 Gobernado 107, 368
 Gómez 48, 65, 67, 106, 118, 124, 174,
 219, 368, 369
 González 73, 112, 113, 137, 139, 141,
 173, 263, 369, 378, 383
 Gradaille 362

H

Hermida 170, 375
 Hernández 111, 129, 138, 139, 141,
 369, 370, 385
 Hernando 76, 384

J

Jiménez 112, 370

K

Kerlinger 30, 184, 195, 371
 Kreuz 104, 371, 393

L

Laorden 116, 371
 Larena 165, 227, 367
 Larrañaga 380, 387
 Latorre 184, 219, 359
 Lebrero 371
 Lee 184, 195
 León 78, 109, 133, 141, 150, 195, 196,
 281, 364, 371, 372, 378

Libro Verde 129
López 88, 101, 128, 130, 138, 139, 141,
147, 372, 373

M

Manion 188, 191, 363
Manuel 362
March 56, 76, 118, 121, 126, 279, 372,
377
Marchesi 106, 108, 372
Marcón 372
Mares 112, 370
Martín 65, 67, 68, 72, 106, 108, 109,
111, 112, 113, 264, 281, 372,
373, 374, 379
Martínez 74, 86, 88, 107, 367, 373
Massot 219
Matamales 115, 373
Mateo 184, 188, 287, 373
Mayoral 110, 373
MEC 117, 128, 129, 275
Meerovich 121, 174, 373
Melendro 115, 232, 360, 373
Méndez 63, 106, 116, 123, 130, 133,
135, 136, 137, 138, 139, 141, 374
Merino 44, 57, 100, 374
Mínguez 374, 377
Ministerio de Educación, Cultura y
Deporte 113, 114
Ministerio de Educación y Ciencia 58
Mohedano 63, 138, 141, 146, 171, 173,
174
Molina 118, 135, 170, 375
Mollá 361
Montanaro 77, 387
Montanel 126, 275, 285, 375
Montero 195, 371
Montoya 371
Morales 202, 203, 375
Mora-Merchán 111, 375
Moreno 110, 375
Moyano 375
Mulas 375
Muñoz 61, 63, 133, 167, 168, 227, 375,

376, 378, 380

N

Natorp 38, 376
Navío 78
Núñez 48, 66, 362, 376, 377

O

Ochoa 112, 264, 376
Olmos 139, 141, 173, 369, 378
Orte 56, 76, 118, 121, 126, 279, 372,
377
Ortega 41, 42, 46, 47, 49, 63, 72, 76,
78, 100, 102, 106, 107, 111, 115,
116, 119, 121, 123, 124, 125,
126, 130, 131, 132, 133, 138,
141, 146, 171, 173, 174, 362,
369, 375, 377, 378, 379

P

Pajaró 375
Palau 128, 381
Pallisera 94, 95, 367
Pantoja 366, 377, 379
Parajó 170
Parcerisa 47, 48, 67, 68, 102, 114, 118,
379
Pardo 201, 287, 379
Parres 112, 370
Pedranzani 106, 109, 113, 379
Peiró 112, 264, 376
Peña 379
Pereda 379
Pérez 41, 43, 44, 45, 47, 48, 55, 57, 94,
95, 100, 103, 105, 106, 110, 119,
121, 174, 219, 361, 369, 373, 380
Pericacho 102, 135, 165, 380
Petrus 47, 51, 62, 65, 66, 67, 75, 79, 89,
90, 118, 121, 138, 376, 380, 381,
382, 386
Piñeiro 170, 375
Planas 48, 66, 94, 95, 367, 376

Planella 76, 375, 381
Polo 128, 381
Prada 379
Prado 116, 369, 371

Q

Quintana 39, 40, 371, 381
Quiroz 65, 67, 68, 72

R

Riera 44, 45, 47, 48, 49, 51, 55, 57, 61,
90, 382
Robles 101
Rodríguez 41, 108, 112, 264, 370, 372,
378, 382, 386
Románs 66, 79, 90, 94, 95, 103, 106,
382
Royo 116, 371
Rueda 63
Ruiz 201, 287, 363, 374, 378, 379, 382,
384

S

Sáez 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 52, 53,
63, 76, 78, 79, 80, 84, 93, 109,
112, 114, 132, 380, 382, 383
Sánchez 26, 149, 383, 384
Santibáñez 137, 384
Santos 367
Sanz 52, 63
Sánz 385
Sarrado 84, 85, 86, 87, 129, 384
Sarrate 76, 384
Scarpa 384
Segura 133, 384
Selvini 134, 384
Senent 64, 65, 67, 68, 71, 73, 384
Senra 80, 82, 83, 384
Serrate 27, 111, 112, 137, 139, 141,
173, 263, 369, 385
SIPS 46
Sito 106, 115, 116

Smith 111, 375
Sobrón 73, 113, 369, 378
Stanley 362
Suárez 110, 375

T

Teixidó 249, 385
Tejada 77, 78, 385
Temblás 385
Tiana 52, 63, 385
Tobón 77
Tójar 219
Torío 43, 44, 45, 379, 385, 386
Torrado 30, 184, 206, 207, 385
Trilla 66, 90, 382, 386

U

Úcar 46, 66, 131, 378, 386
Urosa 202, 203, 375
Usurriaga 87, 386

V

Valín 138, 139, 141, 386
Vallés 76, 83, 91, 94, 95, 386
Vargas 77, 387
Vázquez 107, 113, 365, 387
Vega 116, 119, 121, 130, 134, 252, 387
Velasco 367
Venegas 101
Viana 112, 264, 387
Vilar 64, 66, 387
Viñuela 379

Y

Yubero 380, 387

Z

Zinovyeva 113, 387

