

La aportación de los educadores sociales a la secundaria: competencias, funciones y criterios para un nuevo ámbito de trabajo profesional

Sara Serrate
Margarita González

Recepción: 10/03/19 Aceptación: 12/04/19

Resumen

El presente trabajo se centra en analizar la presencia de los educadores sociales en centros escolares y las formas de concebir su acción profesional en este ámbito. Se expone un estudio, elaborado en base a cuatro objetivos: conocer qué situaciones requieren acciones de intervención socioeducativa, determinar qué profesionales desarrollan labores para su atención, concretar las funciones profesionales que desarrollan y determinar si el educador social cumple un perfil que se corresponde con su formación competencial y, por último, examinar qué sugerencias de mejora de la labor socioeducativa aseguran los profesionales participantes que son necesarias a implementar. Los resultados apuntan que es necesario reforzar la atención a problemas que derivan del contexto social y familiar que tienen influencia directa en el desarrollo académico del alumnado. También constatan que el educador social asume funciones propias de su perfil, que da respuestas socioeducativas eficaces y que se demanda la incorporación de educadores sociales de forma estable en los centros educativos.

Palabras clave

Educación social, educación secundaria, perfil profesional, intervención socioeducativa.

L'aportació dels educadors socials a la secundària: competències, funcions i criteris per a un nou àmbit de treball professional

El present treball se centra a analitzar la presència dels educadors socials en centres escolars i les maneres de concebre la seva acció professional en aquest àmbit. S'exposa un estudi, elaborat en base a quatre objectius: conèixer quines situacions requereixen accions d'intervenció socioeducativa, determinar quins professionals desenvolupen tasques per atendre-les, concretar les funcions professionals que desenvolupen i determinar si l'educador social compleix un perfil que correspon amb la seva formació competencial i, finalment, examinar quins suggeriments de millora de la tasca socioeducativa asseguruen els professionals participants que cal implementar. Els resultats apunten que cal reforçar l'atenció a problemes que deriven del context social i familiar que tenen influència directa en el desenvolupament acadèmic de l'alumnat. També constaten que l'educador social assumeix funcions pròpies del seu perfil, que dona respostes socioeducatives eficaces i que es demana la incorporació d'educadors socials de forma estable en els centres educatius.

Paraules clau

Educació social, educació secundària, perfil professional, intervenció socioeducativa.

The contribution of social educators in secondary schools: competencies, functions and criteria for a new sphere of professional work

The present study, which focuses on analysis of the presence of social educators in schools and the ways in which their professional activity in this field is conceived, has been elaborated on the basis of four objectives: to identify situations that require socio-educational intervention actions, to determine which professionals are engaged in attending to these situations, to specify the professional functions they perform and establish whether these functions corresponds to their training and skills and, finally, to examine the suggestions put forward by the participating professionals as necessary for the improvement of socio-educational practice. The results of the study indicate a perceived need to devote greater attention to problems deriving from the students' social and family context that have a direct influence on their educational development and academic performance. There is also evident concern that social educators should be assigned functions specifically related to their skills, that they should be enabled to provide effective socio-educational responses, and that they should be included in educational centres on a stable basis.

Keywords

Social education, secondary education, professional profile, socio-educational intervention

Cómo citar este artículo:

Serrate González, Sara; González Sánchez, Margarita (2019). La aportación de los educadores sociales a la secundaria: competencias, funciones y criterios para un nuevo ámbito de trabajo profesional. *Educatió Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 60-78.

▲ El espacio escolar actual

El espacio escolar actual se enfrenta a desafíos que no tienen una única respuesta y requiere de miradas profesionales diferentes. La sociedad actual tecnológica, mediática, intercultural, plural, diversa y multifacética, caracterizada por la inmediatez y la comunicación a gran escala pone en jaque a la educación escolar haciendo tambalear sus cimientos en lo que a su finalidad y formas se refiere.

Se demanda a la educación, ofrecida desde el espacio escolar, que dé respuesta a nuevos y tradicionales requerimientos que permitan hacer frente a la formación académica de los estudiantes y a su pleno desarrollo personal y social. Uno de los retos actuales a los que se enfrenta la educación escolar es ofrecer una educación denominada de calidad, que es el cuarto de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible (ODS) marcados por las Naciones Unidas en la Agenda 2030. Ofrecer una educación de calidad para las Naciones Unidas significa “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 25), lo que se traduce en impulsar y aunar esfuerzos para garantizar los derechos humanos, la paz, el ejercicio de la ciudadanía de forma responsable, la igualdad de género, el desarrollo sostenible y de la salud. Para ello se requiere la formación del alumnado en conocimientos, capacidades, valores y actitudes que favorezcan el pleno desarrollo personal y la participación social ciudadana.

Este objetivo hace necesario que se deba repensar el funcionamiento de los centros escolares, entendidos, desde una perspectiva sistémica, como un sistema con entidad que conforma un *mesosistema* dentro del *macrosistema* que lo engloba (Bronfenbrenner, 1987), es decir, la sociedad y la cultura del momento. Y este mesosistema se ve deslumbrado por la variedad de situaciones y reflejos del exterior (Serrate, González y Olmos, 2017), que demandan un modelo de convivencia específica y de equilibrio que le permita subsistir, enfrentando las necesidades y problemas que, no teniendo siempre un origen académico, emergen en el espacio escolar e interfieren en su dinámica cotidiana y en el proceso formativo del alumnado.

La relación entre sociedad y centros escolares implica que la administración educativa tenga que diseñar estrategias que le permitan ofrecer, desde los propios centros, una respuesta socioeducativa acorde a la situación contextual del momento (Ortega, 2005), capaz de adaptarse a los cambios y avances sociales a escala local y global. Y esto tiene una repercusión directa en la planificación y diseño de quién o quiénes y con qué funciones deben desempeñar su labor para cumplir con ese objetivo de ofrecer una educación de calidad. Reflexionar en torno al capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014) con el que el sistema escolar cuenta pasa por conocer, en primer lugar, quiénes y de qué forma están haciendo frente a aquellas situaciones que requieren



Uno de los retos actuales a los que se enfrenta la educación escolar es ofrecer una educación denominada de calidad, que es el cuarto de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible marcados por las Naciones Unidas en la Agenda 2030

una labor específica de intervención socioeducativa (Bolívar, 2016), tanto para su prevención como para su resolución, uno de los objetivos que guía el estudio que presentamos.

La presencia de educadores sociales en el espacio escolar

La presencia de los educadores y educadoras sociales en los centros escolares es hoy una realidad que se presenta como indispensable para dar respuesta a las necesidades que el sistema se ve abocado a atender. Y estas necesidades y demandas provocan que sea imprescindible hoy, quizá con mayor urgencia que en otros momentos, que los y las responsables de la organización y coordinación, también de la contratación y diseño de estrategias, reflexionen en torno a la creación de claustros heterogéneos, que permitan convertir los centros escolares en espacios socioeducativos, de encuentro y relación, y no solo de aprendizaje de conocimientos curriculares.

Esto exige una mayor diversidad de profesionales de la que se contempla o se contabiliza en la actualidad, y debe permitirse una mayor transdisciplinariedad (Pérez, Moya y Curcu, 2013) en la formación del alumnado y en la atención a sus necesidades, así como una mayor participación de otros agentes educativos como la familia y la comunidad. Es lo que Castillo (2008) denomina “paso de una óptica curricular a una perspectiva socioeducativa en la escuela” (p. 65), donde los y las profesionales ofrezcan más protagonismo a los elementos socioeducativos y socializadores, al menos en la misma proporción que los elementos curriculares más clásicos.

La intervención socioeducativa dirigida a dar respuesta a necesidades concretas no ha supuesto una reflexión seria, rigurosa, pactada y unificada en el contexto español

La intervención socioeducativa dirigida a dar respuesta a necesidades concretas, así como la regulación de la participación de los profesionales de la educación social, no ha supuesto una reflexión seria, rigurosa, pactada y unificada en el contexto español, sino que ha sido abordada de manera diferente por cada administración autonómica, diseñando distintas estrategias y planes en consonancia con las líneas políticas y legislativas que han considerado más idóneas en cada momento. El análisis de la presencia de los educadores y las educadoras en el sistema escolar evidencia las diferentes líneas de actuación fundamentales (Ortega y Mohedano, 2012; González y Serrate, 2014; Serrate, 2018) en torno a las cuales los educadores y las educadoras sociales se encuentran hoy presentes en los centros educativos.

La primera de las estrategias a la que haremos alusión ha sido denominada *línea de actuación estatal de incorporación de profesionales para la atención socioeducativa*. Atención que se dirige al alumnado y familias, fundamentalmente en contextos de vulnerabilidad, para la cual se diseña una regulación legislativa y normativa¹ específica de la enseñanza basada en políticas de

atención a la diversidad y compensación educativa. Dentro de esta línea, se contempla la necesidad de que perfiles profesionales distintos a los tradicionales (docentes y profesionales de orientación educativa) se incorporen al sistema para atender situaciones de necesidad o problemas emergentes en el ámbito escolar. Así se crea la figura del profesor técnico de servicios a la comunidad, que acoge a esos otros profesionales, derivando en un perfil profesional diverso, donde también tienen cabida los educadores y educadoras sociales. Se trata de una figura profesional con perfil docente al incorporarse a los departamentos de orientación de los institutos de enseñanza secundaria impartiendo docencia a determinados ciclos de formación profesional, aunque también tiene presencia en los equipos de orientación psicopedagógica que intervienen en las etapas de educación infantil y primaria.



Se podría vislumbrar una segunda línea autonómica de incorporación de educadores y educadoras sociales a centros escolares en plazas concretas, creadas pensando en el perfil profesional específico para el educador y la educadora social, desempeñando su labor desde los propios centros y en colaboración con el equipo educativo. En la actualidad son cada vez más las Comunidades que están optando por esta opción, como es el caso de las pioneras Extremadura, Castilla-La Mancha y Andalucía y más recientemente Baleares y Canarias. Se piensa en esta figura profesional, que se integra funcionalmente en los departamentos de orientación en la etapa de secundaria, para colaborar en el diseño de estrategias de prevención e intervención socioeducativa que permitan dar respuesta a las dificultades con las que se encuentran los profesionales docentes, para atender la diversidad de situaciones que afectan e interfieren en el óptimo desarrollo académico y social de los estudiantes, en un intento de lograr una escuela inclusiva, intercultural y participativa, dando respuesta a problemas de convivencia, poniendo el énfasis también en la prevención del abandono escolar temprano.

Se piensa además en esta figura profesional desde una perspectiva de conexión y relación entre el centro escolar y el resto de agentes educativos, principalmente la familia en contextos de vulnerabilidad, para atender fundamentalmente problemas de integración escolar. Dentro de esta línea autonómica, se gestan diferentes fórmulas por las que la administración planifica la incorporación de los educadores y educadoras sociales a los centros escolares, en ocasiones liderando la propia administración, la normativa y regulación concreta, como el caso de Extremadura, también en colaboración con otras administraciones no responsables directamente de educación como la de servicios sociales o la de salud, entre otras, a través de convenios de colaboración con colegios profesionales y universidades, como es el caso más reciente de Canarias.

Por último, definimos la tercera línea, que para nosotras es la más generalizada y presente en la relación entre educación escolar y educación social, en la que los educadores y las educadoras sociales siempre han participado en el espacio escolar, a la que denominamos *línea de colaboración adminis-*

trativa a través de la figura del educador y la educadora social. Esta línea encuentra su sentido en los proyectos de cooperación que establecen los servicios sociales municipales o comarcales y las organizaciones y entidades comunitarias con la administración educativa o directamente con los equipos directivos de los propios centros, donde el y la profesional de la educación social tiene asignadas determinadas funciones que desarrolla en los centros escolares, en ocasiones en horario escolar, en otros, en periodo no lectivo o extraescolar. Ejemplos de colaboración entre los educadores y educadoras sociales y los centros educativos encontramos en todo el territorio nacional. Esta línea es diferente a las anteriores, en tanto los educadores y las educadoras son agentes externos, no pertenecientes al claustro de profesores ni al personal de administración o servicios. Los profesionales de la educación social cumplen en esta línea un rol de gestores de recursos y proyectos impulsando planes de prevención, educación o tratamiento de situaciones o problemáticas concretas que afectan a la vida diaria de los centros, al alumnado, a las familias o al entorno social más o menos próximo, entendiéndose como medidas puntuales que en ocasiones se ven carentes de continuidad en el tiempo al tratarse de estrategias dependientes de factores externos basados en principios de operatividad y recursos existentes.

Estas tres líneas de participación del educador o educadora social escolar ponen de manifiesto distintas formas de entender, por un lado, quién y cómo debe de abordarse la acción socioeducativa en el contexto escolar y, por otra parte, el papel que deben cumplir los educadores y educadoras sociales en los centros. De ahí que, siendo la intervención socioeducativa una labor amplia que debe ser compartida y en la que deben de cooperar distintos profesionales, cuando se piensa en perfiles que puedan asumir funciones socioeducativas no se plantea de la misma manera este tipo de acción escolar cuando encontramos puestos, queremos llamar propios, para los educadores y educadoras sociales que cuando estos puestos son compartidos, al tratarse de plazas a las que pueden acceder profesionales de perfiles diversos.

Por su parte, en función de cómo se entienda la intervención socioeducativa, se diseñarán planes de inclusión de profesionales –educadores y educadoras sociales– con un carácter mayor o menor de urgencia para atender determinadas situaciones que requieren atención “especializada”. Esto conlleva la incorporación de educadores/as a plazas creadas únicamente en centros escolares que por sus necesidades requieren su presencia (alto índice de absentismo escolar, alto índice de alumnado extranjero, graves problemas de convivencia escolar, situación de mayor vulnerabilidad o riesgo del contexto en el que se sitúa el centro, entre otras) o se piense en los educadores/as para ocupar un puesto en cada instituto de secundaria para cumplir una labor más educativa que reeducativa colaborando con el resto de agentes en ese continuo que supone la formación de los y las estudiantes.

Del mismo modo, las tres líneas descritas reflejan diferentes perspectivas, en función de que se entienda que la intervención socioeducativa debe ser abordada por profesionales –educadores y educadoras sociales– incorporados a

los centros educativos en las mismas condiciones que el personal docente, ocupando un perfil con entidad profesional propia a quien se encomiendan labores de coordinación y colaboración con el resto de agentes escolares o, por el contrario, que se entienda que esta labor socioeducativa puede ser asumida por educadores/as sociales externos a los centros escolares donde su participación es mucho más puntual, dirigiendo su acción a la atención o solución de determinadas demandas que requieren su presencia.



Metodología

Nos interesaba conocer cuál era la situación en cada una de las comunidades autónomas y saber si los educadores y las educadoras sociales están desempeñando su labor correspondiéndose con su perfil académico y profesional. El estudio, de carácter nacional, centrado en la etapa de secundaria, con diseño metodológico de tipo no experimental o *ex post-facto*, se concretó en un estudio de tipo descriptivo-correlacional a través de la encuesta electrónica.

El marco contextual expuesto anteriormente permite justificar la finalidad del estudio que presentamos, guiado por los siguientes objetivos:

- Conocer qué situaciones o problemáticas están demandando atención específica por parte de los y las profesionales en la etapa de secundaria.
- Determinar qué perfiles profesionales se encuentran dando respuesta a las situaciones o problemáticas que requieren intervención socioeducativa.
- Concretar las funciones que están desempeñando los y las diferentes profesionales para solventar las problemáticas que interfieren en la vida de los centros escolares.
- Analizar las propuestas de mejora de la intervención socioeducativa planteadas por los y las profesionales de la etapa de secundaria.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario que combina el uso de escalas tipo Likert con ítems de respuesta abierta. Se optó por un sistema de encuesta autoadministrada a través de Internet, diseñada a través de Google Drive y enviada a todos los centros donde se imparte enseñanza secundaria en el conjunto del territorio español a través de un correo electrónico personalizado a partir de una página PHP. Las variables del estudio fueron organizadas en dos bloques de contenido: 1) datos sociodemográficos (perfil profesional y contextualización del centro educativo) y 2) trabajo socioeducativo (situaciones de intervención socioeducativa, funciones socioeducativas y propuestas de mejora). La validación de contenido se garantizó a través de la valoración de jueces expertos, y la consistencia interna, utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach cuyo resultado muestra indicios de fiabilidad con valor superior a .7.

Las variables del estudio fueron organizadas en dos bloques de contenido:

- 1) datos sociodemográficos y
- 2) trabajo socioeducativo

Muestra

El propósito inicial del estudio pretendía incluir a todos los y las profesionales que en ese momento y en los diferentes contextos estuviesen desempeñando tareas socioeducativas de atención especializada (situaciones de violencia y conflicto, absentismo escolar, hábitos no saludables, diversidad y situaciones desfavorecidas), de educación y prevención (acciones de extraescolaridad, con las familias, procesos de acogida e interculturalidad, aspectos emocionales, valores y transversalidad) y de relación y gestión (fomento de la convivencia escolar, relaciones con el entorno y los recursos comunitarios y articulando mecanismos de participación) (González, Olmos y Serrate, 2016). Por lo tanto, la población de estudio la componen los profesionales que trabajan en centros de educación secundaria, que se encuentran desempeñando labores socioeducativas, a los que denominamos agentes de intervención socioeducativa, y los directores y directoras de centros. Desconocemos por tanto el tamaño real de la población, por lo que se considera población desconocida y realizando el cálculo del tamaño de la muestra con la máxima variabilidad ($p=q=0.005$), un nivel de confianza del 95% ($z=1.96$) y un error del 5%, obtenemos un tamaño de muestra de 385 sujetos.

A partir de un muestreo de tipo no probabilístico incidental o causal, la *muestra participante* quedó conformada por un total de 1.054 profesionales pertenecientes a todas las comunidades autónomas españolas², de los cuales 440 son agentes de intervención provenientes de 378 centros escolares, siendo el 76% mujeres y el 23% hombres. De todos ellos, el 57% eran orientadores. Participaron del mismo modo 614 responsables de equipos directivos de 568 centros educativos, 59% hombres y 41% mujeres, el 70% ejercían además de tareas de dirección la función de profesores.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se calcularon los estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión, a partir de los cuales se estimaron las pruebas oportunas a realizar, en concreto un análisis correlacional a través del coeficiente de Pearson e inferencial. Se utilizaron pruebas no paramétricas de contraste de hipótesis, concretamente la prueba de Medianas, una vez comprobados los supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk) y de homocedasticidad (Levene). Todos los análisis fueron efectuados a través del paquete estadístico SPSS v.21. De forma complementaria se efectuó un análisis de contenido de las respuestas obtenidas en los ítems de respuesta abierta.

Resultados

Situaciones de intervención socioeducativa

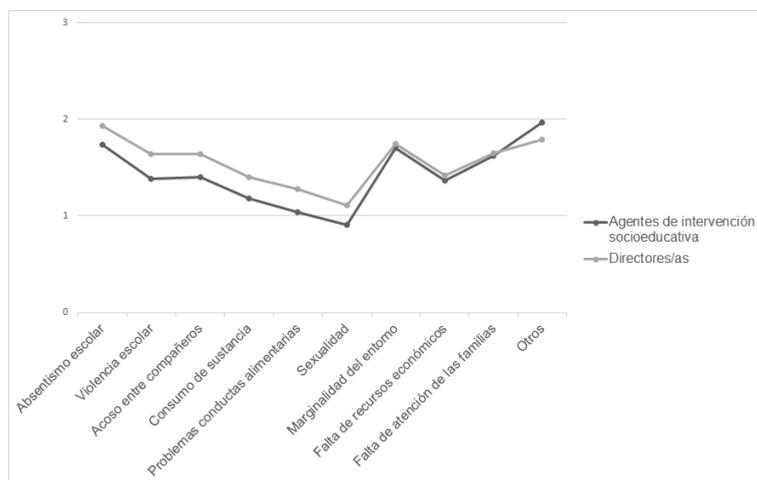
Nos interesaba conocer, en primer lugar, cuáles eran las situaciones objeto de intervención socioeducativa planteadas que requerían una mayor dedicación por parte de los y las profesionales del ámbito escolar en la etapa de secundaria. Se plantearon como situaciones las que con mayor frecuencia aparecen en los informes y estudios realizados en el marco escolar (Mora, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010; Ortega y González, 2015; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Capriati, 2016; Serrate, González y Olmos, 2017; Consejo Escolar del Estado, 2018), estas son el *absentismo escolar*, el *acoso entre compañeros* o la *violencia escolar*, algunas situaciones que afectan a la salud de los y las estudiantes como *problemas con el consumo de sustancias*, *problemas alimenticios* o de *sexualidad* y también aquellas situaciones que emergen del contexto familiar o social que interfieren en el óptimo desarrollo académico de los y las estudiantes como son la *marginalidad del entorno*, la *falta de atención de las familias a sus hijos/as* o las *situaciones derivadas de la falta de recursos económicos familiares*.

De forma general, observamos (véase figura 1) que los problemas de *absentismo escolar* y los problemas derivados de la *marginalidad del entorno*, en el que se ubica el centro educativo, son las dos situaciones que requieren mayor dedicación específica por parte de los profesionales. Por dedicación específica nos estamos refiriendo a dedicar tiempo y recursos a la atención de dichas necesidades.



Los problemas de *absentismo escolar* y los problemas derivados de la *marginalidad del entorno* son las dos situaciones que requieren mayor dedicación específica por parte de los profesionales

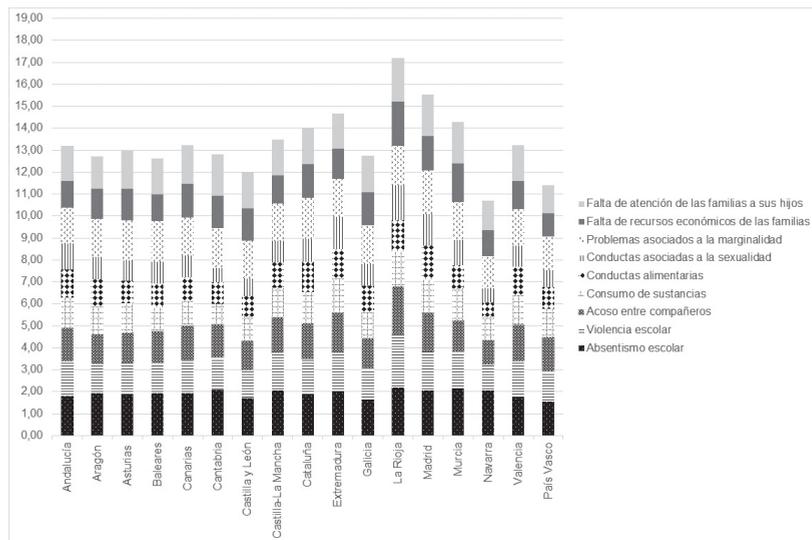
Figura 1: Media global de situaciones de intervención socioeducativa (rango 0-3)



Fuente: Serrate, González y Olmos (2017)

El análisis extraído, diferenciado por comunidades autónomas, parece indicar que en determinados contextos comunitarios, además de las problemáticas anteriormente señaladas, también son relevantes los *problemas derivados de la falta de atención de las familias a sus hijos/as*, que requieren ser atendidos con frecuencia en el marco escolar. Los profesionales de comunidades autónomas como La Rioja, Madrid, Extremadura o Castilla-La Mancha indican una frecuencia mayor en la atención a problemas de *violencia escolar y acoso entre compañeros*.

Figura 2: Media global de situaciones de intervención socioeducativa por comunidad autónoma (rango 0-3)



El análisis de contenido elaborado permitió comprobar que hay otras necesidades que también están exigiendo una dedicación específica por parte de los profesionales de secundaria. Algunas de las situaciones mencionadas que obtienen mayor índice de respuesta son los *problemas emocionales y conductuales del alumnado*, las *necesidades de orientación académica y profesional* y el *apoyo educativo*. Los y las agentes de intervención socioeducativa, entre los que, como luego referiremos, se sitúan también educadores y educadoras sociales, indican especialmente los problemas derivados de la *desestructuración familiar y las dificultades de aprendizaje del alumnado*, mientras que los equipos directivos muestran mayor preocupación por las *situaciones disruptivas en las aulas*.

Es importante señalar que el análisis de contenido permitió evidenciar que cuando los profesionales aludían a las *situaciones disruptivas en el aula*, frecuentemente señalaban también los *problemas emocionales y conductuales* de los estudiantes. Aunque el análisis de contenido no permite determinar causa-efecto, esto nos indica que las conductas disruptivas, desde el punto de vista de los profesionales, tienen relación con los estados emocio-

nales y la asimilación de determinadas conductas por parte de los alumnos, lo que podría indicarnos que trabajar estos aspectos mejoraría los problemas de convivencia en las aulas, así como una mayor participación positiva de los estudiantes en las rutinas diarias de la clase.

Del mismo modo, se determinó que, al aludir a los problemas de *desestructuración familiar*, los profesionales hacían referencia a las *dificultades de aprendizaje* del alumnado y la *coordinación con agentes externos al centro*. Estos aspectos también permiten reflexionar en torno al diseño de estrategias profesionales, en coordinación, para trabajar con estudiantes que se enfrentan a problemáticas derivadas del contexto familiar, que puedan estar detrás de determinadas dificultades escolares o incluso de fracasos académicos.

Por su parte, las *necesidades de apoyo educativo y orientación laboral* mencionadas por los y las diferentes profesionales participantes generaban relaciones intensas tanto con la categoría *problemas de desestructuración familiar* como con la categoría *situaciones disruptivas en el aula*. En este sentido, es importante plantearnos si detrás de determinadas situaciones disruptivas se encuentran estudiantes que tienen que hacer frente a problemas familiares desbordantes y a una falta de motivación o de planificación y proyección futura. Y siendo así, determinar cuáles deben de ser las estrategias que guíen las actuaciones de los profesionales.

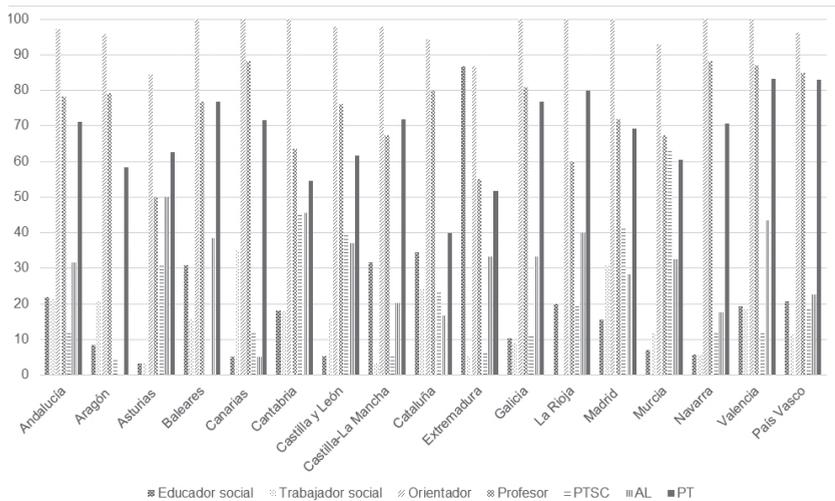


Profesionales encargados de tareas socioeducativas

Al plantearnos quiénes son las personas que se encargan del trabajo socioeducativo, especialmente en aquellas comunidades autónomas donde no tienen incorporado al educador y la educadora social en la plantilla de los centros de secundaria, observamos que el trabajo socioeducativo está siendo abordado y desarrollado de forma mayoritaria por los orientadores/as y los y las docentes. Uno de los perfiles que queda reflejado en las diferentes comunidades autónomas (véase figura 3) es el de profesor/a de pedagogía terapéutica, señalado por un elevado porcentaje de profesionales como figura que desempeña tareas socioeducativas, al igual que el o la especialista en audición y lenguaje, figura que señalan como encargada de labores socioeducativas alrededor de un 50% de los profesionales participantes de Asturias.

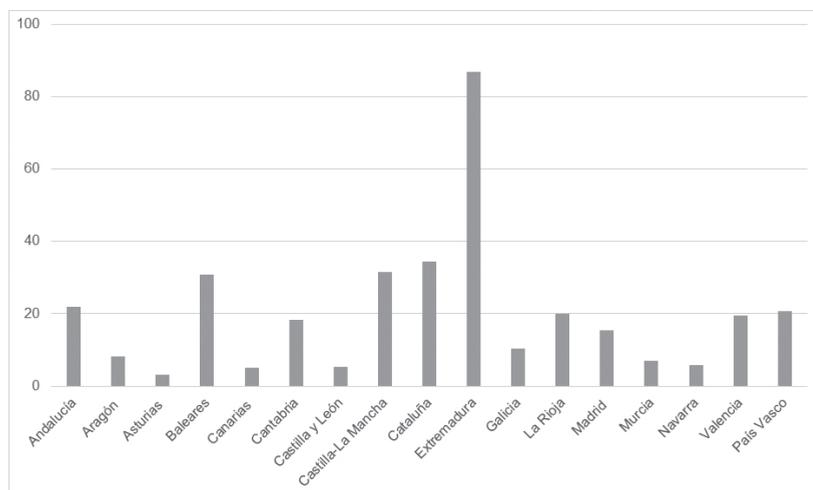
Una de las hipótesis iniciales que guiaba nuestro estudio en esta variable concreta era que los profesores técnicos de servicios a la comunidad se encontrarían desarrollando labores socioeducativas en igual proporción que otros profesionales; sin embargo, se observa en la figura 3 que no es una figura profesional destacada, salvo en comunidades autónomas como Murcia (62,8%), Cantabria (45,5%) o Madrid (41%). En base a lo expuesto en el marco teórico, estos datos podrían venir a indicar que en la etapa de secundaria este perfil está desarrollando en mayor proporción labores docentes en ciclos formativos que desempeñando labores socioeducativas como tiene asignadas en los equipos psicopedagógicos de infantil y primaria.

Figura 3: Porcentaje de profesionales dedicados a labores socioeducativas por comunidad autónoma



Respecto a la figura del educador/a social, podemos observar que en las comunidades autónomas en las que está incorporado, bien desde la administración educativa competente, bien a través de convenios de colaboración con otras administraciones o entidades, los profesionales le señalan como profesional encargado de tareas socioeducativas. Especialmente se percibe (véase figura 4) en la comunidad de Extremadura, donde más del 80% destacan su presencia, predominando de forma similar en comunidades como Andalucía, Castilla-La Mancha, Baleares y Cataluña.

Figura 4: Porcentaje de educadores sociales dedicados a labores socioeducativas por comunidad autónoma



En esta ocasión, también se realizó un análisis de contenido del ítem de respuesta abierta para descubrir qué otros profesionales, además de los señalados en el cuestionario, realizan funciones socioeducativas. Pudimos concretar que las funciones socioeducativas son asumidas también por los equipos directivos, personal externo al centro y coordinadores/as (de convivencia, de igualdad, de extraescolaridad, de ciclo, entre otros). El hecho de que con una frecuencia elevada se aluda a los equipos directivos y a los coordinadores parece indicar que los docentes que desempeñan tareas socioeducativas son además los que asumen puestos de dirección o de coordinación. Por su parte, el hecho de que se mencione al personal externo a los centros como profesionales que desempeñan labores socioeducativas parece subrayar que este trabajo se desempeña en coordinación con profesionales que trabajan en otros servicios o espacios de la administración o comunitarios. Esto podría indicarnos que existe una mayor presencia e intervención de educadores y educadoras sociales en los centros de secundaria de la que se refleja en el análisis cuantitativo, que colaborarían a través de lo que en el marco teórico hemos denominado *línea de colaboración administrativa a través de la figura del educador/a social*.



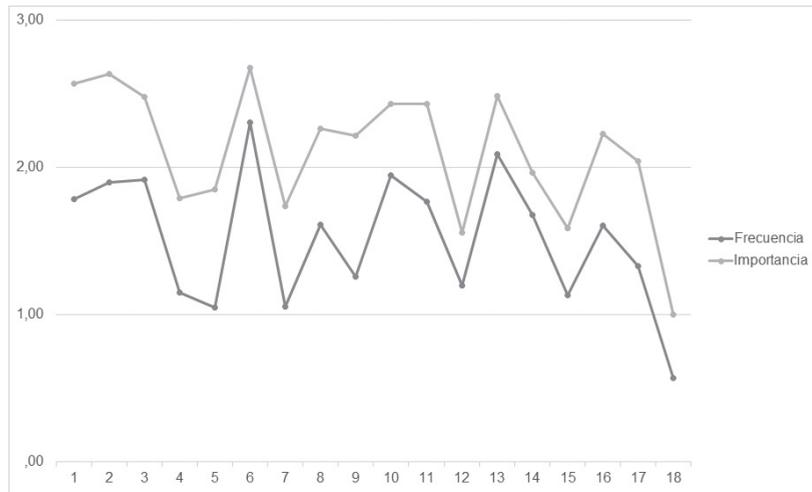
Funciones socioeducativas

Para analizar el trabajo socioeducativo se plantearon dieciocho funciones que debían ser valoradas en relación con la frecuencia de desarrollo y en relación con la importancia otorgada. El análisis general de las respuestas permitió determinar que las funciones que asumen los y las profesionales con mayor frecuencia (Serrate, González y Olmos, 2017) son aquellas que están:

- a) *dirigidas al trabajo con el alumnado*: a través del (F6) diseño y desarrollo de programas de atención a la diversidad y (F11) actuaciones de prevención y control del absentismo escolar;
- b) *dirigidas al fomento de la convivencia escolar*: a partir de (F2) procesos de mediación en conflictos y su resolución y la (F3) coordinación de actividades del plan de mejora de la convivencia escolar;
- c) *relacionadas con procesos de prevención, asesoramiento y orientación*: por medio de (F1) la detección y prevención de factores de riesgo de situaciones socioeducativas desfavorables, (F13) el asesoramiento y apoyo socioeducativo a la comunidad educativa en general (alumnado, familias y profesorado) y (F10) el desarrollo de programas de atención individualizada y desarrollo de programas de orientación para el alumnado, en temas relacionados con la integración profesional y laboral.

El análisis general de las respuestas permitió determinar que las funciones que asumen los y las profesionales con mayor frecuencia son aquellas que están:
dirigidas al trabajo con el alumnado, dirigidas al fomento de la convivencia escolar o relacionadas con procesos de prevención, asesoramiento y orientación

Figura 5: Media global de funciones socioeducativas en frecuencia de desarrollo e importancia (rango 0-3)



En general, se observa en la figura 5 que los y las profesionales valoran con puntuaciones más elevadas la importancia que otorgan a las funciones que la frecuencia de desarrollo. En este sentido, aquellas funciones que obtienen una valoración mayor en importancia con respecto a la valoración recibida en la frecuencia de desarrollo aluden especialmente al (F9) fomento de la relación con las familias a través de escuelas de padres y programas de información (drogodependencias, fracaso escolar, acoso entre compañeros, problemas de inclusión, etc.) o (F8) la formación del alumnado en habilidades por medio del diseño y desarrollo de programas, seminarios, talleres, charlas o actividades de comunicación interpersonal, (F16) tareas de asesoramiento al proceso de enseñanza-aprendizaje y (F17) el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos.

Estos datos nos están indicando que los y las profesionales no asumen con la frecuencia que desearían las funciones que acabamos de enumerar, a las que otorgan una gran importancia. Parece que esto puede entrar en contradicción con los resultados del apartado anterior, cuando el análisis nos indicaba que los y las profesionales parece que están dedicando parte de su labor profesional a la atención de los problemas derivados de la falta de atención de las familias y a la necesidad de dar respuesta y asesoramiento al alumnado. En una lectura en mayor profundidad, podemos comprender que lo que nos están indicando los y las profesionales es que se trata de funciones que deberían poder asumir con mayor frecuencia, dedicándole el tiempo y los esfuerzos necesarios para su eficaz atención.

Por su parte, las funciones valoradas como menos frecuentes, que también son las menos desarrolladas si observamos de nuevo la figura 5, se corresponden con el (F12) diseño de actividades extraescolares o (F18) el control del alumnado que llega al centro en transporte escolar. Se trata de funciones

que en ocasiones recaen en los profesionales que deben asumir labores socioeducativas; sin embargo, en comparación con el resto, se les otorga poca importancia; consideramos, por los datos obtenidos, que es así porque se le da prioridad al resto.

El análisis de las funciones socioeducativas nos permitió estudiar también si el trabajo que desempeñan específicamente el educador y la educadora social se diferenciaba de la del resto de profesionales. Según los datos de la prueba de Medianas elaborada, se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en quince de las dieciocho funciones propuestas. Posteriormente se realizó una comparación por parejas que nos permitió afirmar que el educador y la educadora social se encuentran asumiendo, con mayor frecuencia que el resto de profesionales, las siguientes funciones:

1. Detección y prevención de factores de riesgo que ocasionan situaciones socioeducativas desfavorables.
2. Mediación en conflictos de convivencia y su resolución.
3. Organización y gestión de servicios culturales, de ocio y tiempo libre.
4. Diseño y desarrollo de programas, seminarios, talleres, charlas y actividades de comunicación interpersonal.
5. Organización y desarrollo de escuela de padres y programas de información.
6. Desarrollo de programas y actuaciones de prevención y control del absentismo escolar.
7. Asesoramiento y prestación de apoyo socioeducativo al profesorado, familias y alumnado y, en caso necesario, elaboración y desarrollo de programas de intervención individualizada.
8. Control del alumnado que llega al centro en transporte escolar.

Estas evidencias ponen de manifiesto que, aunque el educador y la educadora social está desempeñando labores que en contextos en los que no existe su figura desarrollan otros profesionales, en el caso concreto de los centros de secundaria en los que se encuentra trabajando, pone mayor énfasis que el profesorado, el profesor técnico de servicios a la comunidad, el orientador o el especialista de pedagogía terapéutica en el desempeño de funciones de “*atención especializada* (situaciones de conflicto y violencia, absentismo escolar, etc.), de *educación y prevención* (educación familiar, educación emocional y en valores, para la salud, el ocio, etc.) y de *relación y gestión* (articulando mecanismos de participación, fomento del contacto con las familias y conexión con el entorno, etc.)” (González, Olmos y Serrate, 2016, p. 238).

Propuestas de mejora de la intervención socioeducativa

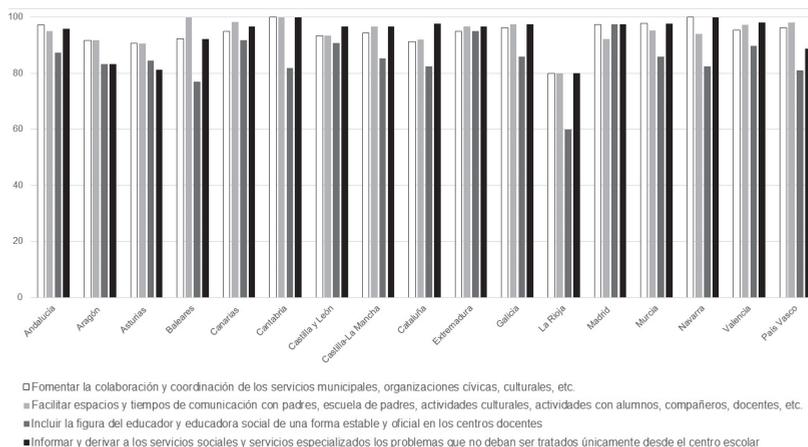
Las propuestas de mejora para un mejor desarrollo de la intervención socioeducativa señaladas por los y las profesionales están vinculadas con el *fomento de la colaboración con servicios comunitarios, municipales y entida-*



des locales y la necesidad de disponer de tiempo y espacios concretos para mejorar la comunicación y coordinación con las familias y el desarrollo de actuaciones culturales.

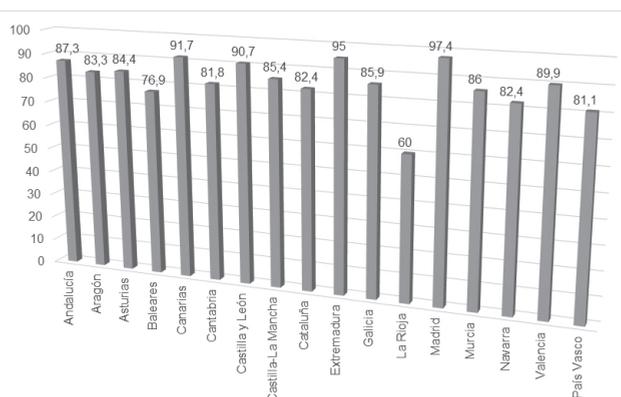
También evidencian que es necesaria y relevante la información y derivación a los equipos de servicios sociales y especializados de problemáticas que no se puedan resolver solo en el contexto escolar.

Figura 6: Propuestas de mejora de la intervención socioeducativa por comunidad autónoma



Dentro de las propuestas de mejora ofrecidas a los y las profesionales participantes en el estudio se encontraba la *incorporación del educador y la educadora social de una forma estable y oficial en los centros docentes*, donde se puede observar que es una de las propuestas demandadas en mayor porcentaje. Se puede observar en la figura 7 que las comunidades autónomas que mayor demanda realizan son Extremadura, Madrid, Canarias y Castilla y León.

Figura 7: Demanda de incorporación del educador y la educadora social a los centros escolares por comunidad autónoma



Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de contar con educadores y educadoras sociales en los centros de secundaria. Se trata de una demanda realizada en más del 70,5% de los y las profesionales participantes en el estudio que trabajan en la etapa de secundaria en las distintas comunidades autónomas, que evidencia que la figura y el trabajo profesional que desarrollan los educadores y las educadoras es conocido y reconocido y que, por lo tanto, permite afirmar, tal y como hemos puesto de manifiesto al inicio del presente trabajo, que la presencia de los y las profesionales de la educación social en los centros escolares es hoy una realidad que se presenta como indispensable para dar respuesta a las necesidades que el sistema se ve abocado a atender.



Conclusiones y prospectiva

Consideramos que la investigación desarrollada —y los resultados obtenidos— tiene interés y relevancia en dos aspectos complementarios.

De una parte, la necesidad de un debate conjunto respecto a la función socioeducativa del espacio escolar. Es tiempo de reflexionar en torno a la posición del sistema educativo ante situaciones que interfieren en el día a día en los centros de secundaria, que afectan al óptimo desarrollo del alumnado desde una perspectiva académica y social. No debemos olvidar que el foco de atención y el destinatario de la acción educativa es el alumnado, de quien se espera que alcance unos objetivos académicos (pre)establecidos, que se adapte, madure y se socialice en un tiempo y espacio que en ocasiones se torna difícil y revuelto (González, Olmos y Serrate, 2015). También se demanda al alumnado que haga frente a situaciones y problemas que pueden entorpecer su proceso, que pueden tener un origen escolar, como las necesidades educativas, los problemas de violencia en las aulas, de rendimiento o de adaptación, pero que a veces derivan de situaciones familiares y contextuales, en base a criterios de vulnerabilidad, nivel socioeconómico o diversidad de situaciones familiares algunas, con mayor o menor interferencia en la vida de los adolescentes. La reflexión se encuentra hoy en los apoyos que el alumnado necesita y requiere en esta etapa y, en este sentido, consideramos que el educador y la educadora social escolar cumple un cometido específico de acompañamiento, que es su seña de identidad ya reconocida en otros espacios de intervención socioeducativa. Es momento de considerar si el alumnado necesita que se configuren claustros heterogéneos donde encontrar el apoyo socioeducativo necesario para su pleno desarrollo en la etapa de secundaria.

Es tiempo de reflexionar en torno a la posición del sistema educativo ante situaciones que interfieren en el día a día en los centros de secundaria, que afectan al óptimo desarrollo del alumnado desde una perspectiva académica y social

De otra parte, en este estudio consideramos que es relevante dar voz a los profesionales que trabajan diariamente en la etapa de secundaria, que deben hacer frente a las dificultades que sobrepasan lo académico y curricular, fruto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, para entrar en la esfera de la socialización, del campo de lo socioeducativo que no queda ajeno al estado de ánimo, actitud, motivación, ganas e incluso participación de los estudian-

Los profesionales, fundamentalmente docentes, están manifestando que necesitan contar con especialistas de otras disciplinas, preparados y capacitados para hacer frente a los desafíos educativos actuales

tes en la vida de los centros. Los profesionales, fundamentalmente docentes, están manifestando que necesitan contar con especialistas de otras disciplinas, preparados y capacitados para hacer frente a los desafíos educativos actuales. Y en este sentido, en todas las comunidades autónomas, los profesionales, de forma más o menos cercana, aprecian la figura del educador y la educadora social como ya hemos puesto de manifiesto, reclamando su presencia en los centros. Bien es cierto que en muchas circunstancias al educador y la educadora social se le conoce tanto por el trabajo que desarrolla en administraciones afines como en los servicios sociales, ya que su presencia toma sentido en contextos de vulnerabilidad, donde trabaja en proyectos conjuntos entre el ámbito escolar, comunitario y de calle con los mismos adolescentes y jóvenes que están también escolarizados en los centros escolares.

Todo ello nos sigue llevando a considerar que dos son los retos que nos quedan por afrontar (Serrate, 2018). Por un lado, la necesidad de seguir trabajando conjuntamente con el objetivo de delimitar y diseñar de forma unificada el trabajo profesional del educador y educadora social escolar, consensuado y comprometido por académicos, profesionales y administraciones educativas para que juntos podamos dar significado y poner en valor la praxis socioeducativa de los educadores/as en el espacio escolar. Un espacio que como hemos mencionado debe de ser heterogéneo, buscando sinergias que permitan articular los mecanismos capaces de contemplar figuras educativas junto a figuras docentes en los centros escolares.

Por otro lado, sigue siendo un reto actual la formación de los educadores y educadoras sociales que se encuentran cursando estudios de grado en conocimientos, competencias y habilidades que les permitan desarrollar una adecuada educación social escolar. Son pocas las universidades que en la actualidad cuentan con materias específicas dentro de los planes de estudio, así como la inexistencia, hasta el momento, de títulos de posgrado centrados en la formación especializada del educador/a social escolar. Esta situación encuentra su lógica en el hecho de que, hasta hace apenas una década, el espacio escolar no ha sido un espacio profesional propio de la educación social; sin embargo, poco a poco va configurándose como uno de los espacios más necesarios, demandados y ocupados.

Sara Serrate González
Profesora ayudante doctora
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Salamanca
sarasg@usal.es

Margarita González Sánchez
Profesora titular
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Educación
Universidad de Salamanca
mgsa@usal.es

Bibliografía

Bolívar, A. (2016). Conjugar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 24(1), 26-29.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Calero, J.; Choi, A.; Waisgrais, S. (2010). Determinantes de riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.

Capriati, A. J. (2016). Desigualdades y vulnerabilidades en la condición juvenil: el desafío de la inclusión social. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 69, 131-150.

Castillo, M. (2008) Els recursos educatius amb alumnes disruptius a l'ESO: mirades i reflexions. *Perspectiva Escolar*, 325, 60-66.

Consejo Escolar del Estado (2018). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo*. <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2018.html>

González, M.; Serrate, S. (2014) El educador social en la resolución de problemas y mejora de la convivencia en el contexto de los centros escolares, en Pérez, M. C.; Molero, M. M. (eds.). *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*. Almería, Asociación Universitaria de Educación y Psicología, 54-62.

González, M.; Olmos, S.; Serrate, S. (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría de la Educación*, 27(2), 91-114.

González, M.; Olmos, S.; Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243.

Hargreaves, A.; Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

Mora, J. A.; Ortega, R.; Calmaestra, J.; Smith, P. (2010). El uso violento de la tecnología: cyberbullying. En Ortega, R. (Ed.). *Agresividad injustificada bullying y violencia escolar* (189-210). Madrid: Alianza.

Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%20refinement_Spa.pdf

Ortega, J. (2005). Pedagogía social y Pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.

Ortega, J.; Mohedano, J. (2012). *Educadores Sociales Escolares, conceptos y modelos*. XXV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Talavera de la Reina, 29-30 de noviembre.



Ortega, J. I.; González, D. L. (2015). *Efectos negativos de las TIC en la escuela de la era digital. Caso: impacto del cyberbullying en rendimiento académico, una aproximación conceptual*. Repositorio Material Educativo: Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/3837/1/VE13.233.pdf>

Pérez, E.; Moya, N.; Curcu, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56), 15-26.

Serrate, S. (2018). Más allá de los muros de la escuela. Retos para el encuentro entre educación escolar y educación social. En Colectivo JIPS (eds). *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio*. Málaga: Aljibe.

Serrate, S.; González, G.; Olmos, S. (2017). La acción socioeducativa interdisciplinar en la etapa de educación secundaria. Situación y necesidades profesionales. *Revista de Educación*, 376, 200-228.

1 La normativa reguladora a la que nos referimos es: Real Decreto 299/1996 de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación; Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan las instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (BO-MEC, 13 de mayo de 1996); Resolución de la Dirección General de Centros Escolares, sobre la organización de los Departamentos de Orientación en los institutos de secundaria (BOE, 31 de mayo de 1996).

2 A excepción de las provincias autónomas de Ceuta y Melilla.
