

TESIS DOCTORAL

*Análisis y valoración de las funciones
de los educadores sociales en España*

Josep Vallés Herrero
Licenciado en Ciencias de la Educación

**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico
en Educación – (MIDE I)**

**Facultad de Educación
UNED**

2011

**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico
en Educación – (MIDE I)**

**Facultad de Educación
UNED**

***Análisis y valoración de las funciones
de los educadores sociales en España***

**Autor: Josep Vallés Herrero
Licenciado en Ciencias de la Educación**

**Director: Dr. D. Ramón Pérez Juste
Codirectora: Dra. Da. María Senra Varela**

AGRADECIMIENTOS

Una vez llegado al final de este trabajo, deseo expresar mi agradecimiento a las muchas personas y entidades que me han prestado, de forma desinteresada, ayuda material y personal para la realización del mismo.

En primer lugar debo citar al Doctor Ramón Pérez Juste, director de esta tesis y a la Doctora María Senra Varela, codirectora, que han aportado su dedicación y numerosos consejos metodológicos y científicos. Con ellos he aprendido a mejorar mi forma de pensar y a expresarme como investigador.

También agradezco a los Doctores Federico Diego Espuny y Juan Sáez Carreras sus valiosas y expertas orientaciones sobre la temática analizada, y su apoyo en momentos clave del trabajo, con extraordinario altruismo, interés científico y afecto; al Doctor Juan Antonio Gil Pascual por su amabilidad al darme, con gran maestría, consejos inestimables sobre el manejo de algunos instrumentos técnicos y de algunos análisis *multivariantes*; y al Doctor Juan Antonio González Gutiérrez, por sus sugerencias en cuestiones de estilo que han mejorado la presentación de este documento.

Muchas han sido las personas y entidades que han facilitado a los educadores la tarea de responder al muestreo. Al *Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales –CGCEES–* que, a través de su Junta directiva y técnicos, colaboró en la aplicación del cuestionario sin el cual no podríamos haber llegado al muestreo obtenido. Menciones especiales dentro del CGCEES merecen D. Rafael López Zaguire, Vicepresidente en el momento del muestreo, D^a Joana Chinchilla, Secretaria Técnica del CGCEES y D^a Virginia Gotor, Jefa de la Oficina Técnica de la Vocalía Internacional del CGCEES. Tampoco puedo olvidar a D^a Carmen Balfagón Lloreda, a D^a Asela López Millán de la *Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor*, a D^a Angelina Martínez Martínez, Jefa de la *Delegación provincial de Bienestar Social* de Albacete o a D. Pepín de la Rosa presidente del *Col.legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya –*

CEESC–. Sirva este reconocimiento para agradecer el apoyo recibido de todas las entidades, asociaciones y colegios profesionales territoriales consultados.

D^a Carmen Carretero Moreno y D. Fernando Querol Andreu son algunas de las muchísimas personas que, con su aliento y aportaciones personales, también han colaborado, de alguna manera, en este trabajo.

Y a la propia UNED, en la que ejerzo de profesor Tutor, y especialmente, la Facultad de Educación y los Departamentos MIDE-I y MIDE-II, sin olvidar el Centro Asociado de Tortosa, dirigido por nuestro amigo el Doctor José M^a. Franquet Bernis, que me han acogido con amabilidad y prestado ayuda personal y documental. Igualmente agradezco los ánimos y consejos del ex-director del Centro Asociado, D. Javier Martínez Palacio y de mis compañeros del ayuntamiento de Tortosa, del CEESC –*Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya*– y del sindicato UGT –*Unión General de Trabajadores*–.

Un agradecimiento muy especial al apoyo paciente de mi familia; de forma muy especial a mis hijos y, sobre todo, a mi esposa, que han sufrido los aspectos más penosos de una tarea larga y exigente; estoy seguro de que sin su entrega no hubiese podido culminar este trabajo.

Finalmente, a los miembros del tribunal que juzga esta tesis, por su disposición a formar parte del mismo y por los comentarios que puedan hacer, con los que, con toda seguridad, mejorará mi conocimiento sobre el tema.

A todos ellos, y a los que de alguna forma –aconsejando, animando, rellenando el cuestionario de forma anónima...– han contribuido a este proyecto, les dedico el fruto de este esfuerzo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	5
1. FUNDAMENTOS DE LA PROFESIÓN	6
1.1. La profesión y su definición	7
1.1.1. El marco profesional	11
1.1.1.1. Características del trabajo socioeducativo	15
1.1.1.2. La formación de los profesionales en la Educación Social	17
1.1.2. Aspectos éticos y deontológicos	18
1.2. Los orígenes y los retos profesionales	25
1.2.1. Análisis de la construcción histórica de la profesión	25
1.2.2. Inicios de la profesión en los siglos XIX y XX	28
1.2.3. Los nuevos contextos profesionales	34
1.3. Las competencias	38
1.3.1. Competencias: concepto y marco europeo	38
1.3.2. Tipología y enumeración de las competencias	41
1.3.2.1. Las competencias genéricas en educación	41
1.3.2.2. Las competencias comunes al trabajo con personas	45
1.3.2.3. Las competencias clave del educador social	47
1.4. Las áreas de intervención	51
1.4.1. Desde la perspectiva formativa	51
1.4.1.1. Áreas de desarrollo profesional	52
1.4.2. Nuestra propuesta de áreas de intervención	54
1.5. Los colegios profesionales	57

2. FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS	64
2.1. La Pedagogía Social como ciencia de referencia	65
2.1.1. Objeto de la Pedagogía Social	68
2.1.2. Ámbitos de intervención	69
2.1.3. Pedagogía Social o educación para vivir en sociedad	69
2.1.4. Las funciones: las grandes olvidadas en los programas de Pedagogía Social	70
2.2. Revisión de documentación relevante	72
2.2.1. Revisión de estudios genéricos sobre los educadores sociales	72
2.2.2. Revisión de otros documentos relevantes	77
2.3. Sobre las funciones	78
2.3.1. Reconceptualización de la Educación Social a partir de las funciones profesionales	78
2.3.2. Funciones socioeducativas	79
2.3.3. Espacio generador de conocimientos	79
2.3.4. Oficio o profesión	81
2.3.5. El estudio de las funciones como ayuda a la profesionalización	82
2.3.6. La práctica profesional en el proceso de profesionalización	84
2.3.7. Las funciones profesionales como variables a investigar	85
2.3.8. Las funciones profesionales: tipología y necesidad de especificidad	87
2.3.9. Delimitando funciones	89
2.3.10. Nuestra propuesta sobre las funciones	94
3. A MODO DE CONCLUSIÓN DE LA PRIMERA PARTE	98

SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	103
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	104
4.1. Definición del problema	105
4.2. Metodología de la investigación	107
4.3. Definición de población y muestra. Características	112
4.3.1. Criterios de inclusión y exclusión de la muestra	116
4.4. Variables	117
4.4.1. Variables de clasificación	118
4.4.2. Variable áreas de intervención	119
4.4.3. Variable funciones	120
4.5. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos	124
4.5.1. Los cuestionarios	125
4.5.2. Elaboración del cuestionario y su validación	126
4.5.2.1. Tabla de especificaciones	126
4.5.2.2. Criterio de expertos	129
4.5.2.3. El cuestionario <i>CFES-R 2009</i>	145
4.5.3. El proceso de recogida de datos	150
4.5.3.1. Procedimiento	150
4.5.3.2. Criterios de entrada de datos	151
5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y RESULTADOS	152
5.1. Análisis y tratamiento de datos	153
5.1.1. Selección de los análisis en función de los objetivos	153
5.1.2. Análisis de datos cuantitativos	155
5.1.3. Análisis de datos cualitativos	162
5.2. Análisis y valoración de los resultados cuantitativos	163
5.2.1. Fiabilidad y estructura del cuestionario	163
5.2.2. Descriptivos	182
5.2.3. Análisis a partir de los grandes bloques de funciones: intervención directa, comunitaria y de gestión	198
5.2.3.1. Subconjuntos homogéneos según años de experiencia	198
5.2.3.2. Subconjuntos homogéneos según comunidades	202

5.2.3.3. ANAVA de las áreas para el factor tipología del encuestado	206
5.2.4. Análisis y valoración de las áreas de trabajo: social, discapacidad, mayores y menores	208
5.2.4.1. Análisis de las diferencias entre las áreas	208
5.2.4.2. Análisis factorial de las áreas	229
5.2.4.3. Análisis discriminante de las áreas	232
5.3. Análisis y valoración de los resultados cualitativos	244
6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	251
6.1. Conclusiones	254
6.1.1. Del objetivo 1: el predominio del área social y de menores	255
6.1.2. Del objetivo 2: <i>el CFES-R 2009</i> es un buen instrumento	259
6.1.3. Del objetivo 3: relación de las funciones genéricas, clave y nucleares	261
6.1.4. Del objetivo 4: las diferencias significativas en áreas profesionales, años de experiencia, comunidades autónomas y tipología de entrevistado	265
6.1.5. Del objetivo 5: las funciones discriminantes de las áreas profesionales	268
6.2. Propuestas	271
6.2.1. Nuevos estudios	272
6.2.2. Recomendaciones de actuación	274
6.2.2.1. Modos de uso del cuestionario <i>CFES</i>	275
6.2.2.2. Implicaciones pedagógicas: las funciones del educador social como referentes en la revisión del currículum	276
BIBLIOGRAFÍA	281

ANEXOS en soporte digital (CD)

- I. Carta de presentación para el muestreo
- II. Ejemplo de carta de un colegio territorial
- III. Frecuencias de la variable funciones
- IV. Prueba de ANAVA de diferencias de la variable macroáreas
- V. Prueba Kruskal-Wallis de diferencias de la variable macroáreas
- VI. Análisis factorial del área social
- VII. Análisis factorial del área menores
- VIII. Frecuencias filtradas por la variable tipología área social
- IX. Frecuencias filtradas por la variable tipología área de mayores
- X. Frecuencias filtradas por la variable tipología área de menores
- XI. Frecuencias filtradas por la variable tipología área de discapacidad

LISTA DE TABLAS, CUADROS Y FIGURAS

TABLAS

TABLA I.	Distribución de los educadores sociales según el CGCEES	113
TABLA II.	Distribución de nuestro muestreo deseado. Error del 3% para 95% de NC	115
TABLA III.	Distribución y error estimado del muestreo obtenido	116
TABLA IV.	Tabla de especificaciones	128
TABLA V.	Descriptivos de proceso de validación	136
TABLA VI.	Competencias específicas del Grado en Educación Social <i>versus</i> funciones del <i>CFES-R 2009</i>	144
TABLA VII.	Fiabilidad de la escala y la correlación de los ítems	166
TABLA VIII.	Fiabilidad de la sub-escala A y la correlación de los ítems	167
TABLA IX.	Fiabilidad de la sub-escala B y la correlación de los ítems	167
TABLA X.	Fiabilidad de la sub-escala C y la correlación de los ítems	168
TABLA XI.	KMO, determinante y prueba de Bartlett	170
TABLA XII.	Varianza total explicada	172
TABLA XIII.	Matriz de transformación de los componentes	174
TABLA XIV.	Resumen de factores del análisis factorial confirmatorio	175
TABLA XV.	Matriz de componentes rotados de toda la escala	176
TABLA XVI.	Factores y medidas complementarias (IFFS y medianas)	177
TABLA XVII.	Descriptivos de la tipología de trabajo	182
TABLA XVIII.	Tipología del encuestado	183
TABLA XIX.	Tipología del área social	184
TABLA XX.	Tipología del área de atención a personas adultas	185

TABLA XXI.	Tipología del área de intervención socioeducativa con menores	185
TABLA XXII.	Tipología del área atención a personas con discapacidad	186
TABLA XXIII.	Variable Años experiencia recodificada	188
TABLA XXIV.	Funciones de la investigación: enumeración y valoración	189
TABLA XXV.	Funciones nucleares del educador	191
TABLA XXVI.	Descriptivos de las funciones	197
TABLA XXVII.	ANAVA de un factor para bloques y años de experiencia	199
TABLA XXVIII.	Subconjuntos por bloques de funciones: Intervención directa	200
TABLA XXIX.	Subconjuntos por bloques de funciones: trabajo comunitario	200
TABLA XXX.	Subconjuntos por bloques de funciones: gestión	201
TABLA XXXI.	ANAVA de un factor para bloques y comunidad autónoma	202
TABLA XXXII.	Intervención directa y comunidades	203
TABLA XXXIII.	Trabajo comunitario y comunidades	204
TABLA XXXIV.	Gestión y comunidades	205
TABLA XXXV.	Medias de la tipología del encuestado	207
TABLA XXXVI.	ANAVA de las áreas para el factor tipología del encuestado	207
TABLA XXXVII.	Resumen de las puntuaciones de la prueba de KRUSKAL-WALLIS	209
TABLA XXXVIII.	Notas de la sintaxis de la prueba de KRUSKAL-WALLIS	210
TABLA XXXIX.	Notas de la sintaxis de la prueba de ANAVA	211
TABLA XL.	SCHEFFÉ: áreas-función 1	213
TABLA XLI.	SCHEFFÉ: áreas-función 2	213
TABLA XLII.	SCHEFFÉ: áreas-función 3	214
TABLA XLIII.	SCHEFFÉ: áreas-función 4	214
TABLA XLIV.	SCHEFFÉ: áreas-función 5	215
TABLA XLV.	SCHEFFÉ: áreas-función 6	215
TABLA XLVI.	SCHEFFÉ: áreas-función 7	215
TABLA XLVII.	SCHEFFÉ: áreas-función 8	216
TABLA XLVIII.	SCHEFFÉ: áreas-función 9	217
TABLA XLIX.	SCHEFFÉ: áreas-función 10	217
TABLA L.	SCHEFFÉ: áreas-función 11	217
TABLA LI.	SCHEFFÉ: áreas-función 12	218
TABLA LII.	SCHEFFÉ: áreas-función 13	218
TABLA LIII.	SCHEFFÉ: áreas-función 14	218
TABLA LIV.	SCHEFFÉ: áreas-función 15	219
TABLA LV.	SCHEFFÉ: áreas-función 16	219

TABLA LVI.	SCHEFFÉ: áreas-función 17	219
TABLA LVII.	SCHEFFÉ: áreas-función 18	220
TABLA LVIII.	SCHEFFÉ: áreas-función 19	220
TABLA LIX.	SCHEFFÉ: áreas-función 20	221
TABLA LX.	SCHEFFÉ: áreas-función 21	221
TABLA LXI.	SCHEFFÉ: áreas-función 22	222
TABLA LXII.	SCHEFFÉ: áreas-función 23	222
TABLA LXIII.	SCHEFFÉ: áreas-función 24	222
TABLA LXIV.	SCHEFFÉ: áreas-función 25	223
TABLA LXV.	SCHEFFÉ: áreas-función 26	223
TABLA LXVI.	SCHEFFÉ: áreas-función 27	223
TABLA LXVII.	SCHEFFÉ: áreas-función 28	224
TABLA LXVIII.	SCHEFFÉ: áreas-función 29	224
TABLA LXIX.	SCHEFFÉ: áreas-función 30	224
TABLA LXX.	SCHEFFÉ: áreas-función 31	225
TABLA LXXI.	SCHEFFÉ: áreas-función 32	225
TABLA LXXII.	SCHEFFÉ: áreas-función 33	225
TABLA LXXIII.	SCHEFFÉ: áreas-función 34	226
TABLA LXXIV.	SCHEFFÉ: áreas-función 35	226
TABLA LXXV.	SCHEFFÉ: áreas-función 36	227
TABLA LXXVI.	SCHEFFÉ: áreas-función 37	227
TABLA LXXVII.	Logaritmo de los determinantes	232
TABLA LXXVIII.	Resultados de la prueba M de Box	232
TABLA LXXIX.	Autovalores de las funciones discriminantes	233
TABLA LXXX.	Lambda de Wilks	233
TABLA LXXXI.	Matriz de estructura	234
TABLA LXXXII.	Funciones en los centroides de los grupos	236
TABLA LXXXIII.	Probabilidades previas para los grupos	236
TABLA LXXXIV.	Resultados de la clasificación(a)	241
TABLA LXXXV.	Resumen de las funciones discriminantes	242
TABLA LXXXVI.	Áreas profesionales y porcentajes	256
TABLA LXXXVII.	Funciones discriminantes y valores de la matriz de estructura	268

CUADROS

Cuadro 1.	Características de la OBH. Fuente: García Hoz (1988)	24
Cuadro 2.	Asociacionismo catalán. Fuente: elaboración propia a partir de Cortés (2008)	58
Cuadro 3.	García Nadal (2005): Elementos relevantes	74

Cuadro 4.	Sáez (2001): Elementos relevantes	74
Cuadro 5.	González y Revilla (2001): Elementos relevantes	74
Cuadro 6.	Cacho Labrador (1996): Elementos relevantes	75
Cuadro 7.	López Aróstegui (1995): Elementos relevantes	75
Cuadro 8.	Casas (1991): Elementos relevantes	76
Cuadro 9.	Funciones profesionales del educador social	87
Cuadro 10.	Decálogo de funciones de Petrus. Fuente: Autor (1993)	91
Cuadro 11.	Funciones orientadoras (<i>CFES-R 2008</i>)	95
Cuadro 12.	Funciones comunitarias (<i>CFES-R 2008</i>)	96
Cuadro 13.	Funciones de gestión (<i>CFES-R 2008</i>)	97
Cuadro 14.	Resumen diferencias entre <i>CFES</i> y <i>CFES-R 2008</i>	138
Cuadro 15.	Diferencias entre <i>CFES-R 2008</i> y <i>CFES-R 2009</i>	145
Cuadro 16.	Comparativa de funciones singulares y compartidas de la ASEDES con nuestras funciones	195

FIGURAS

Figura 1.	El educador social en el marco pedagógico	10
Figura 2.	Competencias clave. Fuente: elaboración propia a partir de Senra (2006)	48
Figura 3.	Principios fundamentales de la intervención socioeducativa	101
Figura 4.	Cuestionario de análisis de las funciones del Educador(-a) Social en los Servicios Sociales de Atención Primaria en Cataluña: <i>CFES</i> . Ejemplar de validación	130
Figura 5.	Cuestionario de análisis de las funciones del Educador(-a) Social en España. <i>CFES-R 2008</i>	138
Figura 6.	Cuestionario de análisis de las funciones del Educador (-a) Social en España, <i>CFES-R 2009</i>	146
Figura 7.	Gráfico de sedimentación	173
Figura 8.	Gráfico de la tipología de trabajo	187
Figura 9.	Mapa territorial	237
Figura 10.	Gráfico discriminante para área social	239
Figura 11.	Gráfico discriminante para área mayores	239
Figura 12.	Gráfico discriminante para área menores	240
Figura 13.	Gráfico discriminante para área discapacidad	240
Figura 14.	Gráfico discriminante para grupos combinados	241
Figura 15.	Medianas de las funciones	261

...y sin tomar determinado camino, por ser muy de caballeros andantes el no tomar ninguno cierto, se pusieron a caminar por donde la voluntad de Rocinante quiso...
Don Quijote de la Mancha
Miguel de Cervantes

INTRODUCCION

El presente trabajo tiene el objetivo de analizar y valorar las funciones de los educadores sociales, en España. Este análisis pretende ayudar a definir mejor la profesión, ya que las funciones constituyen un aspecto central de la profesión del educador social.

Si bien la formación de este profesional suele ser genérica, no existen estudios que apoyen de forma empírica este hecho. Por otro lado, pensamos que las competencias en que se basan los planes de estudio, deben ir planteándose, gradualmente, desde las funciones que se desarrollan y no a la inversa, como se pretende en el mundo académico, dando lugar, en ocasiones, a confusiones y ambigüedades. Defendemos que es de gran importancia realizar estudios como el nuestro, que establezcan nexos de unión entre el mundo académico o investigador y el mundo profesional.

La investigación está concebida para contribuir a evitar lo que acuñamos como el “*síndrome del caballero andante*” (véase Vallés, 2009; Senra y Vallés, 2010), es decir, el de aquel profesional, educador social, que trabaja en diversos espacios de intervención y no sabe exactamente a qué funciones atenerse, al ser una profesión relativamente reciente en nuestro país y al ocupar un espacio profesional creado e institucionalizado a partir de unas necesidades socioeducativas concretas pero, en todo caso, después de otras profesiones sociales y educativas, como los maestros, los diplomados en trabajo social y los psicólogos, más asentados en el espacio profesional.

Para una mayor matización debemos hacer dos aclaraciones:

1. La presente investigación parte del trabajo realizado en el marco del *Diploma de Estudios Avanzados* (Vallés, 2008) analizando las funciones de los

educadores sociales en los servicios sociales de Cataluña¹. En esta ocasión se amplía el estudio a la mayoría de áreas de intervención de los educadores: social, discapacidad, mayores y menores; además, ahora tenemos en cuenta a todas las comunidades de España, a partir de un muestreo representativo en todas ellas. No contemplamos como área de intervención la animación sociocultural, porque se trata de un área que necesita un estudio específico y con unas demandas laborales que no suelen especificar como requisito la condición de educador social.

2. Que el instrumento utilizado para obtener información, un documento denominado *CFES-R –Cuestionario de Funciones del Educador Social Revisado–*, elaborado *ad hoc*, trata de recoger todas aquellas funciones genéricas desempeñadas y algunas variables de agrupación referidas a los educadores sociales: años de experiencia, áreas de intervención, comunidad autónoma donde se ejerce. Estas variables de agrupación nos servirán para analizar y entender mejor cómo se dan esas funciones. Queremos resaltar que hemos realizado la encuesta a educadores que están ejerciendo y tienen un contrato de educadores, a diferencia de los estudios previos que existen sobre el tema. Se trata del primer estudio sobre las funciones de los educadores en España y también es singular porque se realiza con datos facilitados por educadores sociales que están contratados como tales; descartamos datos facilitados por otros profesionales afines.

Hechas estas aclaraciones, la presente investigación se ha estructurado en dos partes y estas a su vez, en tres capítulos cada una.

- *La primera parte*, dedicada al *Marco teórico de la investigación*, se compone de dos capítulos que se encuentran relacionados: la profesión del educador social y sus funciones, en desarrollo coherente con los objetivos de la investigación.

¹ Las conclusiones de este estudio las publicamos en la parte 1ª del libro *Manual del educador social. Intervención en Servicios Sociales*, año 2009, editorial Pirámide.

El primer capítulo, *Fundamentos sobre la profesión*, se dedica a aspectos generales de la profesión y su definición como profesión educativa. Luego abordamos los orígenes de la profesión vinculados a la protección y reeducación de menores, los retos en ámbitos emergentes, como el de medio ambiente o mayores, sus competencias profesionales (diferenciamos las competencias clave, las comunes al trabajo con personas y las genéricas en educación) y terminamos con la descripción y el énfasis en la importancia de los colegios profesionales en el proceso de profesionalización.

El segundo capítulo, *Fundamentos científicos*, trata de razonar que la articulación entre las profesiones y las investigaciones universitarias se debe dar a través, sobre todo, de la demanda que realizan los contextos laborales a la Universidad para que se esfuerce en producir y recrear el conocimiento con otra filosofía: lo importante no es el conocimiento “per se”, sino cómo se organiza en la búsqueda de metas: los investigadores universitarios indagamos para conocer mejor la realidad de los profesionales que formamos y a los profesionales les interesa esta colaboración para atender mejor a sus destinatarios. En este capítulo llevamos a cabo una revisión de la Pedagogía Social como ciencia de referencia y de los principales estudios sobre los educadores sociales, realizados en algunas provincias y comunidades autónomas (Murcia, Burgos, País Vasco y Cataluña) e, incluso, en el plano nacional. Terminamos este capítulo científico con las teorizaciones sobre las funciones, teniendo en cuenta que en los procesos de acción y reflexión sobre la acción es en donde los expertos marcan el proceso de profesionalización más clara.

El tercer capítulo, *A modo de conclusiones de la primera parte*, realiza un breve resumen de los contenidos planteados en este bloque.

- *La segunda parte* está dedicada al *Diseño de la Investigación* sobre el análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España. La hemos estructurado en los siguientes capítulos:

En el primero nos dedicamos a definir el problema; concretado en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las funciones que desempeñan los educadores?; abordamos la metodología descriptiva, la muestra –estratificada

proporcional— a través de los colegios profesionales, las variables y la técnica de recogida de datos por encuesta, mediante el *CFES-R*. Explicamos cómo hemos elaborado el cuestionario y su validación. Concluimos este capítulo explicando el proceso de recogida de datos.

En el segundo presentamos los análisis estadísticos de los datos, tanto de orden cuantitativo como cualitativo, obtenidos de la aplicación del instrumento. Exponemos, también, la discusión de estos resultados.

En el tercero finalizamos la tesis con las conclusiones y propuestas. Las consecuencias que se derivan pueden ayudar a redefinir la profesión a partir de sus unidades básicas competenciales de las funciones que analizamos y valoramos con el debido detenimiento.

A esta estructura se le añaden los anexos pertinentes: ilustramos el proceso de obtención y análisis de los datos. Recogemos el material utilizado –cartas de solicitud y de explicación del muestreo, y cuestionario– y los informes estadísticos.

Todo lo anterior se hace para:

- ✓ Consolidar y reconceptualizar la profesión en España.
- ✓ Contribuir a sistematizar el trabajo del educador social y a darle ideas nuevas para mejorarlo.
- ✓ Sugerir líneas nuevas de investigación.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

*Un oficio vale una hacienda; una **profesión** es una propiedad que rinde honor y provecho.
Benjamín Franklin.*

1. FUNDAMENTOS DE LA PROFESIÓN

ESQUEMA

- 1.1. La profesión y su definición
 - 1.1.1. El marco profesional
 - 1.1.1.1. Características del trabajo socioeducativo
 - 1.1.1.2. La formación de los profesionales en la Educación Social
 - 1.1.2. Aspectos éticos y deontológicos
 - 1.2. Los orígenes y los retos profesionales
 - 1.2.1. Análisis de la construcción histórica de la profesión
 - 1.2.2. Inicios de la profesión en los siglos XIX y XX
 - 1.2.3. Los nuevos contextos profesionales
 - 1.3. Las competencias
 - 1.3.1. Competencias: concepto y marco europeo
 - 1.3.2. Tipología y enumeración de las competencias
 - 1.3.2.1. Las competencias genéricas en educación
 - 1.3.2.2. Las competencias comunes al trabajo con personas
 - 1.3.2.3. Las competencias clave del educador social
 - 1.4. Las áreas de intervención
 - 1.4.1. Desde la perspectiva formativa
 - 1.4.1.1. Áreas de desarrollo profesional
 - 1.4.2. Nuestra propuesta de áreas de intervención
 - 1.5. Los colegios profesionales
-

En este capítulo ofrecemos una mirada amplia sobre el estado de la cuestión de los educadores sociales ya que son los principales protagonistas de nuestro estudio; analizaremos a los educadores como profesión, su definición, orígenes y retos, competencias, áreas en que intervienen y la importancia de los colegios profesionales.

1.1. La profesión y su definición

El educador social es el profesional con formación universitaria que ejerce la Educación Social. Desde 1991 los profesionales pueden ser contratados en España bajo tal denominación.

El Parlamento Europeo (1995) define a los educadores como profesionales con identidad propia y función pedagógica, “profesionales que realizan una tarea educativa y reeducativa a través de la convivencia cotidiana y métodos pedagógicos relacionales fuera de la vida escolar” (Documento BR/1387685).

Para nosotros esta definición es mejorable; los educadores son profesionales que trabajan educativamente y reeducativamente en procesos de inadaptación social o de promoción social, utilizando métodos pedagógicos.

Este profesional debe traducir a objetivos socioeducativos los encargos y funciones institucionales. Puede ser Diplomado en Educación social o habilitado por algún colegio profesional en función de los requisitos legales exigidos en los procesos de habilitación.

El educador social desarrolla su labor profesional en contextos muy diversos dando respuesta a las demandas de reeducación, de acceso a la cultura, al bienestar, y de participación en la vida social de amplios colectivos de población.

Antes de que se crease una titulación específica de educación social, a los profesionales que realizaban este trabajo se les conocía como educadores especializados, educadores de calle, animadores socioculturales o educadores en el tiempo libre. Los educadores sociales “se ocupan de aquellos campos de la educación que no tienen una regulación concreta, en ámbitos de intervención educativa con personas marginadas, con problemas sociales o de adaptación a su entorno” (Laboris.net, 2009; en Senra y Vallés, 2010: 95). Esta labor socioeducativa se aplica a grupos de edad diferentes (infancia, juventud o

mayores) y a sectores y problemáticas donde interviene la Educación Social (social², discapacidad, ocio y medio ambiente).

Constatamos que en algunos de estos documentos se utilizan como sinónimos los *ámbitos de intervención* y las *áreas de actuación*. Para nosotros no es así ya que las áreas de actuación son contextos de intervención que agrupan diferentes espacios laborales, centros y programas donde ejercen sus funciones los educadores sociales. A nuestro entender la palabra “área” sugiere más estos contextos espaciales que la palabra “ámbito” ya que área es para la RAE (22^a ed.): “Espacio en que se produce determinado fenómeno o que se distingue por ciertos caracteres geográficos, botánicos, zoológicos, económicos, etc.”

Por otro lado los *ámbitos* son: “un espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí (RAE, 22^a ed.).

Para nosotros, el término “áreas” es más concreto y se refiere a espacios, p.e., *área del menor (centros de reforma de menores conflictivos, hogares protegidos para menores, residencias para menores)* mientras que “ámbitos” sería un campo genérico, p.e. *ámbito de atención a menores en situación de vulnerabilidad y marginación*. Por ello preferimos denominar áreas de intervención a la agrupación de distintos espacios laborales, centros y programas en donde ejercen funciones los educadores sociales con ciertos caracteres o atributos.

Si profundizamos en la definición de Educación Social, la ASEDES y la APESCAM (2004)³ la consideran como:

² Entendemos social en su concepción más amplia, no solo servicios sociales municipales, sino también servicios penitenciarios, o de drogodependencias, por ejemplo.

³ La Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla La Mancha (APESCAM) coordinó un grupo de trabajo en la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) para llegar a una definición sobre Educación Social que pudiera ser consensuada, punto de partida, y que pudiera ser un nuevo eslabón en la construcción de esta profesión, ya que debe orientar sobre la esencia de su actuación. Propuesta y Definición que ASEDES asumió en su Asamblea del 28 de febrero 2004 en Toledo. Hacia una Definición de Educación Social <<http://www.eduso.net/red/definicion.htm>>. [Fecha de consulta: 22/febrero/ 2011].

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

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

Estamos de acuerdo en parte con esta definición, pero no totalmente:

- En efecto, la Educación Social se inscribe en la Pedagogía⁴ y especialmente en la Pedagogía Social; le son aplicables todos los principios, objetivos y reflexiones pedagógicas, con la peculiaridad de que se aplican a personas o grupos con necesidades sociales⁵ o culturales.
- No genera contextos, sino intervenciones socioeducativas: de acompañamiento, de mediación, de formación, de reeducación que se producen en determinados contextos laborales ubicados en áreas de actuación (social, menores, mayores, disminución, medio ambiente y animación sociocultural).
- La Educación Social no es responsabilidad exclusiva del educador social porque existen otras profesiones que comparten ese espacio ocupacional: TIS (Técnico de Integración Social), TASOC (Técnico de Animación Sociocultural), monitor de tiempo libre, etc.
- Tiene una vertiente muy social, orientada a la sociabilidad de los educandos y otra vertiente más cultural, de ocio y laboral. Para nosotros es más real el planteamiento que diferencia una Educación Social, más orientada a los individuos de forma personalizada y otra cuya misión está en acciones comunitarias de desarrollo educativo y cultural.

Por todo ello defendemos que: la Educación Social es un ámbito de trabajo pedagógico, dirigido a personas o colectivos con necesidades sociales y

⁴ Ver ASEDES (2007): Documentos profesionalizantes, p. 12.

⁵ Por necesidades sociales entendemos personas vulnerables, pobres o cuestiones de justicia social.

culturales, generadora de profesiones, entre las que destaca el educador social. Le son aplicables todos los principios, objetivos y reflexiones pedagógicas y especialmente es objeto de estudio de la Pedagogía Social. El educador social lidera estas intervenciones socioeducativas: de acompañamiento, de mediación, de formación, de reeducación y trabaja en coordinación con otros profesionales de este ámbito (TIS, TASOC, monitores, psicólogos sociales, pedagogos sociales, etc.). Tiene dos misiones: una personalizada y otra comunitaria⁶.

El modelo propuesto lo esquematizamos en la figura uno:

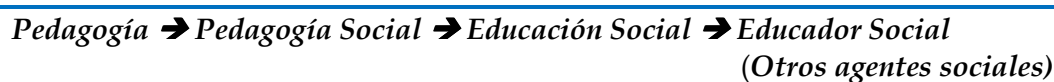


Figura 1. El educador social en el marco pedagógico.

Podemos resumir los principios generales de la Educación Social, como se afirma en un informe de la ASEDES⁷, en dos conjuntos: por una parte, el relativo al marco profesionalizador, entendido como compromiso de los educadores sociales con el desarrollo de la Educación Social. Forman parte de dicho compromiso elementos tan esenciales como: el conocimiento de la historia de la profesión y de sus producciones discursivas, los documentos básicos, la formación inicial y permanente, el conocimiento de sus estructuras asociativas y colegiales, la participación activa en las mismas, etc. Por otra, haremos referencia a los relativos a la posición ética y a la deontología profesional que deben presidir la práctica socioeducativa.

⁶ Intervención comunitaria: Proceso que se realiza para la consecución del bienestar social de una población, con la participación directa y activa de ésta en el análisis, concienciación y resolución de los problemas que afectan a la comunidad, partiendo por tanto de la propia comunidad y de la utilización, potenciación o creación de los recursos de la misma. (Vallés, 2008; Senra y Vallés, 2010:139)

⁷ ASEDES (2006). Catálogo de funciones y competencias. En *Comisión de Definición de Educación Social*. ASEDES.

1.1.1. El marco profesional

Estos principios demandan que el educador social mantenga y aplique una fuerte conciencia profesional en los contextos sociales, culturales y legales que posibilitan la práctica educativa y el desarrollo de la profesión. Para ello requiere de un profundo conocimiento y compromiso con los elementos básicos profesionalizadores enunciados con anterioridad, así como una actitud e inquietud de búsqueda e investigación permanente para la mejora de la acción socioeducativa y la generación de nuevos conceptos y procedimientos en Educación Social, vinculados a los ámbitos de ejercicio de la profesión, los Colegios Profesionales y la Universidad.

En la educación especializada, el educador y la educadora social basan su acción en la relación educativa que se da en diversas situaciones de la vida diaria (ocio, trabajo, etc.), pudiendo trabajar en contextos como: el barrio, la familia e instituciones, que corresponden básicamente a los Servicios Sociales y recursos propios de la Justicia. Como profesional de la educación, su trabajo está centrado en sujetos que se ven limitados en su desarrollo personal y presentan dificultades de adaptación al entorno, requiriendo por ello un soporte para integrarse en la red social. Estas dificultades pueden ser debidas a desamparo social, toxicomanías, dificultades del sujeto para funcionar de manera normalizada por discapacidad⁸, conductas disruptivas... La acción educativa en este ámbito está centrada en sujetos de todas las edades. Mediante la atención directa, el educador y la educadora social ayudan al sujeto en la obtención de recursos sociales, culturales, etc., exigidos socialmente, que le faciliten su inserción activa en la sociedad dentro del marco de desarrollo comunitario. Comunitariamente, su acción se centra en la sensibilización, transformación y formación de la comunidad desde una óptica crítica (Pastor Vicente, 2006).

Martín González (2006) analiza pormenorizadamente y da la relevancia que tiene al documento de la AIEJI⁹ titulado *Plataforma común para las educadoras y los educadores sociales en Europa*. Hace referencia expresa a la Directiva

⁸ Algunos autores prefieren hablar de “diversidad funcional” (Romanoch, J. y Lobato, M., 2005).

⁹ AIEJI: Oficina Europea de la Asociación Internacional de Educadores Sociales.

Comunitaria relativa a las cualificaciones profesionales, a las condiciones de reconocimiento automático por razón de la experiencia profesional o a la coordinación de requisitos mínimos de formación. Este documento se elaboró y se consensuó por todos los asistentes al II Simposio Europeo de Asociaciones Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales que tuvo lugar en Barcelona los días 23 a 25 de Noviembre de 2004, organizado por la Oficina Europea de la AIEJI.

Para Martín González (2006: 23) este documento¹⁰

expone de forma breve la evolución del trabajo socioeducativo cuyas raíces pueden encontrarse en el trabajo con niños y jóvenes, en un sentido amplio y en algunos contextos particulares que incluyen tratamiento. Posteriormente la ayuda socioeducativa va dirigida a niños discapacitados adolescentes y adultos, así como a adultos con un factor de riesgo concreto: enfermos mentales, adictos al alcohol o las drogas, indigentes, etc. Pero también en la educación social, un elemento fundamental es facilitar la articulación social e impedir la marginación y la exclusión, a través de un proceso de interacción social para apoyar al individuo ya los grupos de riesgo en cuestión, para que puedan desarrollar sus propios recursos en una comunidad cambiante.

La educación exige profesionales de la "ayuda", es decir, aquellos que orientan, apoyan y ayudan a las personas para lograr sus metas. De hecho, defendemos que la *función educativa* del educador social, al igual que la *función docente* en la formación reglada¹¹, puede y debe ser considerada como una "profesión de ayuda", término que en algunos ámbitos americanos se emplea para referirse a diferentes profesiones, entre las que se incluye la *psicología de la educación*¹².

¹⁰AIEJI (2005): *Plataforma común para las educadoras y los educadores sociales en Europa*. Edición facsímile con la colaboración de la Diputación de Barcelona. Área de Bienestar Social.

¹¹ Aspecto defendido en numerosas publicaciones por el profesor Pérez Juste, p.e., en: Sentido profundo de la orientación, *REOP*, vol.2, nº 2, 2º cuatrimestre, 2010, 207-219.

¹² Resultan interesantes estos documentos que califican la profesión docente como "de ayuda": DALTON, J. Y BECK, B. (2000). Pathways to helping professions: graduate study in clinical psychology and related fields. Department of Psychology, Bloomsburg University of Pennsylvania (USA) < <http://departments.bloomu.edu/psych/pathwaysmain.htm>>. [Fecha de consulta: 1/abril/2010].

HIGGINS, C. (2010). The Good life of Teaching: An Ethics of Professional Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 44, vol. 2-3, 352-356.

KOTTLER, J.A., ZEHM, S.J. & KOTTLER, E. (2005). *On being a teacher: The human dimension* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 80-98.

Paralelismos y orígenes comunes con el educador social existen, por ejemplo, en Québec donde el psicoeducador realiza funciones semejantes al educador (Diego Espuny, 2003).

Los educadores sociales reciben diversos nombres en el mundo y se constata que es una profesión ligada a países con valores democráticos y defensores de los Derechos Humanos. Así lo ve también Petrus (1997:10): “El resurgir de la educación social en sus actuales formas, ha sido posible gracias al advenimiento de la democracia y a las nuevas formas del Estado de bienestar”. Otra cuestión es que sólo en España se contempla la Animación Sociocultural dentro de su formación, siendo en general un espacio de formación específico en el resto de países y la denominación específica de animadores socioculturales (p.e., Francia o Portugal)¹³.

A estas consideraciones añadiríamos el papel de los sindicatos y de los convenios laborales, en donde se reflejan las categorías profesionales de Educador Social. En el caso de España, en la Administración pública este profesional aparece en múltiples convenios (Ayuntamientos, Comunidades, Estado) como nivel A2, a partir de la publicación del EBEP (*Estatuto Básico del Empleado Público*), es decir, como titulado de grado medio (anteriormente nivel

¹³ A continuación relacionamos las diferentes denominaciones en diversos países

- Educadores sociales –*Social educator*–, p.e., Noruega, Australia, Portugal, Suiza –*educateur sociaux*–, Bélgica flamenca – *Sociale opvoeders*–.
- Trabajadores sociales para jóvenes, animador sociocultural –*Social workers*–, p.e. en Reino Unido, EEUU, Irlanda –*Social care workers*–.
- Instructor social: Finlandia –*Sociaaliohjaaja* –.
- Educador profesional –*Educatore professionale*–, en Italia y Luxemburgo –*Educatore gradé*–.
- Pedagogos sociales –*Social Pedagogues*–, p.e., Dinamarca, Suecia, Alemania, Hungría, Lituania, Estonia e Islandia.
- Educadores especializados –*éducateur spécialisé*–, p.e., Francia, Bélgica valona, Canadá, Portugal.
- Psicoeducador: Quebec.
- Países Bajos: sociopedagogo / asistente social.
- Rusia: existen 3 profesionales compartiendo espacios: educador social, pedagogo social y trabajador social.
- Sudamérica: educador (habilitados) o educadores sociales (titulados), p.e., Uruguay. Un caso singular es Perú, en donde coexisten educadores sociales (menores infractores), educadores de calle y educadores integrales (menores en procesos de marginación).
- Sin denominación oficial: Grecia.

Elaboración propia a partir de diversas fuentes consultadas. Destaco los artículos de:

Kornbeck, J (n.d.). Reflections on the exportability of social pedagogy and its possible limits. In *Social Work in Europe*. Vol. 9, number 2.

Scarpa, P. y Corrente, M. (n. d.). La dimensión europea del educador social, pp.63-65. En *Revista de Pedagogía Social – SIPS*, nº 14, tercera época.

B). Un reto actual en la negociación colectiva es la equiparación de las titulaciones superiores al espacio europeo configurado en Bolonia (1999) con los títulos de grado, que seguramente supondrá un replanteamiento de estos niveles profesionales. Cuando una profesión está consolidada, una variable indiscutible a tener en cuenta es su presencia en convenios de empresa o colectivos. Nosotros hemos tenido en cuenta esa variable a la hora de fijar las áreas del educador social que debemos escoger para validar sus funciones.

Hay que tener presente que en España la intervención socioeducativa está participada por instituciones públicas y privadas, con un grado considerable de descentralización, pues las competencias se encuentran repartidas entre el Estado, las comunidades autónomas y las entidades locales:

Administración del Estado: asume las competencias de la planificación en todo el territorio nacional, la coordinación de recursos y la tutela de algunas instituciones públicas y de las privadas.

Comunidades Autónomas: asumen la práctica totalidad de las competencias en este ámbito, han adquirido capacidad normativa, por lo que las normas emanadas de cada una de ellas pueden llegar a ser diferentes. Diseñan programas de intervención de acuerdo a su realidad socioeducativa y según sus necesidades.

Ayuntamientos: tienen como misión, por su carácter de proximidad al ciudadano, organizar tanto los recursos de que disponen, como los que les proporcionan las comunidades autónomas en su territorio.

Los programas de intervención socioeducativa son diseñados y planificados generalmente desde las comunidades autónomas junto a los ayuntamientos implicados, y sirven de marco de referencia y actuación para cualquier intervención y en cualquier ámbito de aplicación. La intervención socioeducativa necesita concretarse en el seno de un programa de intervención con la finalidad de que su actuación llegue a sus destinatarios en la forma prevista.

Los educadores sociales perciben la profesión como “insuficientemente instalada”, mientras, por otra parte, van afirmándose en España, creando colegios profesionales e intentando hacerse visibles en el espacio público.

1.1.1.1. Características del trabajo socioeducativo

Podemos definir la intervención socieducativa¹⁴ como:

Conjunto de actuaciones, de carácter motivacional, pedagógico, metodológico, de evaluación, etc.... que se desarrollan por parte de los agentes de intervención, bien sean institucionales o personales, para llevar a cabo un programa previamente establecido, y cuyo objetivo es intentar que las personas o grupo con los que se interviene alcance, en cada caso, los objetivos propuestos en dicho programa (Castillo y Cabrerizo, 2003).

Se basa en tres principios:

1. *Principio de desarrollo*: Uno de los principios de intervención socioeducativa que asume un enfoque más constructivista, donde el sujeto se desarrolla en sintonía con la experiencia y dando a la educación el papel de promotora del desarrollo. La educación puede y debe conseguir el máximo desarrollo de las capacidades, habilidades y potenciales del individuo, ayudado por los mediadores sociales (Kohlberg y Meyer, 1972).
2. *Principio de intervención social*: Principio de intervención socioeducativa basado en el enfoque sistémico–ecológico de las Ciencias Humanas; pone de manifiesto la importancia de tener presente el contexto socioeducativo y la necesidad imperante de intervenir también en ese medio. El educador debe conocer ese medio (Rodríguez Espinar, 1993).
3. *Principio de prevención*: La prevención es un intento de incrementar la probabilidad de que el funcionamiento normal sea restaurado y reducir la probabilidad de la repetición de la conducta problemática, con una función remedial y terapéutica (Bisquerra, 1992; Repetto, Rus y Puig, 1994).

¹⁴ Senra y Vallés, 2010: 139–140.

Los educadores sociales apoyan y potencian el desarrollo personal a partir de la proximidad en la intervención. La educación social es una acción intencional, es el resultado de deliberaciones consecuentes que dan lugar a un proceso planificado y orientado a la consecución de objetivos de crecimiento personal y grupal en sus aspectos más sociales.

El trabajo socioeducativo es multiforme tanto en las acciones sociales como en los individuos y los grupos. Los métodos son multidimensionales e incluyen: atención, educación, intervención, tratamiento, desarrollo de espacios sociales no excluyentes, etc. Su finalidad es la socialización y la ciudadanía plena para todo el mundo.¹⁵

La educación social está basada en la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU y presupone un entendimiento fundamental (de la integridad y del valor de cualquier ser humano, con independencia de raza, sexo, edad, creencias y estatus social, económico e intelectual. La finalidad y el contenido de la educación social van desde la recreación de la cultura del día a día, por un lado, a la creación de la cultura propia del individuo, por el otro.¹⁶

Es una profesión con gran dinámica y adaptabilidad; la práctica está definida por varias ciencias y disciplinas humanísticas y sociales, así como una serie de temas y áreas como la administración, la gestión y las políticas de bienestar, la comunicación y los aspectos y actividades culturales. Esto permite a las educadoras y educadores sociales, relacionar el análisis crítico con acciones constructivas.¹⁷

Con sus procedimientos metodológicos el educador social pone su esfuerzo en dar respuesta a las necesidades de los grupos objeto de atención. La perspectiva se centra en los valores y objetivos de las personas, como la democratización, la autodeterminación y la autonomía. El ideal es el de la persona que es capaz de entender y actuar dentro de la comunidad, a través de sus propias perspectivas, conocimientos y habilidades.

Una característica común es que su herramienta principal es el proceso interpersonal. En principio, otras herramientas son su cuerpo y su mente, lo que supone que deben ser capaces de definir contenidos, relaciones, dinámicas y métodos. También, ser capaces de comprometer relaciones de confianza con otras personas. Por eso, se afirma en el documento citado: "La educación social es una profesión constituida por una combinación de

¹⁵ AIEJI, 2005: 7.

¹⁶ *Ibidem*, pág. 7.

¹⁷ *Ibidem*, pág. 8.

conocimientos teóricos, habilidades prácticas y compromiso (...). Para trabajar por la integración de grupos marginados e individuos están obligados a identificar y a oponerse a los mecanismos de exclusión de la sociedad".¹⁸

1.1.1.2. La formación de los profesionales en la Educación Social

En España, es una formación que se imparte en la Facultad de Educación. Actualmente se ha implantado el título de Grado, respetando los acuerdos de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior.

De acuerdo con lo dispuesto en la Directiva de la Unión Europea sobre Cualificaciones Profesionales, estos profesionales deben tener una formación de *nivel IV* que corresponde a un título de grado que representa entre 3 y 4 años de dedicación plena al estudio, que debe impartirse en Universidades o en Escuelas de Formación Superior. "La formación debería asegurar que los conocimientos reflejen las competencias profesionales para la acción socioeducativa".¹⁹

La formación teórica y la práctica profesional deben integrarse y las instituciones educativas y las asociaciones profesionales deberían trabajar conjuntamente en este proceso de formación. Debería establecerse un sistema de formación continua y complementaria, para mejorar su práctica socioeducativa.

Actualmente el diplomado, ahora graduado, en Educación Social, es un título único, sin especializaciones, que capacita para ejercer como educador o educadora social en cualquiera de sus ámbitos de actuación. Esta titulación prepara para el desempeño de las funciones y tareas que están definidas como propias de esta figura profesional.

¹⁸ *Ibidem*, pág.9

¹⁹ *Ibidem*. págs. 10–19.

Dentro de la titulación de Educación Social que se estaba impartiendo en 36 instituciones universitarias, en todas ellas de tres años de duración, en la mayoría no se habían establecido itinerarios formativos, excepto en²⁰:

- *Universidad Autónoma de Barcelona* con 3, Educación de Adultos, Animación Sociocultural y Socio-educativo (colectivos de riesgo y exclusión social);
- *Universidad de Lleida* que ofrecía 4: Gente Mayor, Pedagogía del Ocio, Discapacidades y Exclusión Social;
- *Universidad de Santiago de Compostela* con 3: Educación de Adultos, Inadaptación y Marginación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario.

Por otro lado, queríamos destacar el caso de la Escuela Universitaria Pere Tarrés (Universidad Ramón Llull) y la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) que ofrecían la doble titulación de Educación Social y Trabajo Social.

1.1.2. Aspectos éticos y deontológicos

Estos principios obligan al educador social a recrear sus prácticas de una forma ética de acuerdo con la cultura, los valores y las expectativas de la profesión. La ética y la deontología profesional obligan a la aplicación de principios de respeto y compromiso hacia los sujetos de la educación, independientemente de su situación social, personal, ideología, actitud y comportamiento.

Muchas veces, los profesionales tienen que definir objetivos para el desarrollo de otras personas y de sus vidas; por esta razón, la profesión se basa también en un conjunto de valores éticos.

²⁰ Fuente: elaboración propia (curso 2008-2009).

El trabajo profesional de los educadores sociales se fundamenta en los valores humanistas y democráticos, promoviendo la igualdad y el respeto hacia todas las personas y dedicando una especial atención a cada una, según las necesidades que estas tengan.

Estos profesionales deben respetar y proteger también el derecho de los educandos a la privacidad y la autonomía. Dedicán su saber profesional a mejorar la calidad de vida de las personas. El respeto, la atención y la empatía en sus intervenciones, la solidaridad con los grupos vulnerables, la batalla contra la pobreza y la lucha por la justicia social, forman los cimientos de la educación social y de la profesión.

Realizan su labor de una manera consciente, sin distinción de nacionalidad, etnia, religión, raza, género o habilidades individuales para producir una potenciación personal²¹, guiada por la dignidad y el respeto; esa potenciación es uno de los elementos esenciales de la práctica profesional de las educadoras y educadores sociales.

Los principios éticos fundamentales y los objetivos de su acción están detallados y comentados en la Plataforma Común para las Educadoras y Educadores Sociales en Europa²² y, lógicamente, son congruentes con la exigencia ética expresada en el párrafo anterior.

La Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) publicó en el año 2005 el *Código Deontológico del Educador y la Educadora Social*²³ que había sido preparado a raíz del III Congreso Estatal del Educador Social (XV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI)) celebrado en Barcelona en 2001, y aprobado por la Asamblea General de ASEDES el año 2004. Está inspirado en el "Esbozo de Código Deontológico

²¹ Empowerment" (*empoderamiento*): Principio básico de la intervención en los procesos de inserción social que busca el desarrollo de la competencia personal, definida como la capacidad de la persona de controlar, dirigir y organizar el sí mismo dentro de las normas de la sociedad (Amorós, 2000; Senra y Vallés, 2010).

²² *Ibidem*, págs. 19–21.

²³ ASEDES (2005). *Código Deontológico del Educador y la Educadora Social*. Barcelona: Edición privada.

del Educador Social" elaborado por un grupo de profesionales de la Educación Social y de profesores de la Universidad de Deusto.

El Código Deontológico que comentamos afirma en su capítulo primero que:

Se fundamenta legalmente en la Constitución Española, en la Declaración Universal de los Derechos de las Personas (1948), en la Convención Europea para salvaguarda de los Derechos de las Personas (1950), en la Carta Social Europea (1965), en la Convención sobre los Derechos de los Niños (Nueva York, 1989), anunciados en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000) que fundamentan y legitiman a la Educación Social como derecho de toda la ciudadanía.

Este derecho se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social,... (ASEDES, 2005: 2).

Los principios deontológicos generales sobre los que se formula el Código del educador social son:

- *Principio de profesionalidad*. Se trata de un principio ético que supone que los profesionales realizan un servicio con responsabilidad y seriedad, basado en el respeto a la persona y en la protección de los derechos humanos.
- *Acción socioeducativa*. La actividad parte del convencimiento y la responsabilidad de que su tarea profesional es acompañar a la persona y a la comunidad para que resuelvan sus necesidades o problemas.
- *Justicia social*. Debe actuar en el marco de los derechos fundamentales y en virtud de los derechos humanos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos.
- *Información responsable y confidencialidad*. Tiene la obligación ineludible de guardar el secreto profesional en relación a todas aquellas informaciones obtenidas directa o indirectamente acerca de las personas sobre las que actúa.
- *Formación permanente*. La formación permanente y continua ha de ser referencia de calidad de la acción educativa, a través del análisis crítico de su experiencia.

- *Solidaridad profesional*. Debe mantener una postura activa, constructiva y solidaria en lo referente a la práctica de la profesión.

- *Respeto a los sujetos de la acción socioeducativa*, de la autonomía y la libertad de los sujetos con los que trabaja. Se fundamenta en la dignidad de la persona y en el principio de profesionalidad.

- *Coherencia institucional*. Debe conocer y respetar el proyecto educativo y el reglamento de régimen interno de su institución, y obrar de acuerdo a sus principios.

- *Participación comunitaria*. A partir de la participación de las personas en la labor educativa intenta conseguir que sea la propia comunidad la que intervenga y la que busque los recursos necesarios para la mejora de la calidad de vida de las personas.

- *Complementariedad de funciones y coordinación*. Trabaja coordinadamente con equipos y redes que enriquezcan su trabajo.

Compartimos esos principios éticos, aunque defendemos que los principios éticos aplicados a la Pedagogía también deben ser de aplicación a esta figura profesional. En esa línea, al caracterizar las organizaciones educativas, el profesor Pérez Juste reseñaba un par de notas, entre un conjunto más amplio, que expresan con claridad nuestro pensamiento al respecto²⁴:

- *Necesidad de libre adhesión a metas y procesos*. Las metas y los procesos diseñados difícilmente se pueden imponer, ni al alumnado (añadiríamos educandos en general) ni a los responsables de su educación²⁵. Todo lo que no se haga por convicción difícilmente conducirá al éxito de la organización.

²⁴ PÉREZ JUSTE, R. (Coord) (2005). *Calidad en Educación, calidad de la Educación. Documentos para una concepción integral e integrada*. Madrid: AEC, p. 15.

²⁵ En el marco de los valores, todo aquello que no se hace de modo libre y responsable no es educativo.

- *Papel desempeñado por los alumnos* (o educandos). Los alumnos (o educandos), principales destinatarios de la acción educativa -sin ellos no existirían los sistemas educativos- juegan, además, un importante papel -positivo o negativo- como agentes de la formación o no de sus compañeros.

En relación con la primera de ellas, cualquier profesor o educador, por novel e inexperto que sea, sabe muy bien que, sin el alumno o educando nada se puede hacer. Es evidente que un buen educador puede motivar, estimular, facilitar el aprendizaje, orientar, apoyar, reforzar... pero si el educando no quiere aprender, nada podemos hacer. Este punto está recogido en el código deontológico comentado, pero queríamos enfatizarlo.

Decía al respecto el profesor Yela, en sus clases de Psicología de la Educación, que el rendimiento de los educandos se explicaba en función de tres grandes verbos: *poder, saber y querer*. El primero de ellos, lo refería a sus capacidades, habilidades y técnicas; el segundo a las técnicas de estudio y trabajo intelectual; pero añadía: “de nada sirve todo ello si el educando *no quiere*, esto es, si no pone el esfuerzo y la perseverancia necesarios para alcanzar el dominio de los objetivos de aprendizaje”.

Si esto es así para los aprendizajes más tradicionales, de carácter cognoscitivo y cognitivo, las cosas son todavía más claras cuando aspiramos a esos otros saberes que se orientan a la formación integral, en los que la capacidad de apreciar, de degustar los valores, como pide la profesora A. Cortina²⁶, asume, supera y armoniza aquellos y les da la debida unidad y armonía.

En relación con la segunda de las notas apuntadas, aparte de reforzar todo lo anterior, nos acercamos a un aspecto importante en relación con las metodologías a aplicar. Se refiere al hecho de que determinados aprendizajes

²⁶ Seminario del Consejo Escolar del Estado dedicado a *La Convivencia en los centros escolares como factor de Calidad. Construir la convivencia*, editado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2001. Su ponencia, *El vigor de los valores para la convivencia*, aparece entre las págs. 39 y 52.

sólo pueden realizarse en grupo. Entre las competencias que generalmente se plantean como deseables en la formación de las personas se encuentra, precisamente, la de saber trabajar en grupo, en equipo. Y es que en este tipo de trabajo, se puede aprender de los demás pero también cada uno puede aprender habilidades y destrezas sociales que solo se producen en ese contexto, como: escuchar, razonar, argumentar, responsabilizarse, cooperar, integrar...

Este aspecto tiene que ver con el aprendizaje social. Determinados objetivos relacionados con la libertad y la responsabilidad exigen que los educandos asuman compromisos de participación y colaboración en relación con la vida en comunidad que cada centro es. Entre tales responsabilidades merece la pena destacar la de ser solidario con los compañeros, aportando sus saberes, habilidades y destrezas a la mejora de los demás²⁷.

La expresión ética nos proporciona criterios para valorar las intervenciones, la afectividad nos hace inclinarnos hacia las buenas intervenciones y la voluntad hace posible el compromiso con nuestras valoraciones para hacer de ellas una complicidad con el bien, traducido en un comportamiento coherente. Por ello, la expresión ética da una profunda dimensión a la profesión educativa del educador social, de modo que es capaz de manifestarse en nuestro hacer de cada día. Conocimientos, funciones, criterios, metodologías, valores y vida van en una misma dirección: realizar intervenciones socioeducativas bien hechas.

Cualquier actividad educativa puede realizarse bien o mal, más o menos bien o más o menos mal. En muchas ocasiones requiere el logro de objetivos complejos. La entidad de este tipo de objetivos puede requerir un trabajo acumulado, la puesta en marcha de actividades de diferente naturaleza, el ejercicio de habilidades y destrezas diversas y, en ocasiones, la cooperación de personas diferentes.

²⁷ Bloom, Hastings y Madaus (1981) reconocen a la denominada *enseñanza mutua* una gran eficacia.

Trabajos de esta naturaleza pueden ser

- Los proyectos comunitarios
- Las intervenciones de mejora personal en personas en situación de vulnerabilidad

En el marco puramente académico hay procedimientos que facilitan el cultivo de este conjunto de habilidades y destrezas. El profesor García Hoz propone lo que denomina “el sistema de la obra bien hecha”. Defendemos que este principio pedagógico es extrapolable a nuestro ámbito.

A tal efecto, parte de un principio ambicioso: “*Sólo lo bien hecho, educa*”. Y, reconociendo la dificultad de hacer todas las cosas bien, matiza: “*sólo educa lo que haya de bien hecho en una tarea cualquiera*”. Pero ¿qué es una obra bien hecha (OBH)? En su obra *Tratado de Educación Personalizada*, volumen 6, dedicada a *La práctica de la Educación Personalizada* (p. 226), la caracteriza del siguiente modo:

• Bien ideada
• Bien preparada
• Bien realizada
• Bien acabada
• Bien valorada

Cuadro 1. Características de la OBH. Fuente: García Hoz (1988).

Como puede observarse, una obra así llevada a cabo implica saberes y capacidades para idearla y prepararla, esfuerzo para realizarla, perseverancia para concluirla y capacidad de autocrítica para valorarla.

Pues bien, en el aprendizaje que deseamos y propugnamos todos estos aspectos son tomados en consideración y, por ello, concedemos una importancia extraordinaria al papel de protagonismo de los educandos, si bien, como hemos reiterado, con la dirección, la orientación, el apoyo y la ayuda de los educadores como medio por excelencia para que el aprendizaje se optimice y no se desperdicien esfuerzos, a través de unas metodologías, como la que hemos esbozado de García Hoz, para entender mejor la profesión, pero no

son nuestro objeto de estudio y de unas funciones, que sí constituyen el objetivo de esta investigación.

1.2. Los orígenes y los retos profesionales

En este apartado abordamos cómo se construye históricamente la profesión, cómo se consolida y sus retos profesionales actuales.

1.2.1. Análisis de la construcción histórica de la profesión

Hace falta un estudio detallado del recorrido histórico que los educadores han realizado en España. No vamos a resolver nosotros esta cuestión aunque sí queremos contribuir aportando algunos aspectos relevantes.

Sus orígenes, o sus precursores, se hallan en los contextos profesionales de protección y reeducación a la infancia y atención a las personas marginadas y discapacitadas, aunque en este último sector parece ser que hay un menor reconocimiento profesional, como señala Sánchez-Valverde (2006) y como nos lo demuestran los convenios y pruebas selectivas para ocupar los espacios laborales de educadores que atienden a personas con discapacidades²⁸.

Como manifiestan Sáez y García Molina (2006: 279): “La Educación Social encuentra sus antecedentes remotos en las políticas de recogimiento y encierro de pobres, propias del advenimiento de la modernidad. En ese momento no se diferencia entre tratamiento y las prácticas realizadas con adultos y las realizadas con menores”.

Existe una creencia bastante generalizada que afirma que la historia de los educadores sociales empieza en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, cuando el Estado de Bienestar emergente supuso la creación de esta figura, para sustituir las intervenciones “puramente vigilantes” que se habían

²⁸ En muchas convocatorias se pide un nivel de Formación Profesional para el acceso a las pruebas selectivas y no universitario.

realizado hasta el momento. No obstante los estudios de Sánchez-Valverde²⁹ han demostrado que encontramos referencias sobre educadores y su intervención social y profesional en numerosos documentos y archivos históricos, y en fechas muy anteriores: en la Casa de Familia que fundó y dirigió el cura Pedragosa a principios del siglo XX; en el grupo benéfico Wad Ras, centro creado el 1913 por la Junta de Protección a la Infancia de Barcelona; el 1926 cuando el Tribunal de Menores realizaba ya cursos de formación para sus educadores... Y hay constancia, a través de congresos internacionales sobre el tema, de que en toda Europa, a principios del siglo XX, se da un movimiento generalizado de atención a los problemas de la infancia. También el movimiento paralelo de la educación en el tiempo libre y el ocio surge en la década de los años 20 (p.e. los *Boy Scouts*), así como los ateneos obreros³⁰ y su proyección cultural y social.

En España el Decreto de creación de la Diplomatura de Educación Social (1991) supuso realizar una apuesta para unir tres figuras profesionales: el educador especializado, el animador sociocultural y el educador de adultos³¹. Casi veinte años después se ha constatado que la realidad laboral ha ido por otro camino y, aunque el diplomado en Educación Social está preparado para ello, sólo tiene ofertas claras como educador en el primer sector y muy tímidas en los otros dos, de los que destacamos la educación de mayores en residencias asistidas. A ello sumamos que, aunque consideramos a los animadores socioculturales profesionales de la Educación Social, estando de acuerdo con grandes aportaciones al respecto que destacan los métodos educativos empleados por la Animación Sociocultural (p.e., las de Caride, Sáez y Trilla) no creemos conveniente incluir su perfil y funciones como propios del educador social, en coherencia también con el mercado laboral y asociativo que singulariza esta profesión de animador sociocultural como diferente a la de

²⁹ Sánchez-Valverde (2007). *Junta de Protección a la Infancia de Barcelona, 1908-1985: Aproximación histórica y Guía Documental de su Archivo, La*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

³⁰ Por ejemplo el Ateneo Obrero de Gijón (1881-1937), uno de los pioneros en España. Sus fines fueron los de la enseñanza y el fomento de la cultura: exposiciones, conferencias, representaciones teatrales y, sobre todo, cursos y talleres (Santolaria, 1997).

³¹ Ver Trilla (1999: 131-133), y Sáez y García Molina (2006: 284-285).

educador³². Por lo que respecta al educador de adultos, si bien han existido múltiples iniciativas (ateneos, universidades populares, colectivos para la promoción de la mujer,...), se ha perdido la batalla en torno a la figura de los proyectos o iniciativas de alfabetización y promoción de los adultos. Como se dice en las conclusiones de la FEAPES (1998: 518), “el origen formativo de gran parte del colectivo se ubica en el terreno de la formación del profesorado y que la mayoría de las contrataciones realizadas lo han sido a cargo del Ministerio de Educación o de las Consejerías de Educación de las comunidades autónomas”. Entendemos que si bien la formación de los alumnos de Educación Social no está dirigida exclusivamente al ejercicio profesional, no puede soslayarlo y es motivo de reflexión docente.

Muchos de los descubrimientos y principios pedagógicos han informado durante siglos las acciones de caridad y asistenciales de muchas instituciones de carácter benéfico en donde no existían educadores profesionales, pero sí personas que ejercían la función educativa (monjas, clérigos, visitadoras, voluntarios...) y se dirigían mayoritariamente a la protección de menores y adultos en situación de marginalidad.

Primero Vives (1492-1540) y luego, en el siglo XVIII, J. J. Rousseau (1712-1778) y J. H. Pestalozzi (1746- 1827), suponen un hito fundamental en el descubrimiento de las necesidades específicas de los niños y marcarán profundamente la pedagogía de los siglos siguientes, tanto en la educación reglada como en la social. Un poco más tardíamente, Froëbel (1782-1852) y Herbart (1776-1841) también influyeron mucho sobre los pedagogos y educadores futuros.³³

³² En términos parecidos se manifiesta la FEAPES (1998: 517) cuando habla de los gestores culturales. Esto no implica que los educadores sociales participen y gestionen directamente recursos sociales y culturales, pero se considera que esa no es la seña de identidad principal ni el único o específico núcleo de su aportación social. La vigente Clasificación Nacional de Ocupaciones (1994) del INE también las diferencia.

³³ Mínguez, 2000 y Ortega, 1999 se expresan de forma parecida aunque la selección y la manera de presentar las influencias de estos pedagogos es propia (Vallés, 2009).

1.2.2. Inicios de la profesión en los siglos XIX y XX

Los antecedentes se hallan en Alemania (1878) en una ley que regula la ayuda y tutela de los jóvenes, y en la que se preveía una cierta formación para el profesional que ejerciera esas funciones (Pérez Serrano, 2004: 167).

Riera (1998: 46) sitúa la legitimación definitiva del trabajo socioeducativo en Alemania en 1922, con la ley de asistencia que prevé la necesidad de personal formado para la reeducación en las instituciones de menores delincuentes. Cerca en el tiempo histórico, Sánchez-Valverde (2007) descubre en España, en los años 20 y 30, diversos legajos referidos a educadores que trabajan para el Tribunal Tutelar de Menores de Barcelona.

El padre terciario capuchino Tomás Roca³⁴ nos relata cómo, en 1928, se crea en el Reformatorio Príncipe de Asturias de Madrid y en el de Amurrio, un centro de Estudios Psicopedagógicos para la formación del personal religioso y seglar afines a la Obra. Este centro contó con el respaldo del impulsor y promotor político de los Tribunales Tutelares, Gabriel María de Ybarra, ante el temor, según Roca, de que en la *Institución Libre de Enseñanza* se avanzara en la formación de los educadores y ganara terreno a los terciarios capuchinos que monopolizaban en España la gestión de los reformatorios.

En 1951, se funda en Francia, la AIEJI, *Association Internationale d'Éducateurs de Jeunes Inadaptés*, todavía hoy vigente. Celebró su primer congreso en 1952.

En España cabe destacar lo siguiente, en torno a esta figura profesional:

- 1969: *Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona*.
- 1969: El profesor Alejandro Sanvicens obtiene la primera plaza de profesor Agregado de Pedagogía Social en la Universidad de Barcelona.
- 1974: Se comienza a estudiar Pedagogía Social en la UNED

³⁴ Roca, T. (1968). Historia de la Obra de los Tribunales Tutelares de Menores en España. Consejo Superior de Protección de Menores.

- 1980: Se crea la figura de *Técnico Especialista en Educación Social*, con un nivel de formación de Segundo Grado, adoptado por las escuelas de Barcelona y Pamplona.
- 1981: En Cataluña, el 6 de noviembre de ese año, se establece la normativa autonómica sobre las escuelas de tiempo libre y educación especializada que en un efecto “dominó” se fue desarrollando en otras comunidades de forma parecida. Supuso la creación de nuevos centros que impulsaron estos profesionales: *Escuela Lluís Amigo* de Valencia, *Flor de Maig* de Barcelona, *Escuela Pública de Animación y Educación de Tiempo Libre Infantil y Juvenil* de Madrid, etc. Estas instituciones, así como el *Centro de Estudios del Menor* (Madrid) marcaron durante una época las líneas de formación del educador social (Pérez Serrano, 2004:168).
- 1984: Manual de “Pedagogía Social” del profesor Quintana Cabanas, obra pionera y sistemática. Único tratado durante 10 años de la materia.
- 1985: Seminarios Interuniversitarios de Pedagogía Social.
- 1986: *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, editada por la Universidad de Murcia y dirigida por el profesor Juan Sáez.
- 1988: *Asociación de Educadores en el Tiempo Libre para la Prevención de la Marginación Infantil y Juvenil –ASETIL–*, con sede en Vigo y fundada por Juan Soto³⁵.
- 1990: Curso de Formación de *Educadores de Niños y Adolescentes Inadaptados*, UNED –programa de formación del profesorado– dirigido por Catalina Martínez Mediano.
- 1991: Aprobación de la *Diplomatura de Educación Social* por parte del Consejo de Universidades.
- 1995: Primer Congreso Estatal del Educador Social, en abril, en Murcia.
- 1996: 20 de octubre, creación del primer colegio profesional del Estado: *Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya*.

³⁵ Juan Soto desarrolló su labor humanitaria de educador de calle en Vigo, y potenció este modelo de intervención en medio abierto con la juventud. Dirigió durante varios años los programas *Una Esperanza en Marcha* y *Documentación Social* en Radio ECCA. Publicó *Madres Contra la Droga* – 1998 – y, en colaboración, *Reflexiones de un Educador de Calle* – 1996 –, y coordinó *Metodología del Educador de Calle* – 1997 – y *Manual del Educador de Calle* – 1997 –. (Enciclopedia Galega Universal. Ir Indo Edicions. Vigo, 2002).

Si nos fijamos en la cronología mostrada, encontramos muchas similitudes entre la consolidación de la Pedagogía Social y de la profesión de educador, por lo que no sería descabellado afirmar que en España la Pedagogía Social y la profesionalización de los educadores se han retroalimentado y beneficiado mutuamente. En otras palabras, en España, la profesionalización de los educadores ha ido acompañada de la consolidación de la Pedagogía Social. También es coherente afirmar que su profesionalización ha ido de la mano de normativas sobre la protección y reforma de los menores.

- **Cultura de protección y reforma o Siglo de los Niños y de los Derechos Humanos – siglo XX -**

Tampoco es por casualidad que al siglo XX se le denomine *Siglo de los Niños*. Los avances científicos en pedagogía, psicología, medicina, los avances en derecho a través de las normativas de protección específicas y las repercusiones de las guerras mundiales favorecen el nacimiento, en 1945, de la Organización de las Naciones Unidas que ordena, en 1946, la creación de UNICEF como organismo encargado de la defensa y la protección de los derechos de la población infantil.

Con los antecedentes de la *Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño* y de la *Declaración de los Derechos del Niño* de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en la 44ª sesión del 20 de Noviembre de 1989, adopta, por unanimidad, *la Convención sobre los Derechos de la Infancia*, tratado universal obligatorio que reconoce los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de los niños y niñas. Es decir, reconoce al niño como sujeto activo de derechos y deberes, y no como un simple objeto pasivo de derechos que se deben proteger.

La asistencia a menores carentes de ambiente afectivo-familiar, pobreza y conductas desviadas (marginales) se ha venido caracterizando hasta no hace mucho tiempo – y tanto en el ámbito de la administración pública como en el de la privada – por el ingreso en centros específicos dependiendo de la edad, sexo

y de las causas que motivaran ese internamiento; centros de observación protección y corrección.

Al comienzo de siglo las iniciativas de creación de centros surgen de familias acaudaladas por un lado (como por ejemplo de la burguesía vasca y en concreto bilbaína) y, por otro, de la tradición caritativa de la Iglesia católica concretada a través de órdenes y congregaciones religiosas nacidas para el ejercicio de la caridad y acogida de los pobres.

Los colegios y reformatorios surgidos a principios de siglo, impulsados, también, por la *Ley de Protección a la Infancia* de 1904, desarrollada por el *Reglamento* de 1908 y normativa posterior, suponen un paso importante en la introducción de claves pedagógicas y organizativas, que, en general, fueron positivas a pesar de las dificultades de financiación y lenta creación de organismos para su implementación. Con la tesis de Sánchez-Valverde (2007) conocemos muchos aspectos de la Junta Provincial de Protección del Menor de Barcelona (1908-1985) y el funcionamiento de estos centros. Desde el punto de vista de la profesión destacamos que la primera referencia profesional en España se sitúa en 1926, cuando el Tribunal de Menores realizaba cursos de formación a sus educadores y, un poco más tarde, en el centro Wad-Ras, en el año 1932, en el legajo inventariado por el mismo Sánchez-Valverde denominado “horario educadores”³⁶ que también, curiosamente, recoge a las visitadoras, con funciones pedagógicas, en dos legajos: “funciones de las visitadoras”, 1944³⁷ y “personal oposiciones de visitadora”, 1965-66³⁸.

Hubo épocas especialmente duras, sobre todo entre los años 1939 y 1965, donde la escasez de recursos económicos provocó un deficiente y escaso equipamiento, una inadecuada atención al menor (el hambre, el frío y las enfermedades, junto a cierto hacinamiento, afectaron negativamente a los internos), falta de establecimientos adecuados para discapacitados psíquicos,

³⁶ Ver Sánchez-Valverde (2007), anexos: ficha 36.

³⁷ *Ibid.* –ficha 1439–.

³⁸ *Ibid.* –ficha 1489–.

escasez en principio de centros femeninos y personal educativo, escasamente cualificado y remunerado.

Los Centros Tutelares, según Mendía, (1991) no se vieron libres de las condiciones sociopolíticas de la época: dureza en el trato, autoritarismo, discriminación por motivos políticos, paternalismo. De hecho en España, en lo que a legislación se refiere, el sistema de protección iba de la mano con la justicia juvenil y ha permanecido anclado hasta la publicación de la Ley Orgánica 4/92, de 5 de Junio, en la *Ley de los Tribunales Tutelares de Menores* de 1948 (reproducción casi íntegra de la *Ley de Tribunales para niños* de 1918, llamada *Ley Montero Ríos*), Ley que encarnaba fielmente los principios del positivismo y el correccionalismo, abandonados ya por las legislaciones europeas tras la segunda guerra mundial³⁹.

A partir de 1965 y hasta mediados de la década de los setenta aparecen respuestas alternativas, todavía de corte institucional, a la respuesta del Estado. Mayores recursos, nuevas y mejores instalaciones, centros para la atención de niños difíciles y deficientes, mayor preocupación por la formación de los educadores, mayor libertad y la desaparición de los métodos abiertamente represivos, la presencia de personal especialista como psicólogos, pedagogos, asistentes sociales, etc. Se va produciendo una revisión de métodos utilizados y se incorporan innovaciones educativas (ver Palacios Sánchez, 1987).

La base del sistema reeducativo giró en torno a las prácticas y formación religiosa. La mayoría de centros fueron dirigidos por religiosos o por seculares pertenecientes a la Falange o a la Sección Femenina. No obstante, surgen unas figuras pedagógicas relevantes, con gran personalidad, que situamos en el origen de la Educación Social en España. Se trata de: Luis Amigó, Ramón Albó, José Pedragosa y J.J. Piquer (Quintana, 1997). Merece, también, una mención especial Lluís Folch i Torres que, dirigiendo la *Junta de Protección de*

³⁹ Para profundizar estos aspectos es aconsejable ver Dapena y Martín (1998).

la Infancia de Barcelona, hizo una gran tarea de rehabilitación y orientación de menores delincuentes (Vallés, 2009).

En este proceso podemos señalar los siguientes tipos de centros:

- ✓ *Observación*: el Tribunal Tutelar de Menores enviaba a los chavales a estos centros donde personal técnico especializado⁴⁰ les diagnosticaba y orientaba al centro donde debían ir a recuperarse, reinsertarse, etc.
- ✓ *Protección*: se incluyen todos los colegios de religiosos y religiosas que tienen niños y niñas internos.
- ✓ *Corrección*: acogen a niños que han delinquido y donde se les encauza por el buen camino; se piensa que pueden volver a delinquir; así que se actúa de cara a corregir conductas.

El proceso de internamiento normalmente ha sido el siguiente: desde la más tierna infancia, cuando la persona cuenta tan sólo con meses de edad, el abandono por parte de la familia le conduce a su primer internado: «la maternidad». Una vez alcanzados los cuatro años, los niños se enfrentan con uno nuevo, dirigido por religiosas, donde comenzarán a ser conscientes de su realidad.

A distinta edad, antes niños que niñas, cambian nuevamente de internado y lo que hasta ahora había sido un ambiente más o menos permisivo, con un espacio físico abierto, cambia radicalmente para convertirse en un lugar tenebroso, en el mundo de lo oscuro, del castigo, de órdenes sin sentido. Considerado globalmente, este modelo seguía respondiendo a esquemas paternalistas, al igual que los anteriores internados antes citados, propios de iniciativa burguesa o religiosa.

⁴⁰ La Ley de tribunales para niños de 1918 recoge la necesidad de contar con casas de observación, atendidas por personal técnico especializado en psicología experimental del menor (ver artículo de Sánchez Vázquez, V. y otros – n.d. –).

Estos centros masivos se fueron caracterizando por los siguientes rasgos (Rodríguez Cueto y otros, 1986):

- ✓ Marginación del niño(-a) de su ambiente natural para encerrarle en centros que no responden a las necesidades psicológicas y sociales del menor.
- ✓ Falta de preparación del personal educativo.
- ✓ Falta de participación de los niños en la organización del centro.
- ✓ Concepción del internado como «ambiente total» (escuela, comedor, dormitorio), desconociendo la vida real y sometiendo a los menores a un aprendizaje de conductas pasivas y dependientes contrarias a la natural evolución madurativa.
- ✓ Masificación, con la consiguiente deformación de la personalidad.
- ✓ Falta de modelos de identificación.
- ✓ Mezcla indiscriminada de todo tipo de sujetos, sin tener en cuenta sus características individuales.

Los internados responden a un *modelo hospitalario* que produce marginación en la vida social. En conclusión podemos asegurar que la sociedad fracasó con sus soluciones tradicionales aunque ha podido servir en momentos determinados.

1.2.3. Los nuevos contextos profesionales

En los años 70 del siglo XX hubo procesos desinstitucionalizadores (pisos de acogida, por ejemplo) y pedagogía de lo cotidiano, a través de la animación cultural y de los primeros *educadores de calle*. Todo ello tuvo algún sentido justamente para llegar en el momento presente donde centramos los puntos de vista sobre la comunidad. Influyeron en la manera de trabajar y concebir la profesión Adrià Trescents, Guerau de Arellano y más recientemente, Antoni Julià y Juan Soto, que resumen en su biografía y obras la esencia del trabajo de educador en esos años y cuyo legado, en parte, continua vigente.

Paralelamente a todo este camino, desde hace más de veinte años se ha ido configurando un movimiento de carácter comunitario que, a partir de la educación en el tiempo libre de niños y jóvenes, también de los adultos, ha llegado a la Tercera Edad.

Este movimiento, encuadrado en la corriente de animación sociocultural, al centrar sus ojos en el análisis de la comunidad o para dar respuesta educativa a la misma, también descubrió sus problemas sociales, familias desestructuradas, niños y jóvenes en dificultad, adultos sin base cultural suficiente y, a partir de la dimensión implicativa, fue tratando de dar respuestas en la medida de sus posibilidades.

Los procesos de desarrollo comunitario son procesos en los que una comunidad toma conciencia de su propia situación, la analiza y busca soluciones a sus propios problemas. Es una corriente implicativa o reivindicativa en la transformación social, a diferencia de otras corrientes muy potentes y en boga en las instituciones culturales, como son las de gestión de servicios socioculturales. Desde el punto de vista de la animación comunitaria han encontrado su punto de confluencia en respuestas educativas a problemas comunitarios. De ahí se está empezando a desarrollar la línea preventiva, la detección de niños y adolescentes con dificultad, el trabajo de calle, el educador familiar, el animador de personas mayores, pero también el educador de adultos, el animador de escuelas de padres, el educador de personas con minusvalía, el promotor de iniciativas comunitarias, el promotor de empleo, el educador de prevención de drogodependencias, el educador de comunidad terapéutica, el educador sociolaboral, etc. Todas ellas son dimensiones que ahora se empiezan a desarrollar tímidamente, y ante las cuales las instituciones se van implicando progresivamente en los últimos años de la democracia. La sociedad se hace consciente de la importancia trascendental de la acción preventiva y desde el propio ambiente del sujeto en dificultad, para buscar las soluciones allí donde vive referencialmente, superando la etapa de ser un mero usuario o beneficiario de servicios. Se buscan intervenciones efectivas y se promueven equipos de intervención comunitaria.

Sin embargo, muchos de los educadores pioneros de esta etapa han llegado a una concepción, una práctica en la educación social, a través precisamente de la implicación en el trabajo de la comunidad, en la educación en el tiempo libre, en colonias y campamentos de niños y jóvenes, en el trabajo asociativo con adultos, desde el movimiento ciudadano, etc.

Este ha sido el punto de encuentro; quizá este es el denominador común de la Educación Social en nuestro país. La respuesta a las necesidades que se detectan en la comunidad pueden tener diversas manifestaciones, pero una misma dirección: intervenir comunitariamente, desde la comunidad y para la comunidad. Y puede tener en cada momento diversas ópticas, diversos matices, diversas concreciones, para diversas profesiones: la de educador social, animador, monitor o director de tiempo libre, técnico de integración social, técnico de animación sociocultural, informador juvenil, gestor de servicios, promotor de empleo, educador de calle, educador de piso, educador terapéutico, educador especializado y educador laboral.

Un ejemplo de los nuevos contextos lo constituye el educador de mayores. Reflexiones interesantes en este campo pedagógico, en cuestiones didácticas y metodológicas, las ha realizado, entre otros autores, la profesora Pérez Serrano⁴¹.

Después de unos cuantos años en los que la figura del educador social se ha ido introduciendo en las residencias de personas mayores su reconocimiento laboral es una cuestión para muchos muy mejorable (p.e. ver Sans y Figuerola, 2008). Situaciones como estar contratado como animador sociocultural y hacer funciones de educador social son muy habituales, y el hecho de que la categoría de educador social sea inexistente en algunos convenios y, por tanto, según ellos, sea prescindible, no ayuda a ponerle remedio.

⁴¹ Destacamos: PÉREZ SERRANO, M. G. (coord.) (2004) . *Calidad de vida en personas mayores*. Madrid: Dykinson.

En muchas ocasiones las ratios establecidas se encuentran muy lejos de la posibilidad de satisfacer las necesidades reales de los centros; sucede también que se dan casos de contratos de educadores de seis horas semanales.

Otro contexto especialmente importante es el educador en atención a personas con discapacidades. Las profesoras Dueñas e Ibáñez han investigado mucho este ámbito pedagógico⁴². Este contexto es uno de los contemplados en el Real Decreto 1420/1991 en el que se establece el título de Diplomado en Educación Social (BOE del 10 de octubre de 1991), aunque frecuentemente, en los centros en los que se atiende a personas con discapacidades, la intervención educativa se lleve a cabo por personas que no tienen esta titulación (Pastor Vicente, 2006). Sus intervenciones se producen en los espacios de atención a centros ocupacionales y de trabajo, ocio y espacios de vida cotidiana, donde se constata la plena vigencia del concepto de normalización, y se defiende la figura del educador como un acompañante cualificado de las personas.

Los nuevos retos de la educación social se hallan en la alfabetización digital, para las TIC y a través de las TIC, ya que quien no acceda a ellas se encontrará doblemente marginado. Experiencias como las aulas informáticas llamadas *puntos Omnia* en las cárceles catalanas son muy interesantes⁴³. Destacan en España las reflexiones pedagógicas de los profesores Aparici, Sevillano⁴⁴ y Cabero⁴⁵.

Otro aspecto profesional también fronterizo es el educador social de medio ambiente. La Educación Ambiental que se desarrolla en ámbitos escolares

⁴² Destacamos las siguientes obras de estas profesoras:

- IBAÑEZ, M^a P. y MUDARRA, M^a, J. (2008). *Integración sociolaboral: trabajadores con discapacidad intelectual en centros especiales de empleo*. Madrid: Dykinson.

- DUEÑAS, M^a L. (1994). *Métodos de Diagnóstico e Intervención educativa en la Deficiencia Mental*. Madrid: UNED (Cuadernos de la UNED, nº 135).

- DUEÑAS, M^a L. (2000). Evaluación de programas de atención a niños con discapacidades. En *Revista de investigación educativa, RIE*, Vol. 18, Nº 2, 601-609. [Ejemplar dedicado a: Evaluación de programas educativos].

⁴³ Ver monográfico RES sobre las Educación Social y TIC.

⁴⁴ SEVILLANO GARCÍA, M. L. (2005): *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Pearson Educación.

⁴⁵ CABERO ALMENARA, J. y otros (2007) : *Tecnología educativa*. Madrid: Mac Graw Hill.

(Educación formal) y la que vienen realizando las organizaciones no gubernamentales, grupos ecologistas, ayuntamientos y comunidades autónomas (Educación no formal), forman parte de un mismo sistema de pensamiento y acción educativa, en el que los avances de una influyen y realimentan los avances de la otra⁴⁶. Posiblemente haya pocas parcelas de la pedagogía moderna que en los últimos treinta años haya experimentado mayor evolución que la Educación Ambiental. Ejemplos de este empuje pedagógico son las investigaciones de Novo, Caride y Meira⁴⁷, Murga o Melendro, entre otros. Existen educadores sociales ambientales en numerosos espacios ecológicos que realizan proyectos y rutas de educación ambiental.

Terminamos aquí este esbozo sobre los retos profesionales de los educadores sin ánimo de ser exhaustivos. Su consolidación en estos espacios y en otros dependerá de que atiendan a las necesidades y funciones encomendadas con acciones educativas de calidad.

1.3. Las competencias

Este apartado ha sido muy importante en el proceso de validación de nuestro cuestionario, ya que la propuesta que hacemos de las competencias profesionales la hemos tenido en cuenta al elaborar la tabla de especificaciones del mismo. Empezamos con el concepto y marco europeo y terminamos con la tipología y enumeración comentada de las mismas.

1.3.1. Competencias: concepto y marco europeo

Una competencia es:

⁴⁶ NOVO, M. (n.d): La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios.

Revista Iberoamericana de Educación. Número 11. [Educación Ambiental: Teoría y Práctica].

NOVO, M. (1998). *La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*.

Editorial: Coedición UNESCO/Universitas.

⁴⁷ CARIDE, J. A. y MEIRA, P.A. (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ed. Ariel.

Un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (Lasnier, 2000).⁴⁸

Concretando más, la competencia profesional es:

Un saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente.

Ser competente implica capacidad hecha realidad para llevar a la práctica un conjunto integrado de saberes, habilidades, destrezas, formas de ser necesarios para realizar determinadas actividades. Ser competente es diferente y más que ser capaz.

En el ámbito educativo la formación no es garantía suficiente: hace falta una cierta dosis de creatividad, una actitud determinada, una fortaleza de personalidad y una metodología específica para afrontar la complejidad. Elementos que, en general, no están presentes en la definición de los contenidos de formación (Homs, 2001).

Este concepto engloba no solo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de predisposiciones personales y comportamientos considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación. Nos atrevemos a definir las competencias como las capacidades, actitudes y conductas requeridas para el desempeño de las funciones profesionales.

En el *sistema inglés*⁴⁹, más que encontrar una definición de competencia laboral, el concepto se encuentra latente en la *estructura* del sistema normalizado. La competencia laboral se identifica en las *normas* a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos. En este sistema se han definido cinco niveles de competencia que permiten diferenciar el grado de autonomía, la variabilidad, la responsabilidad por recursos, la

⁴⁸ Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par competences*. Montreal: Guérin.

⁴⁹ Según *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ). En Cejas, E., y Pérez, J. (2007): *Un concepto muy controvertido: Competencias Laborales*. En monografias.com. <http://www.monografias.com/trabajos14/competencias-laborales/competencias-laborales.shtml>. [Fecha de consulta: 10/abril/2007].

aplicación de conocimientos básicos, la amplitud y alcance de las habilidades y destrezas, la supervisión del trabajo de otros y la transferibilidad de un ámbito de trabajo a otro.

Es esclarecedora la definición de perfil profesional de la Generalitat Valenciana (n.d.)⁵⁰: “Conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión”. Adquiere gran relevancia e interés científico la determinación de las funciones y tareas de una determinada profesión.

Para profundizar en esta idea, seguimos las orientaciones de la Generalitat Valenciana. Se conoce que los perfiles profesionales evolucionan y cambian según la demanda ocupacional y el mercado de trabajo, por tanto son *dinámicos*. Deben considerar la demanda social, es decir, las necesidades sociales de los grupos que son objeto de la intervención. Son analíticos, pues posibilitan orientar y promover el comportamiento futuro e identifican espacios y condiciones disponibles para desarrollar determinadas estrategias y acciones. Y obedecen a la racionalidad esbozada por el currículo del plan de estudios.

Los contenidos de los programas formativos tienen que estar orientados a garantizar el desarrollo de las competencias propias de un primer nivel de profesionalización, en el nivel de grado. El postgrado permitirá un nivel mayor de profundización, especialización y dominio de las competencias profesionales exigidas por los perfiles académicos y profesionales de los egresados de las titulaciones. Las competencias pertinentes al perfil profesional se determinarán según los criterios de los académicos, los empleadores y los graduados.

⁵⁰ Ver <http://www.recursoseees.uji.es/fichas/fc12.pdf> [consultada el 10-12-2010]. *Conselleria d'empresa, universitat i ciència. Generalitat Valenciana*. Ficha perfil profesional.

1.3.2. Tipología y enumeración de las competencias

Es interesante el documento de la de la AIEJI⁵¹ titulado “Plataforma común para las educadoras y los educadores sociales en Europa”, donde se hace referencia expresa a las competencias profesionales de los educadores. Nosotros, en este apartado, planteamos diferentes aportaciones en este campo, con un esquema propio, y delimitamos tres tipos de competencias:

- Genéricas en Educación.
- Comunes al trabajo con personas.
- Clave del educador social.

1.3.2.1. Las competencias genéricas en educación

En el área de Educación (Pedagogía y Educación Social) y Magisterio convergen titulaciones que en nuestro país siempre han gozado de gran tradición académica y profesional. Siempre ha sido un área de gran dinamismo y fuerza social, aunque no haya gozado de forma paralela del reconocimiento social que merecen sus profesionales. Son titulaciones que han estado presentes en las universidades de forma constante y que demuestran, de acuerdo a las necesidades emergentes de nuestra sociedad, su lógica continuidad en la formación de los profesionales de la educación.

Dentro de este amplio abanico de titulaciones —en la actualidad se ofertan 10 títulos en esta área—, comprobamos dos campos claramente identificables: por un lado, los estudios dirigidos a la formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria y, por otro, la formación de los profesionales que se dirigen al diseño, gestión, intervención, evaluación, etc., en el marco pedagógico, en ámbitos formales y no formales. Por ello, en la convocatoria para el diseño de titulaciones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), se vio la necesidad de que una vez finalizados los trabajos conducentes al informe final, se introdujera un último

⁵¹Se describen las competencias fundamentales (intervenir, reflexionar y evaluar) y centrales (relacionales y personales, sociales y comunicativas, organizativas, del sistema, de aprendizaje y desarrollo, y generadas por el ejercicio profesional).

punto en el que se plasmara la convergencia entre las diferentes titulaciones del área de Educación.

La realidad actual es un diseño curricular con una estructura de 240 créditos ECTS para todas las titulaciones del campo global de Educación, de tal manera que se facilite el desarrollo posterior y acceso a los títulos de Postgrado y de Doctorado de esta área.

En la exposición de la propuesta de titulaciones de licenciatura de cada una de estas redes, Pedagogía y Educación Social por parte de la Red de Educación, y Educación Infantil y Educación Primaria por parte de la Red de Magisterio, estas son asumidas como titulaciones necesarias en el desarrollo profesional de este amplio y complejo campo, así como el diseño de itinerarios en varios de estos títulos. Este planteamiento de 4 títulos se consolida en los perfiles profesionales a los que cada uno de ellos dirige su formación y que responde a ámbitos profesionales muy definidos y requeridos por nuestra sociedad. Se parte, como resulta lógico, de perfiles muy diferenciados, y así es recogido por ambas redes, lo que conlleva el diseño e implementación de esos cuatro títulos.

En cuanto a las competencias comunes a los cuatro títulos propuestos, está claro que todos ellos asumen, en primer lugar, las competencias transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) como necesarias para todo profesional que quiere desempeñar de forma competitiva y con calidad su trabajo en la sociedad actual.

En segundo lugar, analizando las competencias específicas de cada titulación, extraemos algunas de ellas que proponemos como competencias que deben estar presentes, de una forma u otra, a lo largo del diseño de los cuatro títulos de grado. Todas estas competencias serán formuladas en cada diseño adecuándose a la singularidad de los ámbitos profesionales específicos de ese título de grado. Expresadas de forma general, nos referimos en concreto a:

Las competencias del *SABER REFLEXIONAR*:

1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos formativos en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de los centros, el diseño y desarrollo de programas, el rol de los educadores...).
2. Sólida formación científico-cultural y tecnológica.

A continuación las competencias del *SABER HACER*:

3. Acción pedagógica orientada al desarrollo de cada persona en función de las características diferenciales.
4. Diseño y desarrollo de planes, proyectos y programas educativos adaptados a lo personal y al contexto sociocultural.

Incluyen también *CAPACIDAD PARA*:

5. Analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación.
6. Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas áreas de formación.
7. Utilizar e incorporar adecuadamente en las diferentes actividades las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
8. Promover la calidad de los contextos en los que se desarrolla el proceso formativo.
9. Utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la formación y del aprendizaje.
10. Participar en proyectos de investigación relacionados con la educación y la formación, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad.

Seguiremos con las competencias del *SABER ESTAR*:

CAPACIDAD PARA:

11. Relacionarse y comunicarse, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.

12. Trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.

13. Dinamizar los contextos en los que interviene, promoviendo la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.

14. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.

Terminaremos este apartado con las competencias del *SABER SER*:

15. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades y tomar decisiones.

16. Asumir la dimensión deontológica propia de todo profesional de la educación.

17. Interiorizar la necesidad del desarrollo profesional continuo.

Los profesionales de la educación social apoyan y potencian el desarrollo del educando con proximidad al mismo. La educación social es una acción intencional, es el resultado de deliberaciones consecuentes que dan lugar a un proceso planificado y orientado a la consecución de objetivos.

El trabajo socioeducativo es multiforme tanto en las acciones sociales como en los individuos y los grupos. Los métodos son multidimensionales e incluyen: atención, educación, intervención, tratamiento, desarrollo de espacios sociales no excluyentes, etc. Su finalidad es la socialización y la ciudadanía plena para todo el mundo⁵².

Podríamos concluir que estas competencias van encaminadas a conseguir satisfactoriamente los dos grandes objetivos de la educación:

a) *Mejorar a las personas de forma integral.*

b) *Mejorar la comunidad y las relaciones interpersonales de los educandos.*

⁵²AIEJI (2005): *Plataforma común para las educadoras y los educadores sociales en Europa*. Edición facsímil con la colaboración de la Diputación de Barcelona. Área de Bienestar Social. Pág. 7.

1.3.2.2. Las competencias comunes al trabajo con personas

En segundo lugar, se presenta un conjunto de competencias que hemos optado por denominar “competencias comunes al trabajo con personas” en lugar de “transversales” como hace ASEDES⁵³. Las hemos denominado así, en tanto consideramos que vienen a ocupar el lugar de competencias presumibles a, prácticamente, cualquier profesional de lo social, la salud, lo educativo o, en última instancia, cualquier otro con responsabilidades en lo referente a las posibilidades de desarrollo de las personas.

Las competencias comunes conforman un conjunto de competencias básicas, de primer orden en cualquier profesión y, por lo tanto, no atribuibles con exclusividad a los profesionales del campo de lo social.

➤ *Competencia comunicativa*

Capacidad para expresarse de forma satisfactoria y para comprender distintos códigos referentes a los diferentes contextos socioculturales y profesionales. También, conocimiento y manejo de las tecnologías de información y comunicación, con la finalidad de incrementar las posibilidades de codificar y ampliar el conocimiento y la información necesaria en el ejercicio profesional, enriqueciendo las formas de expresión y comunicación.

➤ *Competencia relacional*

Capacidad de relacionarse con otras personas o grupos a través de una escucha activa y formas de expresión clara, sirviéndose para ello de los diferentes medios y canales de la comunicación de los que dispone el contexto social donde se desarrolla la práctica profesional, así como de las pericias y destrezas necesarias para poner grupos en relación y movilizarlos para el desarrollo de acciones de promoción de la cultura y la participación ciudadana.

⁵³ ASEDES (2006). *Catálogo de funciones y competencias*. Comisión de Definición de Educación Social. Por su propia naturaleza, toda competencia es transversal, por ello preferimos la terminología de “comunes”.

➤ *Capacidad de análisis y síntesis*

Capacidad para comprender las situaciones sociales y educativas, diferenciando los hechos que las componen, para establecer una visión de los diferentes elementos que entran en juego. Sin olvidar la capacidad de análisis de las propias prácticas, y por lo tanto el conocimiento y la habilidad para analizar las destrezas del profesional y los efectos que producen de acuerdo a finalidades y objetivos.

➤ *Capacidad crítico – reflexiva*

CAPACIDAD PARA:

- Estudiar y comprender los contextos sociales, políticos, económicos, educativos, así como de los significados, interpretaciones y acciones que se producen en ellos.
- Contrastar las causas y los efectos de las diferentes lógicas puestas en juego en esos contextos, con la finalidad de tomar decisiones basadas en criterios y principios reconocidos y avalados por la profesión.
- Promover prácticas socioeducativas construidas desde lecturas personales y colectivas de la realidad social e institucional en las que se desarrolla.
- Reflexionar sobre el conocimiento práctico, el saber estratégico y las decisiones a tomar, posibilitando nuevas realidades y significados más acordes a las aspiraciones de justicia y equidad de las profesiones sociales.

➤ *Competencia para la selección y gestión del conocimiento y la información*

HABILIDAD PARA:

- Seleccionar, en el continuo flujo de informaciones que producen nuestras sociedades, aquellas que resulten más relevantes y decisivas para la institución u organismo en los que trabajan los educadores sociales.
- Distinguir, priorizar y otorgar sentido a las informaciones que los educadores sociales reciben de parte de los sujetos de la educación u otros profesionales, con la finalidad de objetivar en lo posible el trabajo educativo a realizar o la derivación a otros profesionales.

1.3.2.3. Las competencias clave del educador social

Denominamos así a aquellas competencias básicas inherentes a la naturaleza del trabajo mismo sin las cuales no se obtiene el mejor desempeño: La profesora Senra, en un trabajo de reciente publicación⁵⁴ sobre este tema, concreta cuáles son –ver figura dos–. La información recogida en las entrevistas a expertos y profesionales cualificados de la educación social se sometió a un análisis de contenido minucioso y los resultados obtenidos permiten elaborar una relación de competencias sin orden de prioridad y fuertemente relacionadas entre sí. Cabe señalar que casi todos los profesionales, además de ponerle nombre a la competencia (no siempre coincidente) hacían una definición de su función e incluso de su aplicación en un ámbito concreto, para aclarar lo que querían expresar muy específicamente.

Estas son las definiciones específicas que enunciaron los expertos y profesionales entrevistados y referidas a las anteriores competencias profesionales específicas del educador social:

⁵⁴ SENRA, M. (2006). *Valoración de las competencias profesionales específicas del Educador Social*. En LARA GUIJARRO, E. de, QUINTANAL DÍAZ, J. (Coord.), *El prácticum en las titulaciones de educación: Reflexiones y experiencias*. Madrid, Dykinson, SL. Nosotros preferimos hablar de competencias clave ya que consideramos que las específicas no se comparten con otras profesiones y este no es el caso.

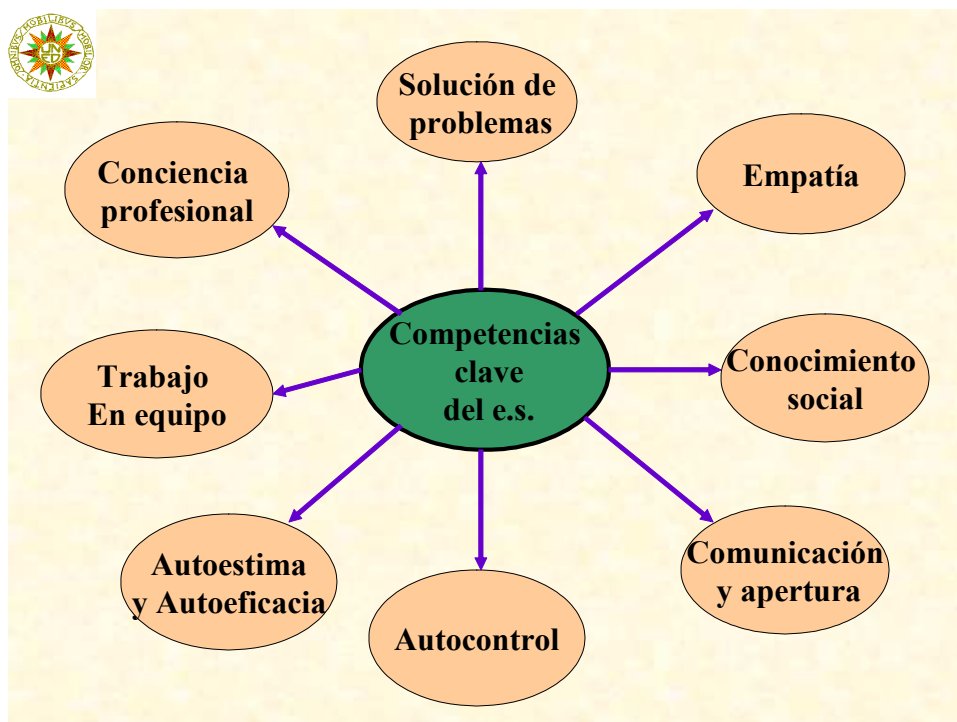


Figura 2. Competencias clave. Fuente: elaboración propia a partir de Senra (2006).

➤ *Solución de problemas*

Capacidad para intervenir en situaciones de conflicto, analizarlas objetivamente y buscar soluciones o alternativas que resuelvan o palien la situación conflictiva. Requiere una toma de perspectiva por parte del educador social que le permita intervenir objetivamente.

➤ *Empatía*

Es la capacidad de reconocer y sintonizar con emociones ajenas. No se trata de "sentir lo que yo siento y sufrir lo que yo sufro", ya que el educador social debe controlar sus emociones para intervenir objetivamente. Su intervención y su actitud debe ser cercana y facilitadora para que el sujeto de su intervención se sienta cómodo y en su relación profesional no haya barreras.

➤ *Perspectiva y conocimiento social*

Supone el conocimiento profundo acerca de diversos aspectos de los sujetos de su intervención: conocer sus roles personales y sociales, las creencias y las normas predominantes en su grupo social o sociedad de

origen. Esta competencia es actualmente de capital importancia en nuestra sociedad multicultural.

➤ *Comunicación y apertura hacia los demás*

Capacidad básica y necesaria que facilita el acercamiento del educador social, sin prejuicios, ni tabúes, ni barreras, para el logro de una relación fluida que permita la intervención profesional adecuada y eficaz.

➤ *Autocontrol*

Capacidad de resistencia al estrés y las presiones derivadas del ejercicio profesional. Capacidad de afrontar situaciones embarazosas y de sobreponerse frente a las emociones derivadas o relacionadas con el ejercicio profesional que pueden restar eficacia y objetividad.

➤ *Autoestima y autoeficacia*

Ambas estrechamente enlazadas. La autoestima se desarrolla a partir del autoconcepto y es la percepción que el sujeto tiene de sí mismo, la valoración que hace de sus características personales; respondería a: ¿me gusto?, ¿me quiero?, ¿cómo me valoro?; mientras que la autoeficacia parte de la autoestima y hace referencia a la confianza y seguridad que el educador social tiene en su eficacia profesional, e implica la atribución de sus logros.

➤ *Conciencia profesional*

Es el conocimiento y conciencia que el educador social tiene de la dimensión de su trabajo, de sus limitaciones y también de sus consecuencias. Para una adecuada autoeficacia, el educador social debe tener conciencia de su función profesional; con ello evitará caer en la desidia, pero también en la desesperanza cuando no ve los frutos apetecidos de su trabajo, y en el estrés cuando no puede satisfacer todas las necesidades.

➤ *Trabajo en equipo*

Capacidad de apertura para el desarrollo del trabajo colaborativo y compartido. El trabajo del educador social se va a desarrollar normalmente en

un equipo multidisciplinar, lo que implica compartir y asumir decisiones de equipo pero sin hacer dejación de la responsabilidad personal.

- **Resumen de las competencias**

Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades, actitudes y comportamientos que permiten el desempeño de una ocupación. Las *competencias genéricas* en educación son:

- Saber hacer
- Saber estar
- Saber ser

Estas competencias genéricas van encaminadas a mejorar a las personas de forma integral y también a la comunidad y las relaciones interpersonales.

Las *competencias comunes* al trabajo con personas son:

- Competencia comunicativa
- Competencia relacional
- Capacidad de análisis y síntesis
- Competencia para la selección y gestión del conocimiento y la información

Las *competencias clave* del educador social son:

- Solución de problemas
- Empatía
- Perspectiva y conocimiento social
- Comunicación y apertura hacia los demás
- Autocontrol
- Autoestima y autoeficacia
- Conciencia profesional
- Trabajo en equipo

1.4. Las áreas de intervención

En este apartado vamos a abordar la tipología de las áreas de intervención de este profesional.

1.4.1. Desde la perspectiva formativa

Educación Social es una titulación relativamente reciente, ya que esta diplomatura fue aprobada en 1991 (*RD 1420/91* de 30 de agosto, BOE 10 de octubre de 1991). Se trata de unos estudios que responden a un perfil profesional en consolidación, en el que se atiende de forma prioritaria la educación de adultos, tercera edad, inserción social de personas desadaptadas y discapacitadas, acción socio-educativa, etc. Estos estudios correspondían a una enseñanza universitaria de primer ciclo (180 créditos), de acuerdo a lo que se establece en los *RD 1497/87* y *1267/94* sobre directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios. Los titulados en esta carrera pueden continuar sus estudios en un segundo ciclo universitario en titulaciones afines, ya sea con acceso directo o mediante la realización de complementos de formación. Aunque estamos ante una titulación joven, el colectivo de profesionales que trabajan en este ámbito presenta una intensa trayectoria laboral bajo la denominación de educadores especializados y, más tarde, como *educadores sociales*. Expresión de esta realidad son las asociaciones profesionales de educadores sociales, presentes en todas las Comunidades Autónomas y, tras la aprobación de la diplomatura, la creación de colegios profesionales en Cataluña, Galicia, Islas Baleares, Murcia y Valencia.

A partir de la aprobación del *RD 1420/1991* de 30 de agosto (BOE 10. 10. 91), en el que se establecen las enseñanzas mínimas de la titulación de Educación Social, cada Universidad elaboró su propio plan de estudios⁵⁵ (ver apartado 1.1). Como en el resto de las titulaciones, el resultado es unos

⁵⁵ Villa, A. –coordinador- (2003). *Diseño de las titulaciones de grado de pedagogía y educación social*. Madrid: ANECA, 163 págs. [documento digital]

estudios caracterizados por la heterogeneidad en cuanto a contenido, dada la alta proporción de créditos destinados a materias obligatorias de universidad, optativas y de libre configuración. Como elemento positivo, destacamos la amplia diversidad de formación gracias a esa misma heterogeneidad. En cambio, como aspecto negativo, esta misma diversidad, tanto en contenidos como en asignación de créditos, entorpeció seriamente las posibilidades de convalidación de planes de estudio entre las universidades españolas. Con el Espacio Europeo de Educación, que se inició con la Declaración de Bolonia (1999), se quiere armonizar los distintos estudios europeos universitarios de la Unión Europea y agilizar los intercambios entre estudiantes de diversas universidades. Como consecuencia, la implantación progresiva desde el curso 2009-10 de los estudios de Grado en Educación Social facilita las convalidaciones y las matriculaciones en diferentes universidades europeas de los alumnos. En la UNED se imparte una formación común con 240 créditos ECTS, 60 por curso, y dos itinerarios de especialización a través de las optativas⁵⁶:

- Itinerario “Animación sociocultural y desarrollo comunitario”
Optativas, 24 créditos
4 asignaturas de 6 ECTS, al menos 3 del itinerario
- Itinerario “Atención a personas en riesgo de exclusión social”
Optativas, 24 créditos
4 asignaturas de 6 ECTS, al menos 3 del itinerario

1.4.1.1. Áreas de desarrollo profesional

Según el R. D. 1420/1991 (BOE 01/10/1991) que establece la titulación universitaria oficial de la diplomatura de Educación Social, los campos de intervención de la Educación Social son la educación de las personas adultas, la inserción social de personas con dificultades, la acción sociocultural y

⁵⁶ Aprobado por Consejo de Ministros el 22/01/2010 - BOE 26/ 02/ 2010 y plan de estudios BOE 27/ 07/ 2010

socioeducativa, la educación no formal en general y los Programas de cualificación profesional inicial (PCPI).

La propuesta del *Prácticum* en la titulación de Educación Social ha sido un factor esencial para definir los ámbitos profesionales propios de estos estudios. A raíz del desarrollo de esta materia troncal se ha podido explorar cuáles son sus campos profesionales, se han detectado nuevos espacios emergentes que están reclamando las diferentes instituciones sociales y se ha demostrado la necesidad de estos profesionales, a la vez que, gracias a esta materia, se perfilan de forma implícita distintas líneas de formación, que podríamos equiparar a unos itinerarios formativos, entre los que sobresalen :

- educación de personas adultas
- tercera edad
- toxicomanías
- menores en situación de riesgo
- necesidades educativas especiales
- cooperación y desarrollo
- mujer
- minorías étnicas
- inserción sociolaboral

Según el estudio promovido por la ANECA entre varias universidades españolas y coordinado por Aurelio Villa (2003) la *inserción laboral* del educador social es buena; a partir de la información disponible, podemos establecer una horquilla entre el 50 y el 80% de educadores activos laboralmente una vez que finalizan los estudios. También existe una gran variabilidad al comparar diversas universidades procedentes de comunidades autónomas diferentes. Pero, si tomamos como referencia el 80% de activos, el 30% se considera mal ubicado en relación a su titulación; un 25% considera que están realizando trabajos que exigen un nivel formativo inferior al que tienen; y entre un 40 y un 50% afirma que su trabajo está muy o bastante relacionado con la formación recibida. En cuanto al tipo de contrato y duración,

la inmensa mayoría de activos, 80%–90%, tiene un contrato laboral y aproximadamente un 50% trabaja a jornada parcial. Finalmente, los funcionarios de esta titulación representan únicamente un 5% y nos encontramos también con categorías residuales, como autónomos o titulados, trabajando sin contrato. Otro punto en el que encontramos gran variabilidad es en relación a la titulación requerida para el puesto de trabajo. Así, en las comunidades autónomas donde existe Colegio profesional, se exige, aunque no siempre, a los educadores la titulación universitaria, o bien la habilitación profesional por el Colegio correspondiente. En cambio, en aquellas autonomías que no tienen colegio profesional podemos encontrarnos desde contratos en que se requiere licenciatura (Pedagogía o Psicología), hasta aquellos en que solo se exige la ESO o el Bachillerato, pasando por los módulos de Formación Profesional (Animación Sociocultural, Integración Social, Educación Infantil) o por otras diplomaturas (Trabajo Social o Magisterio). Existe una gran demanda social de los servicios de este profesional y, en consecuencia, el nivel de inserción laboral es, en general, alto o muy alto. No obstante existen algunos elementos que pueden ir en detrimento de la calidad de dicha inserción, y de los cuales los colegios profesionales han dado la voz de alarma; por ejemplo, la gran proliferación de empresas del tercer sector que dan empleo a los educadores sociales es vista, en general, como un peligro o un riesgo de precariedad laboral, por la necesidad de competir que tienen dichas empresas y la consiguiente reducción de costes económicos que practican.

1.4.2. Nuestra propuesta de áreas de intervención

Hemos decido adoptar el modelo propuesto en la diplomatura en la UNED por el equipo docente de *Prácticum*, Se trata de un modelo consensuado desde hace años por el equipo docente formado por los profesores: Almenar Ibarra, Cacheiro González, Cristóbal Martín, Feliz Murias, Martín González, Senra Varela y Sobejano Sobejano. Un total de 7 profesores expertos en este campo con una trayectoria de varios años, con la ventaja de que han visto y evaluado numerosas prácticas de alumnos en diversas modalidades: presencial, en

centros – denominado Prácticum abierto y concertado⁵⁷– o reconocido, que ha retroalimentado la elección de estos contextos ocupacionales. De este equipo debemos destacar la Dra. Martín González, considerada una investigadora relevante en la pedagogía social y en diversas áreas de intervención socio-educativa. El objetivo prioritario del Prácticum II es la formación con carácter profesionalizante del alumno, incorporándole a contextos reales que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de conocer los campos en los cuales podrá realizar su futuro profesional, así como el aprendizaje de destrezas y competencias a través de su inserción.

Se proponen como posibles áreas de desarrollo del *Prácticum*⁵⁸ en la UNED, siempre que se desarrollen las funciones propias del educador social, las que siguen a continuación:

Área socioeducativa:

- Educación para la salud.
- Educación ambiental, para la conservación y el desarrollo sostenible.
- Promoción social y desarrollo comunitario.
- Cooperación para el desarrollo y voluntariado.
- Organismos nacionales e internacionales para la promoción de los derechos humanos.
- Programas de integración en instituciones no formativas.
- Empresas socioeducativas.

Área sociocultural:

- Animación sociocultural infantil, juvenil y de adultos.
- Gestión cultural y deportiva.
- Ludotecas, bibliotecas, museos, etc.
- Orientación a la interculturalidad.

⁵⁷ La modalidad Prácticum abierto es sin convenio de colaboración, a diferencia del concertado.

⁵⁸ Según Resolución 2669 de 24 de enero de 2000 (BOE de 9 de febrero de 2000) por la que se aprueba el plan de estudios de la Diplomatura de Educación Social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), el *Prácticum* tiene una carga de 35 créditos que quedan distribuidos en:

- *Prácticum I*: 15 créditos (150 horas) en segundo curso.
- *Prácticum II*: 20 créditos (200 horas) en tercer curso.

- Medios de comunicación social.

Área social:

- Prevención de la exclusión social, la violencia y las toxicomanías.
- Rehabilitación de toxicomanías.
- Instituciones penitenciarias.
- Instituciones de bienestar social.
- Atención a la familia.
- Centros de acogida a mujeres maltratadas.
- Asociaciones de usuarios y consumidores.
- Programas de atención y orientación a inmigrantes.

Área sociolaboral:

- Programas desarrollados desde asociaciones, empresas o administraciones.
- Formación y orientación ocupacional.
- Proyectos de desarrollo integral de poblaciones, comarcas y regiones.
- Programas de formación y empleo.

Área de atención a personas con discapacidad:

- Residencias específicas para personas con discapacidad.
- Asociaciones de ayuda a personas con discapacidad.
- Centros ocupacionales.
- Centros especiales de empleo.

Área de educación de personas adultas:

- Centros de día.
- Centros de educación de personas adultas.
- Residencias para personas adultas.
- Hogares de jubilados.
- Programas para la inserción laboral de la mujer.

Área del menor:

- Centros de reforma de menores conflictivos.
- Hogares protegidos para menores.
- Residencias para menores.

Ciberespacio:

- Páginas y portales educativos.
- Proyectos formativos en Internet.
- Espacios de desarrollo profesional de la Educación Social.

1.5. Los colegios profesionales

Las asociaciones profesionales de educadores sociales surgen en España, a partir de los años 80, como organización para el intercambio de experiencias y prácticas de sus miembros, para favorecer el reconocimiento de la actividad profesional y para trabajar por la difusión y consolidación de la Educación Social. A partir de 1996 se van creando los colegios profesionales, debido a que la primera promoción de educadores universitarios es de 1995; primero en Cataluña y el último, por ahora, el de Madrid, en 2010, mediante el apoyo de unos colegios a otros en el proceso de creación. El único país europeo que ha escogido el modelo colegial para la agrupación profesional es España; también la escogieron los educadores sociales (Psico-educadores) del Québec canadiense (Julià, 2005)⁵⁹.

Un ejemplo paradigmático de este proceso, es el de Cataluña –ver cuadros–.

El rasgo fundamental de los colegios como organizaciones profesionales es el de constituirse en entidades de derecho público, lo que les faculta para ejercer las competencias que las diferentes administraciones del Estado les

⁵⁹ Julià, A. (2005). *Participación e inclusión. Los retos políticos. Una visión desde Europa*. Actas del Congreso internacional de la AIEJI de Montevideo –Uruguay– .

puedan atribuir. Por esta razón los colegios profesionales tienen competencias legales de representación social, de interlocución e intervención obligada para cuestiones relacionadas con los estudios académicos de Educación Social y para cuestiones de regulación de la práctica profesional. En cambio no tienen ninguna competencia en la regulación laboral de los educadores. En este tipo de organizaciones, su fuerza viene dada por el estatuto legal que tienen los colegios y por el número de colegiados (11.614)⁶⁰.

<i>AEEC (1984) → APEEC (1991) → APESC (1994) → CEESC (1996)</i>	
AEEC	Asociación de Educadores Especializados de Cataluña –Flor de Maig
APEEC	Asociación Profesional de Educadores Especializados de Cataluña
APESC	Asociación Profesional de Educadores Sociales de Cataluña
CEESC	Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña

Cuadro 2. Asociacionismo catalán. Fuente: elaboración propia a partir de Cortés (2008).⁶¹

Inicialmente, en España, los educadores sociales estaban en asociaciones de comunidades autónomas, agrupadas en una federación. Siguiendo un proceso que todavía no se ha concluido, cada una de las asociaciones se está reconvirtiendo en Colegio profesional.

Veamos cómo van materializándose en las diferentes leyes autonómicas:

- ✓ *Primer colegio profesional* (Ley 15/1996 de 15 de noviembre). Creación del *Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya* (CEESC). El primer colegio profesional era una realidad. Se empieza a materializar este importante objetivo.
- ✓ *Segundo colegio profesional* (Ley 1/2001 de 1 de febrero de 2001). El 21 de diciembre de 2000 el Parlamento de Galicia aprobó el *Collexio de Educadores Sociais de Galicia*.
- ✓ *Tercer colegio profesional* (Ley 8/2002, de 26 de septiembre). El 17 de septiembre de 2002, el Parlamento de las Islas Baleares aprobó el *Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears*.

⁶⁰ Según certificado oficial del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) con fecha 31/12/2008.

⁶¹ Para profundizar en el asociacionismo catalán es interesante el artículo de Cortés, M. (2008). Breve historia del asociacionismo profesional de los animadores socioculturales en Catalunya. En RES, núm.9. Educación Social y Animación Sociocultural.

- ✓ *Cuarto colegio profesional* (Ley 1/2003, de 14 de abril). El 27 de marzo de 2003 la Asamblea Regional de Murcia, Parlamento Autónomo, aprobó la Ley de Creación del *Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia*.
- ✓ *Quinto colegio profesional* (Ley 15/2003, de 24 de noviembre). El 2 de noviembre de 2003 las Cortes Valencianas de la *Generalitat* aprobaron la creación del *Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana*.
- ✓ *Sexto colegio profesional* (Ley 7/2003). El 22 de diciembre de 2003, el Parlamento Vasco aprobó la creación del *Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Euskadi*.
- ✓ *Séptimo colegio profesional* (Ley 2/2004). El 25 de marzo de 2004, las Cortes de Castilla—La Mancha aprobaron la Ley de creación del *Colegio Oficial de Educadores Sociales de Castilla La Mancha*.
- ✓ *Octavo colegio profesional* (Ley 2/2005). El 17 de marzo de 2005, las Cortes de Castilla León aprobaron el *Colegio Profesional de Educadores y Educadores Sociales de Castilla León*.
- ✓ *Noveno colegio profesional* (Ley 9/2005). El 18 de mayo de 2005, el Parlamento de Andalucía aprobó el *Colegio Profesional de Educadores Sociales de Andalucía*.
- ✓ *Décimo colegio profesional* (Ley 9/2005). El 6 de octubre de 2005, las Cortes de Aragón aprobaron el *Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón*.
- ✓ *Undécimo colegio profesional* (Ley 1/2009), de 12 de febrero, por la que se crea el *Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Extremadura*.
- ✓ *Duodécimo colegio profesional* (Ley 4/2009), de 30 de abril, que establece el *Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Navarra*.
- ✓ *Decimotercer colegio profesional* (Ley 1/2010), de 24 de febrero, base de creación del *Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad de Madrid*.

Trece colegios ya en el Estado y asociaciones profesionales en casi todas las autonomías es un logro importante del asociacionismo profesional.

Reunidos en asamblea los colegios profesionales de educadoras y educadores sociales de los distintos territorios del Estado, los días 6 y 7 de julio 2007, en Donostia, San Sebastián, eligieron la primera Junta de Gobierno del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales, tal y como establecen los Estatutos Provisionales del Consejo General (BOE de 27 de mayo 2007). Esta primera Junta de Gobierno tiene la función de elaborar los estatutos definitivos del Consejo General, así como hacer que este nuevo órgano de coordinación de los colegios profesionales vaya asumiendo las tareas de organización y representación de los educadores sociales en el Estado.

Un ejemplo de cómo ha ido este proceso es la Asociación Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia; tiene su origen en la creación de la Asociación de Educadores de Cartagena, fundada en 1987. En 1989 se convierte en Asociación Profesional de Educadores Especializados y en 1992 cambia a Asociación Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia, hasta llegar a la creación del Colegio en el 2003.

Desde sus inicios las asociaciones profesionales de educadores sociales fueron desarrollando espacios y encuentros de debate y formación en torno a la profesión de educador y a la Educación Social, como Jornadas Regionales o Seminarios, constituyendo la organización del *Primer Congreso Estatal del Educador Social*, realizado en Murcia en abril de 1994, la actividad más importante⁶².

Las Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales formaron parte de la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES⁶³), que agrupó a más de 20 Asociaciones del Estado Español y, a

⁶² <http://www.eduso.net/asedes/presentacion/antecedentes.htm> . [Fecha de consulta: 19/marzo/2007].

⁶³ FEAPES (Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales), desaparece el 2001 para formar la ASEDES (Asociación Estatal de Educadores Sociales). En 2006 ASEDES impulsa la creación del actual CGCEES representando a los colegios y asociaciones (en este caso mediante convenios de colaboración) de educadoras y educadores en el ámbito nacional e internacional.

través de ella, ingresan en la AIEJI (Asociación Internacional de Educadores Sociales o literalmente de Jóvenes Inadaptados).

Uno de los objetivos importantes de las asociaciones fue contribuir a la implantación de la Diplomatura de Educación Social en las universidades. Estas asociaciones o colegios profesionales de la Educación Social tienen como principal objetivo potenciar todas las posibilidades que permitan llegar a una sociedad donde todos disfrutemos de la misma calidad de vida y de mayor bienestar social.

Siempre es difícil asignar un origen a las iniciativas sociales porque, la mayoría de las veces, suelen resultar consecuencia del esfuerzo colectivo de muchas personas e instituciones. De todas maneras, podríamos decir que del colegio profesional se lleva hablando, en algunos ámbitos de la educación social, desde mediados de los ochenta. De hecho, ya en el I Encuentro de Educadores Especializados "*Faustino Guerau*" (Barcelona, octubre de 1988), al hablar de las formas organizativas del colectivo profesional, hizo aparición este objetivo. Pero entonces ni siquiera existían asociaciones de educadores en todo el Estado Español, ni una Federación que las coordinase. El tema se retoma en el I Congreso de Educadores de Pamplona (marzo de 1989) y en el X Coloquio Internacional de la AIEJI (Barcelona, noviembre de 1989). Aunque la prioridad se fija entonces en la consecución de la diplomatura y en ello se ponen todos los esfuerzos hasta 1991. Después sucede un período de crisis en las Asociaciones de Educadores que se supera a finales de 1993. De esta crisis salen reforzados colectivamente y con una serie de objetivos entre los que ocupa un espacio central el Colegio oficial. Así, en el I Congreso del Educador Social de abril de 1995 en Murcia, uno de los ámbitos temáticos abiertos fue el de "Colegio profesional". El título de este congreso fue *Primer Congreso Estatal del Educador Social "Presente y Futuro de la Educación Social"*, participando el ámbito profesional, las asociaciones de educadores, y el ámbito académico, profesores y estudiantes de las primeras promociones. Había que construir el camino de futuro que aglutinara el pasado, presente y futuro de la educación social. Una de las conclusiones más importantes de este I Congreso fue caminar hacia la consecución de colegios profesionales

donde pudieran unirse los profesionales que ejercen como educadores sociales y los diplomados que empezarían a salir de las universidades. Un modelo que recogiera el pasado y el futuro de los educadores sociales.

En noviembre de 1998 se celebró en Madrid el *II Congreso Estatal del Educador Social "La Educación Social ante los desafíos de una sociedad en cambio"*, donde se pudo constatar la evolución experimentada por la Educación Social en todo el territorio del Estado; en el nivel académico con la implantación de la Diplomatura en diversas universidades y en el asociativo con el fortalecimiento de las asociaciones autonómicas y el primer Colegio en Cataluña.

En junio de 2001 se celebró en Barcelona el *III Congreso Estatal del Educador Social*, junto al XV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI), *Ética y calidad en la acción socioeducativa*. El asociacionismo internacional apoyaba, con la celebración conjunta de ambos congresos, el proceso organizativo que estaban implantando los educadores sociales en los diversos territorios del Estado. El asociacionismo estatal se confirma con este reto que supuso la celebración conjunta de ambos congresos como una organización madura y sólida, estableciendo que

*La Educación Social se entiende como el desarrollo de procesos educativos, de espacios y de recursos de integración y de promoción, que posibiliten a los individuos y grupos, de forma activa y protagonista, participar como ciudadanos en el desarrollo de nuestra sociedad*⁶⁴.

El *IV Congreso Estatal del Educador Social* fue en Santiago de Compostela en 2004 y versó sobre "*Políticas educativas: Retos y propuestas en el siglo XXI*". El último⁶⁵ ha sido el *V Congreso*, en Toledo (2007), titulado *La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión*.

⁶⁴ <http://www.eduso.net/red/apesrm.htm>. [Fecha de consulta: el 19 de marzo de 2007].

⁶⁵El I Congreso Estatal del Educador Social fue en Murcia, 1995. El II, en Madrid, 1998. El III, en Barcelona, 2001. El IV, en Santiago de Compostela, 2004. El V, en Toledo, 2007.

El XVI congreso mundial AIEJI, *Educacion Social: inclusión y participación. Desafíos éticos, técnicos y políticos* se celebró en Montevideo, Uruguay, del 15 al 18 de noviembre de 2005.

El XVII congreso mundial, *El educador y la educadora social en un mundo globalizado*, se celebró en Copenhague, Dinamarca, del 4 al 7 de mayo de 2009.

2. FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS

ESQUEMA

- 2.1. La Pedagogía Social como ciencia de referencia
 - 2.1.1. Objeto de la Pedagogía Social
 - 2.1.2. Ámbitos de intervención
 - 2.1.3. Pedagogía Social o educación para vivir en sociedad
 - 2.1.4. Las funciones: las grandes olvidadas en los programas de Pedagogía Social

 - 2.2. Revisión bibliográfica relevante
 - 2.2.1. Revisión de estudios genéricos sobre los educadores sociales
 - 2.2.2. Revisión de otros documentos relevantes

 - 2.3. Sobre las funciones
 - 2.3.1. Reconceptualización de la Educación Social a partir de las funciones profesionales
 - 2.3.2. Funciones socioeducativas
 - 2.3.3. Espacio generador de conocimientos
 - 2.3.4. Oficio o profesión
 - 2.3.5. El estudio de las funciones como ayuda a la profesionalización
 - 2.3.6. La práctica profesional en el proceso de profesionalización
 - 2.3.7. Las funciones profesionales como variables a investigar
 - 2.3.8. Las funciones profesionales: tipología y necesidad de especificidad
 - 2.3.9. Delimitando funciones
 - 2.3.10. Nuestra propuesta sobre las funciones
-

Es importante resaltar la conveniencia de estudios como los nuestros sobre las funciones, desde las bases pedagógicas, para que las actividades formativas, en el marco universitario de la titulación de grados de Educación Social, puedan llevarse a cabo buscando la máxima coherencia y armonía con la realidad profesional. Después de analizar la Pedagogía Social como la ciencia pedagógica que fundamenta nuestra investigación, revisaremos los estudios y documentos relevantes que hemos tenido en cuenta y nos detendremos en la discusión sobre la importancia de las funciones en el perfil profesional.

2.1. La Pedagogía Social como ciencia de referencia

No hay mucha investigación sobre la acción de la Educación Social, en nuestro país, que es el objeto de la Pedagogía Social. Esto constituye una rémora ya que hay muchas teorías que suenan bien, coherentes, declarativas, pero vacías de reflexiones sobre experiencias concretas, es decir, bastante retóricas. Esto se debe en parte a la creencia de que el paradigma positivista en ciencias sociales no es el mejor, y se priorizan paradigmas interpretativos y sociocríticos, basados en investigaciones cualitativas, etnográficas, sobre documentación y de investigación-acción. Predominan los enfoques críticos, que se ambientan en posiciones dialécticas, en la sociología crítica, en Habermas, en Mollenhauer, en teorías de la comunicación y de la profesionalización. Existe un gran déficit de investigación rigurosa sobre lo que se hace⁶⁶.

Quizás en nuestro país han influido más los planteamientos idealistas de Natorp, influenciados por la base filosófica educativa kantiana y las corrientes historicistas y hermenéuticas iniciadas, posteriormente, por Nohl, sobre las posturas empírico-inductivas de Bergermann o Barth, basadas en Spencer. Consideramos que no existe contradicción entre el diagnóstico derivado de una investigación empírica, como la nuestra, y el análisis crítico de la génesis o de las causas de los fenómenos socioeducativos. Es más, esos análisis críticos pueden formularse con mayor conocimiento de causa y las orientaciones ideológicas, que existen, son entendidas mejor de esta forma por los educadores sociales prácticos o que les interesa desarrollar mejor su trabajo. Nuestra posición es la *complementariedad metodológica* (o su sinónimo *multiplismo* que utiliza Cook para hacer frente al simplismo metodológico) en investigación educativa. En estas palabras manifiesta el profesor Pérez Juste⁶⁷ nuestra visión epistemológica:

⁶⁶ En palabras similares se expresa Ortega, en: Sáez, J. (1999): *Entrevista al profesor José Ortega Esteban*. En *Pedagogía Social*, núm.4. Segunda Epoca.

⁶⁷ PÉREZ JUSTE, R. (2011). Ciencia y método. Paradigmas y metodologías. Investigación científica e investigación empírica. Métodos cuantitativos y cualitativos. En *Guía de la asignatura MÉTODOS Y DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN*, tema 1, Madrid: UNED. [En elaboración].

La autolimitación a ciertas metodologías, además de representar un reduccionismo en sí mismas, cercena de hecho la posibilidad de conocer, de comprender y de explicar una realidad tan compleja. Por ello nos manifestamos decididamente defensores el principio de complementariedad metodológica, una complementariedad que puede ser en ocasiones sucesiva –los enfoques cualitativos como sugeridores de planteamientos o teorías que puedan ser sometidos a validación empírica con metodologías cuantitativas, o viceversa– y, en otras, simultánea, como puede ser el caso de las investigaciones evaluativas, donde la evaluación de programas puede encontrar aportaciones riquísimas en la metodología cualitativa para la apreciación de los procesos mientras resulta especialmente adecuada la cuantitativa para evaluar los productos o resultados (2011).

No podemos olvidar tampoco las relaciones epistemológicas con otras ciencias, sobre todo con la Pedagogía Experimental, la Psicología, la Antropología o la Sociología. La Pedagogía Social debe seguir progresando, en su conceptualización, como ciencia de síntesis y en la formulación de propuestas de acción para la intervención socioeducativa.

Los profesores Sáez y García Molina (2006: 131) destacan “la confusión y la falta de consenso en los significantes y significados, que vive el campo de la Pedagogía Social en España. Sin un criterio organizador sólido es normal abocar en una marabunta de términos y expresiones imposibles de aproximar (ya que muchos de ellos no están formulados desde el estudio de su objeto –la educación social–) y que no nos permiten elaborar una base conceptual sólida y mucho menos confrontar el campo teórico con la experiencia profesional de los educadores en sus lugares de trabajo”.

En el tránsito del siglo XIX al XX se desarrolló el trabajo social como asistencia a grupos de población empobrecidos y marginales. La pedagogía social, surgida casi al mismo tiempo que los educadores especializados, se centró en ofertas de cuidado, asesoramiento y apoyo familiar en los ámbitos de la escuela y las actividades juveniles y se ocupó de jóvenes amenazados en su desarrollo por desventajas y peligros sociales.

Para Schaub y Zenke (2001), la Pedagogía Social tiene por objetivos reforzar a individuos y grupos en su autorresponsabilidad y competencia para la acción a través de asesoramiento, ofertas de aprendizaje social, así como

ayuda para conflictos y crisis centrada en los problemas y, por otro lado, cooperar en la mejora política del marco de condiciones sociales y económicas que redundará en beneficio de una vida autodeterminada y satisfactoria.

Es la ciencia práctica, social y educativa, no formal, que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos. La única función básica desempeñada por la Pedagogía Social es fundamentar, justificar y comprender todo aquello que la intervención profesional de los sociopedagogos pone en práctica (Fermoso Estébanez, 1994).

La Pedagogía Social abarca “todos aquellos procesos educativos que compartan, como mínimo, dos de los tres atributos siguientes: 1. Se dirijan específicamente al desarrollo de la sociabilidad de sujetos. 2. Tengan como destinatarios específicos a individuos o colectivos en situación de conflicto social. 3. Se realicen en contextos o por medios educativos no formales” (Trilla, 2000).

La APESCAM (Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla-La Mancha) entiende que la Pedagogía Social es la disciplina que toma como objeto de estudio la Educación Social y le proporciona modelos de conocimiento, técnicas y metodologías para el trabajo educativo. A través de esta área de conocimientos disponemos de un “corpus” sistemático de conocimientos especializados con los que se adquiere habilidades y destrezas para actuar en un campo de acción.

Nosotros la definimos como la ciencia pedagógica que teoriza y normativiza las prácticas educativas con énfasis en dimensiones sociales (no formales) y que fundamenta y abarca intervenciones socioeducativas para la prevención, ayuda y reinserción de personas —de todas las edades— con deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos.

2.1.1. Objeto de la Pedagogía Social

El *objeto material* de la Pedagogía Social es el propio de la Pedagogía General: el *ser educando* del hombre, que es la realización práctica de una posibilidad previa, la educabilidad.

El *objeto formal* es la fundamentación, justificación y comprensión de la intervención socioeducativa en espacios no formales o escolares, mediante los cuales se cumplen las funciones básicas de la pedagogía social: prevención, ayuda y reinserción o resocialización.

- Prevención, que supone anticiparse para evitar que las personas se disocialicen. En este sentido, la prevención refuerza o compensa.
- Ayuda, que se ofrece a quienes están en alto riesgo de exclusión social.
- Reinserción, terapia o curación, como corrección de conductas desviadas, como restablecimiento de la conformidad normativa.

2.1.2. Ámbitos de intervención

La pedagogía social tiene múltiples ámbitos de intervención; sin pretender ser exhaustivos, esbozamos las siguientes:

- Educación infantil, pues hay países en los que esta educación la hacen educadoras sociales y no maestras, al considerarse más función social que docente.
- Orientación familiar.
- Atención a la juventud: cuidado y trabajo; atención a jóvenes en alto riesgo social: atención a jóvenes delincuentes...
- Atención a menores en situaciones de desprotección y marginación.
- Educación no formal de adultos.
- Atención a colectivos víctimas de marginación: discapacitados, enfermos mentales, presos, vagabundos, mujeres, gitanos, pobres, parados, extranjeros, ancianos...
- Animación sociocultural.
- Orientación laboral y ocupacional.

2.1.3. Pedagogía Social o educación para vivir en sociedad

Se entiende que al hablar de educación también se está refiriendo al término de Pedagogía Social como aquel proceso a través del cual se forma al “ser humano” como ciudadano, rescatando sus valores morales y se le proporciona la posibilidad de integrarse cultural y socialmente en la vida de la comunidad. Con ello se enfatizan los principios de toda educación (que además, le dan calidad), que no son otros que la “personalización” del proceso para conseguir la “socialización” de los sujetos destinatarios de nuestras intervenciones⁶⁸. Somos seres sociales por naturaleza y no podemos concebir una vida desligada de otros seres iguales para nuestra supervivencia e integridad mental.

La paternidad de la expresión Pedagogía Social y Educación Social se le atribuye a Adolf Diesterweg, aunque lo hizo casi sin advertirlo, en 1850 (Quintana, 1997:72-73); sin embargo, Pérez Serrano (2002:226) nos advierte que el historiador alemán Kronen llega a la conclusión de que fue K. Mager el que utilizó el término de pedagogía social por primera vez.

La Pedagogía Social, presente en los planes de estudios de Pedagogía desde 1950, había sido suprimida en 1970 por la moda de la época de sustituir la “Pedagogía” por las “Ciencias de la Educación”. Se pensó que la “Sociología de la Educación” era la sustituta moderna de la “Pedagogía Social”, sin valorar que eran dos materias distintas, y tan importante era la una como la otra para figurar en un plan de estudios pedagógicos. El profesor Quintana tuvo el mérito de darse cuenta de este error y promover la institucionalización en España de la Pedagogía Social. Pero la noción que él introdujo entonces era innovadora con respecto a la concepción antigua. Esta se refería solamente a la teoría de “la educación social del individuo” (su socialización, su adaptación a los grupos, la educación cívica, la educación política, la educación para la paz, etc.). Esta concepción de la Pedagogía Social era válida, pero el Dr. Quintana había

⁶⁸ En palabras similares se expresa Pérez Juste (2006): La educación de calidad, una responsabilidad compartida; en *Participación educativa*, núm. 1, ejemplar dedicado a *La participación en los consejos escolares del centro*, pp. 27-34.

observado que en Alemania⁶⁹ había otro modo de entender, estudiar y ejercer la Pedagogía Social: se trataba de una forma “educativa” del Trabajo Social por la cual se asistía, por la educación, a individuos y grupos socialmente marginados o con problemas vivenciales. Con todo esto, la Pedagogía Social, en España, tiene el doble carácter que le señaló Quintana: como ciencia de la educación social del individuo y también como ciencia del Trabajo Social hecho desde la educación.

La influencia alemana en esta disciplina es notoria; desde sus albores (1850-1933) resultan imprescindibles las aportaciones de Natorp, Noel y Bäumer. Tras la confusión ideológica del nacional-socialismo y la segunda guerra mundial conviene mencionar las aportaciones de Klafki, Hornstein, Gisecke, Thiersch, Wilhelm, Rössner, Müller. Pérez Serrano (2002: 229) puntualiza que el concepto “hilfe” (ayuda) ha desempeñado un papel significativo en la construcción de la Pedagogía Social alemana.

A nuestro entender, dentro del campo conceptual destacan en España por la relevancia de sus obras, García Garrido, Quintana Cabanas, Colom Cañellas, Martín González, Sáez Carreras, Pérez Serrano, García Molina, Panchón, Núñez Pérez, Feroso, Trilla, Caride Gómez, Parcerisa, Sárrate y Ortega.

2.1.4. Las funciones: las grandes olvidadas en los programas de Pedagogía Social

Si bien en el próximo apartado queremos enmarcar teóricamente la importancia de las funciones, ahora queremos dar relevancia a un hecho que la tiene, a nuestro parecer: el estudio de los programas de las asignaturas universitarias de Pedagogía Social en nuestro país, omite y deja de lado las funciones de los educadores sociales. Se pasa de una descripción de áreas de

⁶⁹ La formación de los *pedagogos sociales* se hacía con una carrera corta, de tres años, que los capacitaba para aquella función. Con esto, se podía dar salida profesional a muchos estudiantes de Pedagogía que, en el estudio de la misma, veían poca perspectiva de futuro. La implantación de esta carrera de Pedagogía Social se hizo efectiva en España, para el profesor Quintana, en 1991 al establecerse oficialmente la Diplomatura en Educación Social. Ver <<http://www.indicerural.com/jmquintana/CV.htm>>. [Fecha de consulta: 31 de enero de 2011].

intervención a las competencias de los educadores sin profundizar, en ninguno de los programas consultados, en las funciones.

Este dato, tomado como índice bibliométrico, contrasta con las afirmaciones de los estudios relevantes sobre los educadores que resaltan la importancia de delimitar bien las funciones y la importancia de estas en los procesos de profesionalización.

A modo de ejemplo, veamos algunos elementos que pueden tener relación indirecta con las funciones ya que de forma directa no se abordan:

UNED:

Reconocer indicadores propios de una intervención de calidad en el ámbito social
Identificar al educador social: conocer sus niveles profesionales y <i>modelos de actuación</i>

Universidad de Oviedo, Enrique de Ossó:

La educación social en diferentes ámbitos
Contextos de trabajo y <i>normas</i>

Universidad de Navarra:

Ámbitos de educación social (comunidad, familia, centro educativo, medios de comunicación)
Áreas de actuación del educador social (gerontología, animación sociocultural, educación patrimonial, la mediación, recursos humanos, tercer sector)

Universidad Santiago de Compostela, USC:

Problemáticas, áreas y ámbitos específicos de acción-intervención socioeducativa
Define como objetivo: posibilitar una reflexión colectiva sobre <i>cómo se concretan</i> en las distintas áreas o ámbitos

Vemos que en todas ellas se omite y se esquivo el término funciones. Se prefieren los términos: modelos, áreas, contextos, normas, o como en el caso de la USC el giro “cómo se concretan”... La consecuencia es un panorama esperpéntico sobre el tema que nos ocupa, teniendo en cuenta que se trata de

una ciencia que pretende reflexionar sobre la práctica sin hablar de la misma, y sirve de base científica para justificar la relevancia de nuestra investigación.

Concluyendo este apartado, si bien nuestra investigación toma elementos de reflexión de esta disciplina, en diversas de sus aportaciones, estudios, teorías o ensayos, también es muy crítica en la forma como se abordan muchos de ellos: sin partir de la realidad y con escasa base profesional.

2.2. Revisión de documentación relevante:

A continuación vamos a revisar los estudios y documentos que hemos tenido en cuenta en nuestro trabajo.

2.2.1. Revisión de estudios genéricos sobre los educadores sociales

Sobre el problema que nos ocupa, las funciones de los educadores sociales en España, hay muy pocos estudios y todos abordan el tema de forma indirecta o tangencial. La producción de estudios y trabajos de investigación sobre el particular no es demasiado extensa, sobre todo si tenemos en cuenta que nuestro estudio lo hacemos desde la perspectiva de unas funciones comunes a distintas áreas de intervención de una sola figura profesional. Esto implica la necesidad de analizar trabajos que contemplen este punto de vista, y dejar de lado aquellos que se centran en consideraciones acerca de un solo perfil o sector profesional. Los estudios sobre perfiles profesionales concretos son interesantes y valiosos en otras circunstancias, pero no nos van a aportar claridad en nuestro trabajo. Así pues, el trabajo de análisis sobre las investigaciones que vamos a tomar como referentes se ha realizado con aquellos estudios que tenían como objetivo mostrar, describir, comprender, explicar y valorar la situación y circunstancias que rodean al educador social en su trabajo.

De todo el material que fue revisado, seis han sido los estudios contemplados por su similitud en la finalidad que ocupa esta investigación: conocer la realidad sociolaboral de los educadores sociales:

1. “La profesionalización del Educador Social: Entre la Formación y la Experiencia Profesional”. Universidad de Murcia, 2005, tesis doctoral inédita. Alicia García Nadal.
2. “Formación y clima como factores determinantes de la profesionalización de los educadores sociales: La situación laboral del educador social en la CARM”. Murcia, 2001. Investigador principal : Juan Sáez Carreras.
3. “El Educador Social en Burgos”. Tesis de Maestría en Educación Social y Animación Sociocultural. Burgos 2001. Víctor González y Sonia Revilla.
4. “La Educadora y el Educador Social en Cataluña”. Trabajo de investigación. Barcelona, 1996. Xavier Cacho Labrador.
5. “El perfil profesional del Educador y la Educadora Social en Euskadi”. Bilbao 1995. Rafael López-Aróstegui.
6. “La Educación Social: problemática y formación” Tesis doctoral. Tarragona 1991. Pilar Casas.

El análisis realizado se centra en extraer los elementos relevantes que nos van a permitir descubrir el contenido de estos estudios en las cuestiones básicas que sirvan de reflexión y elementos de contraste con nuestro estudio. La información que seleccionamos de estos elementos relevantes de cada uno de los estudios permitirá comprobar el estado de la cuestión sobre el educador social en España, aportándonos, por otro lado, información acerca de la situación de los educadores sociales en España y de cuales pueden ser los aspectos que hayan sido analizados previamente con respecto a las funciones, desde estudios empíricos. La información relevante se expone en los resúmenes de estas investigaciones expuestos en los cuadros sintéticos presentados a continuación:

Cuadro 3. García Nadal (2005): Elementos relevantes (elaboración propia).

Aparece con suficiente claridad la necesidad de aunar en una sola figura los diferentes perfiles que están presentes, en estos momentos, en el mercado de trabajo y el educador esté capacitado para cualquier tipo de intervención socioeducativa que le permita la movilidad entre los diferentes contextos laborales.
Las condiciones laborales varían según el territorio y el tipo de entidad, siendo mejores para los principales municipios de la región.
El sueldo medio está entre 900 y 1200 euros, lo que supone sueldos inferiores a los que encontró López-Aróstegui (1996).
Se encuentran pocas respuestas únicas a las cuestiones relacionadas con el número de ámbitos en los que los educadores trabajan, lo que hace pensar que los tres perfiles del R.D. de la diplomatura de Educación Social no se hacen eco de la realidad profesional.

Cuadro 4. Sáez (2001): Elementos relevantes (elaboración propia).

Un 38 % de los educadores sociales han desarrollado su labor entre 3 y 6 especializaciones; el dato a tener en cuenta es que la formación de estos profesionales ha debido tener un tronco común que les haya permitido desarrollar su labor en situaciones diferentes.
Existe una situación confusa generalizada en relación al perfil del Educador como tal.
Los educadores sociales como profesionales desempeñan su labor en un contexto en el que la formación y el clima -con unas determinadas características de apoyo, confianza, delegación de responsabilidades, libertad, relaciones sociales y profesionales así como un fuerte liderazgo ejercido por la dirección- favorece los procesos de integración y desarrollo profesional. Por tanto, la formación y el clima, no sólo como variables aisladas, sino también puestas en relación, auspician los procesos de profesionalización.
La satisfacción laboral es causa y efecto de profesionalización.

Cuadro 5. González y Revilla (2001): Elementos relevantes (elaboración propia).

Incluye funciones, tareas, lugares y campos de actuación según el análisis documental. Figura profesional identificada por el carácter educativo de su intervención y por los ámbitos sociales (tipología de colectivos) en los que actúa.
La polivalencia del profesional sobre la base de una formación de tronco común amplio y pocas materias de especialización.
Ámbitos profesionales de mayor desarrollo: menores, discapacitados y minorías étnicas.
Roles con tareas relacionadas mayoritariamente con la acción directa.
Sectores de futuro: tercera edad e inmigración.
Importancia de la figura del Colegio Profesional como protección de los profesionales.
Como necesidades más importantes para el desarrollo de la profesión: la formación continua y el reciclaje.
Como propuestas de futuro: investigación, formación, reciclaje y promoción de nuevas fórmulas de empleo (autoempleo).

Cuadro 6. Cacho Labrador (1996): Elementos relevantes (elaboración propia).

Ámbitos profesionales de mayor desarrollo futuro: Menores, jóvenes y espacios relacionados con las carencias del sistema educativo.
Importancia de la figura del Colegio Profesional como protección de los profesionales.
Yacimientos de empleo: tercera edad, animación sociocultural, discapacitados, menores.
Heterogeneidad en las condiciones laborales (según entidad y sector) y denominaciones de puestos y contratos.
Abandono por falta de perspectivas.
Necesidad de definición de los ámbitos propios al educador.
Necesidades más importantes para el desarrollo de la profesión: mejorar la cantidad y calidad de los recursos y la oferta de servicios, la formación específica y continua y mejorar las condiciones laborales.
Propuestas de futuro: defensa del carácter educativo como característica, equiparación de los profesionales a los titulados mediante propuestas de formación específicas, investigación, formación y reciclaje, reconocimiento profesional y social, interdisciplinariedad, cooperación, delimitación de funciones, mejorar condiciones laborales y la promoción, prevenir la feminización ⁷⁰ , modelos de intervención especializados, aumento de recursos, evaluación.

Cuadro 7. López Aróstegui (1995): Elementos relevantes (elaboración propia).

Figura unitaria en su concepto y polivalente en su formación y en su praxis, sin renunciar a sus diferenciaciones internas. Este profesional se sitúa en tres roles funcionales: educador, coordinador y planificador (educador con formación de FP al que correspondería la acción directa; planificador con formación de diplomatura al que correspondería la organización, y coordinador con nivel de licenciatura al que correspondería la investigación y dirección).
Consolidación de los ámbitos profesionales, especialmente animación sociocultural, animación sociolaboral y educación especializada.
La profesión del Educador Social debe tener un carácter polivalente, pero con especializaciones funcionales en el ejercicio de la profesión. La polivalencia no excluye la especialización. Significa que un educador social debe tener una formación común que le permita desarrollar cualquiera de las tres estrategias de intervención.
Los animadores socioculturales se comprenden a sí mismos de diversas maneras: educador social, gestor cultural, animador medioambiental, etc.
Los expertos piensan que será la variable “marcos institucionales de actuación” el referente que permita establecer las especializaciones funcionales de los educadores sociales.
La administración continúa teniendo un papel fundamental en el desarrollo de la profesión, ya que es en las entidades públicas donde mejores condiciones laborales existen.
La indefinición de políticas, la inestabilidad de servicios, la falta de coordinación en la gestión de los recursos motivada por la competencia entre los mismos y la desconexión entre instituciones y su base social dificultan el progreso profesional de los educadores.

⁷⁰ Sobre la variable género el estudio de Cacho Labrador concluye que hay más educadoras que educadores sociales, con desigualdades económicas en sectores con mayoría femenina y propone medidas de discriminación positiva para los educadores sociales hombres en los ámbitos donde son importantes los dos roles (ver pp. 96-97). Nuestra opinión al respecto es que en cualquier profesión, lo importante es que haya profesionales competentes, sean del sexo que sean y si hay evidencias sobre la conveniencia de equilibrio entre sexos, lo mejor sería hacer atractiva la profesión para los dos sexos

Debería producirse un incremento de las aportaciones de los profesionales respecto a modelos, estrategias y herramientas.
Carácter localista y aplicado de la formación especializada que las entidades de formación imparten.
Falta de espacios de reflexión y de investigación.
Las profesiones que están relacionadas con la protección social, el trabajo por el desarrollo social de las condiciones de vida de los sectores menos favorecidos y actuaciones relativas a lo deportivo, cultural y asistencial se banalizan, puesto que no parecen presentar una obvia conexión con el sistema productivo.
La diferenciación del educador social con otras profesiones afines (trabajador social y gestor cultural) se encuentra en las estrategias que utiliza el educador para conseguir su finalidad, puesto que el objeto de la intervención (finalidad y destinatarios) y la ubicación en los mismos servicios son aspectos compartidos.

Cuadro 8. Casas (1991): Elementos relevantes (elaboración propia)

Intenta demostrar que la inespecificación de la función socioeducativa en las demandas de empleo de las administraciones condiciona una oferta no profesional. Las profesiones surgen de las necesidades sociales, que se identifican por las funciones ya que no han tenido formación específica.
Se intenta demostrar que no ha habido una teorización previa, sino una respuesta de las administraciones a una problemática acorde con la realidad económica ; los objetivos políticos y la valoración de la profesión están muy vinculados con la demanda improvisada de funciones.
El diseño de un profesional socioeducativo y cultural, basado en la experiencia institucional acumulada y en nuevos espacios de concertación privada, ajusta la demanda por parte de las administraciones, y crea una función socioadministrativa y de gestión de carácter tecnocrático.

De todo ello destacamos para nuestro estudio:

- El educador social es un profesional con carácter educativo como característica principal (Cacho, 1996). Se constata la necesidad de polivalencia en los educadores sociales (García Nadal, 2005; González y Revilla, 2001; López Aróstegui, 1995); aunque se aprecia la situación confusa respecto a los ámbitos profesionales, que no coinciden con el R.D. de la diplomatura de Educación Social (García Nadal, 2005; Sáez, 2001) y añadiríamos, también, la confusión existente con respecto a los ámbitos de mayor desarrollo e intervención.
- Los expertos piensan que será la variable “marcos institucionales de actuación” el referente que permita establecer las especializaciones funcionales de los educadores sociales, así como la importancia del ejercicio profesional en la consolidación de la profesión (Sáez, 2001; Casas, 1991).

- Es muy importante definir las funciones (Cacho,1996; Casas,1991). Las funciones se relacionan con tareas de acción directa (González y Revilla, 2001; López Aróstegui, 1995) pero también de coordinación y planificación (López Arostegui,1995).
- Todos coinciden en la importancia de la formación común troncal, sin excluir la específica y la formación de reciclaje profesional.
- Los colegios profesionales son un elemento relevante para la profesionalización (González y Revilla, 2001).
- No ha habido una teorización previa al marco profesional y se han vinculado las funciones a una demanda improvisada sobrevenida al ejercicio profesional (Casas, 1991).

Por todo ello adquiere importancia el estudio de las funciones, en contextos laborales concretos, preguntando a educadores en ejercicio profesional – contratados como educadores sociales– y realizando un muestreo a través de los colegios profesionales, para entender y describir mejor este espacio profesional.

2.2.2. Revisión de otros documentos relevantes

Nuestra tesis defiende que mediante un diseño de investigación podemos definir mejor las funciones de los educadores sociales. Para ello nos basamos en la experiencia de nuestro trabajo de investigación anterior (Vallés, 2008) y en aplicaciones semejantes cuya lectura nos inspiró y alentó, que realizaron:

- García Llamas, Pérez Juste y Río Sadornil (1992: 153-177): En “Problemas y Diseños de Investigación Resueltos” en la 1ª parte “Modelos de Investigación” se abordan “Las funciones del tutor: Importancia y urgencia de implantación prioritaria”.

- Sebastián Ramos, A. (1988): “Análisis y valoración de las funciones de programación y evaluación de los profesores de la UNED”. Tesis doctoral dirigida por el profesor Pérez Juste. Más allá de las conclusiones nos interesa

la metodología de este estudio que permite definir las funciones como variables y aplicar métodos de análisis estadístico.

2.3. Sobre las funciones

Terminamos el marco teórico de nuestro trabajo con este apartado que propone reconceptualizar la Educación Social sobre la base de las aportaciones que entre todos los investigadores podamos hacer sobre las funciones profesionales que, en el caso de los educadores sociales, definimos como funciones socioeducativas –orientadoras y comunitarias– y de gestión. Analizamos las diversas aportaciones teóricas sobre la importancia de las funciones en el proceso de profesionalización y las definimos específicamente.

2.3.1. Reconceptualización de la Educación Social a partir de las funciones profesionales

La educación de calidad en Educación Social y el desarrollo profesional de los educadores se basa en la profundización en el conocimiento sobre las funciones socioeducativas y exigencias que estas plantean en la práctica diaria. No se puede hablar de un único concepto de Educación Social. Desde planteamientos de pedagogos sociales, de colegios profesionales, de expertos, emergen diversas formas de ver la Educación Social y definirla.

A partir del diálogo, la tolerancia y el respeto a las diversas propuestas en torno a este concepto, generadas en distintos estamentos, entendemos la Educación Social como aquella acción pedagógica destinada a potenciar y mejorar la acción socioeducativa, de carácter no reglado, en diversas áreas de intervención (social, adultos, discapacidad, menores...), a partir de funciones y prácticas con la base profesional suficiente para quienes participen en ella.

2.3.2. Funciones socioeducativas

Para Durkheim (1893, 1895)⁷¹, considerado como el fundador de la Sociología, cada individuo cumple funciones o roles, es decir, un conjunto de obligaciones incluso antes que su concreción llegue a materializarse. Esta idea constituye un legado importantísimo para el funcionalismo y el pensamiento norteamericano en general, de gran influencia en nuestra sociedad actual.

Con el vocablo función (etimológicamente, procede del latín functio-onis) se suele hacer referencia a una actividad, acción o tarea ejercidas o desarrolladas en un empleo o trabajo, así como a facultad, oficio o profesión. El Diccionario de uso del español (María Moliner) recoge varias acepciones del término función, en el contexto de nuestro análisis, la define como actividad o papel desempeñados por alguien en un cargo, oficio o profesión. Por su parte, el Diccionario Anaya de la Lengua, hace equivaler el término a misión, entendiendo ésta (...) en el sentido de encargo o poder, particularmente de un gobierno, que se da a una persona o colectividad que tienen que llevar a cabo (Cardona, 2008:157).

Teniendo en cuenta esta definición, incompleta en nuestro campo, definimos las funciones socioeducativas 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 las 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.

2.3.3. Espacio generador de conocimientos científicos

Pensamos en la Educación Social como un ámbito generador de conocimientos universitarios y profesionales, basado en la colaboración de Universidad y mundo laboral, en donde se genera un clima nuevo de comprensión y diálogo. La colaboración y el apoyo mutuo entre ambos debe

⁷¹ En *La división del trabajo social* (1893) –su tesis doctoral– y en *Las reglas del método sociológico* (1895). Desarrolla cómo abordar los hechos sociales en forma sistemática y científica. Durkheim es autor de la primera investigación sociológica basada en datos y análisis estadísticos (*El suicidio*, 1897).

ser la clave para superar el aislamiento del mundo universitario y la soledad del mundo profesional.

Desde estos planteamientos, la Educación Social debe ser un espacio de reflexión, en donde con una vocación científica, a través de la investigación, se realicen mejoras de los educadores, como profesionales, y de su currículo formativo.

Para ello necesitamos que los educadores e investigadores que quieran participar en esta reconceptualización dispongan de:

- a) Conocimientos sobre la profesión y sobre la pedagogía: funciones, competencias, métodos de investigación, didáctica, organización, evaluación, etc., es decir sobre el *saber teórico*.
- b) Técnicas, reflexivas y críticas, de cómo aplicar esas funciones y cualidades de *saber hacer*.
- c) Ecuanimidad y ponderación para aplicar los conocimientos y técnicas apropiados éticamente, es decir, *saber ser*.
- d) Capacidad de trabajo en equipo y en redes de conocimiento, es decir, del *saber compartir*.

La evaluación de la práctica en Educación Social, básicamente ha de ser, en los mismos términos en que se refiere Cardona (2006) a la práctica docente: *Valoración* (de lo que se hace), *indagación* (para hacer mejor lo que se hace), *contraste* (de la mejoría o cualificación de lo que nos proponemos hacer), *decisión* (fundamentada para ese hacer) e *innovación* (como consecuencia de los pasos citados). Las acciones a que se refieren los verbos valorar, indagar, contrastar, decidir e innovar son, pues, un itinerario paradigmático para avanzar en la mejora de las funciones, en una sociedad en constantes cambios. Si eso lo proyectamos de forma colaborativa, contribuyendo a la consolidación de esos nuevos conocimientos, estaremos mejorando las propias funciones y tareas y, en suma, mejoramos la profesionalidad y la conceptualización de la Educación Social.

2.3.4. Oficio o profesión

Pérez Serrano (2003:147) destaca que los rasgos que caracterizan a una profesión frente a una simple ocupación son básicamente: “Realizar investigación teórica y práctica, tener autonomía en las decisiones propias de su trabajo y tipificar derechos y obligaciones profesionales”.

El hecho de intentar tipificar las funciones como obligaciones profesionales contribuye a profesionalizar a los educadores sociales. En este sentido también se manifiestan Romans, Petrus y Trilla (2000).

Según Riera (1998), la profesionalización es un proceso de búsqueda y mejora que algunas ocupaciones en un contexto geográfico determinado, bajo condicionantes sociales, culturales, políticos y económicos específicos, recorren para cualificarse cuantitativa y cualitativamente, dotándose de recursos que indicarían el grado de estabilización. Algunos de estos son:

- La existencia de un cuerpo de conocimientos específico que proviene de la investigación científica y de la elaboración teórica en el ámbito que abrace cada profesión (en nuestro caso, la disciplina Pedagogía Social).
- La existencia de una comunidad que comparte una misma formación específica.
- *Desarrollo de unas funciones públicas y específicas con planteamientos comunes y técnicos de intervención profesional*, con retribución económica reconocida por la tarea desarrollada y la asunción de un compromiso ético de la profesión hacia sus clientes o usuarios.
- La existencia de una normativa interna para el grupo profesional que permite el autocontrol de sus miembros por parte del colectivo profesional (colegios profesionales) (Riera, 1998).

Perrenoud presenta las diferencias entre oficios y profesiones de forma parecida a lo planteado hasta ahora (2004: 10):

El uso anglosajón concede el estatus de profesión a oficios muy determinados: aquellos en lo que no es oportuno, ni tampoco posible, dictar a quienes lo ejercen, en aspectos concretos, sus procedimientos de trabajo y sus decisiones (...). Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y las del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación.

Nuestro parecer es el mismo que manifiesta Cardona (2008 :316):

Sin un dominio de la teoría y las técnicas de enseñanza (en nuestro campo mejor de educación), sin asumir la reflexión sobre la práctica como metodología valiosa para elaborar conocimiento pedagógico (...), sin una preparación adecuada, no sólo en el hacer, sino para saber fundamentar lo que se hace, un individuo, cuando trabaja (...), estará desempeñando un oficio; esto que puede ser aceptable para ciertos trabajos, no lo es para la docencia (para nosotros educación social)". Si cambiamos enseñanza por educación y docencia por educación social caracterizamos perfectamente lo que sucede en nuestro campo.

Por lo tanto,

La profesión no es sino un oficio cualificado en el que se exige a quien lo ejerce ir más allá del saber hacer y adentrarse en otra dimensión: en la de saber por qué hacemos lo que hacemos (Cardona, 2008:334).

Concebimos al educador social, estableciendo paralelismos con los docentes, como agente de una profesión, porque trasciende en su tarea lo meramente técnico (transmitir conocimientos) para situarse en un quehacer científico (construcción de conocimientos).

2.3.5. El estudio de las funciones como ayuda a la profesionalización

La diferenciación entre la práctica profesional y la formación académica es aún grande, y la necesidad de investigaciones que ayuden a confluir ambas es necesaria y útil para la profesión. La aportación de este trabajo se sitúa en esta línea, en analizar la realidad laboral en la que trabajan los profesionales y que se encontrarán los nuevos diplomados y graduados, intentando describir las funciones que realizan. Se trata de un estudio pionero sobre este tema, al ser la primera vez que se les pregunta con ánimo de analizar las funciones y se les selecciona sobre el requisito de estar contratados como educadores

sociales –como así se indica en el cuestionario *ad hoc* CFES-R⁷²–.

Antoni Julià⁷³, fallecido en el 2009, ya nos decía que debíamos clarificar qué funciones nos competen para un trabajo pluridisciplinar y socioeducativo de calidad, y daba mucha importancia a la necesidad de definir las funciones, el rigor y el detalle en estas acciones educativas. También señalaba que las principales funciones, para él, eran la de acompañamiento y la de establecer límites en las conductas. Estas funciones tienen paralelismo con las funciones básicas en las que se apoyan los padres para realizar la función socializadora: el apoyo y el control. La primera está relacionada con el tipo de comunicación basado en el razonamiento, el cariño y la comprensión. La segunda, la función de control, se identifica con las exigencias paternas y, a veces, con la falta de afectividad para con el niño⁷⁴.

La presencia del educador social se reconoce explícitamente en el mercado laboral. La misma *Clasificación Nacional de Ocupaciones -CNO- (1994)*⁷⁵ coloca al educador en 2 escalas diferentes: *Diplomados en educación social (Código CNO 2931)* y *educadores sociales (Código CNO 3531)* diferenciándolos de otras figuras como *profesionales de apoyo de promoción social (Código CNO 353)* y *animadores comunitarios (Código CNO 3532)* y de *promotores de igualdad de oportunidades para la mujer y otros profesionales de apoyo a la promoción social (Código CNO 3539)*.

En cambio en la *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones* –

⁷² Destinatarios: Está dirigido a los educadores sociales o habilitados que estén contratados como educadores que trabajen en las áreas: social, personas adultas, menores o discapacitados, en España. (p.1 CFES-R).

⁷³ Antoni Julià fue la primera persona en Cataluña que obtuvo un título formativo como educador especializado, ya en el año 1967, título que consiguió tras los estudios realizados en Tolouse. De su estancia en Francia, recogió dos líneas teóricas y argumentativas que marcaron su desarrollo: lo que más tarde llamó "paradigma del vínculo" en el marco de la psicología dinámica de base lacaniana y el marxismo como elemento interpretativo y propositivo de transformación social. Ya de vuelta unos años más tarde, constituyó el primer Centro de Formación de Educadores Especializados en Barcelona y lideró el proceso que llevó al desmantelamiento de los asilos y la creación de los colectivos infantiles.

⁷⁴ Ver Trianes, Muñoz y Jiménez (2007).

⁷⁵ INE (1994). Clasificación Nacional De Ocupaciones (Real Decreto 917/1994) <<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=%2Ft40%2Fcno94%2F&file=inebase>>.

[Fecha de consulta: 1/septiembre/2010].

CIUO– (1988)⁷⁶, en la comparativa expuesta por el propio *Instituto Nacional de Estadística* –INE– no figuraban ni los diplomados en Educación Social (establece correspondencias con *profesionales del trabajo social* –Código CIUO 2446–) ni los educadores sociales (los catalogaba como *trabajadores y asistentes sociales de nivel medio* –Código CIUO–3460).

Estas razones fundamentan también nuestra investigación, en el sentido de que podemos profundizar actualmente con la base de la investigación realizada a educadores sociales y no a otros profesionales –animadores comunitarios, promotores de igualdad, etc– que quizá se consideren por formación o experiencia educadores sociales, pero que oficialmente no están clasificados como tales.

La Comisión Europea está realizando la evaluación de la Directiva 2005/336/CE de Cualificaciones Profesionales y para ello realiza un proceso de consulta pública implicando a las asociaciones profesionales europeas. Este proceso de evaluación tiene por objetivo preparar las modificaciones necesarias de la nueva Directiva en 2012⁷⁷.

2.3.6. La práctica profesional en el proceso de profesionalización

La construcción de conocimiento teórico, la elaboración de pensamiento, la planificación de la formación, la legitimación e institucionalización de la mayoría de las profesiones contemporáneas, han buscado su ascenso y profesionalización en las universidades. La práctica es y tiene que ser uno de los principales núcleos que vertebran la actividad actual de la Universidad, especialmente en estudios con proyección profesional y en el sentido de hacer compatible la creación de teoría con su aplicación práctica.

Esta idea la expresa magníficamente Schön:

⁷⁶INE (1988). Clasificación Internacional Uniforme De Ocupaciones Comunitaria <http://www.ine.es/clasifi/cno94_ciuo88.htm>. [Fecha de consulta: 1/septiembre/2010].

⁷⁷ <<http://www.eduso.net/noticias/index.php?not=614>>. [Fecha de consulta: 26/marzo/2011].

En la medida en que tales asociaciones (de profesionales e investigadores, y de investigadores y profesionales), y las relaciones entre unos y otros, crezcan en importancia y empiecen a ocupar un lugar importante en las iniciativas de investigación de los centros profesionales, las universidades y las instituciones con vocación práctica entrarán en unas nuevas relaciones. La facultad universitaria se interesará en la práctica profesional, no solo como una fuente de problemas de estudio o como preparación para estudiantes, sino como una fuente de acceso a la práctica reflexiva. Como consecuencia, a las actividades normalmente consideradas como periféricas para la dirección de la investigación universitaria se les dará un nuevo significado. El trabajo de campo, la consulta y la educación continua, a menudo consideradas como actividades de segunda clase o como males necesarios, alcanzarán un status de primera clase como vehículos para la investigación, la actividad principal de la Universidad (Schön, 1998: 282-283).

Según Schön⁷⁸, que centró sus exploraciones en el tema de la práctica profesional: a) es en ella donde se materializan la complejidad y la incertidumbre en una división social del trabajo a la que los profesionales encuentran difícil adaptarse; b) es en ella donde se ponen en juego la estabilidad de objetivos, funciones y conocimientos a través de los cuales, al origen de las profesiones, los profesionales solían ejercer, de manera confiada, sus destrezas y habilidades; c) es en la práctica profesional donde se puede recrear la defendida adecuación de las teorías y las técnicas congruentes con ellas, tal y como defienden los expertos de las diferentes profesiones, para enfrentarse a la abrumadora problemática de la complejidad que se da actualmente en los empleos, y d) es en donde se ponen de manifiesto las relaciones entre formación y empleo⁷⁹.

2.3.7. Las funciones profesionales como variables a investigar

Si bien existen estudios como el de Sáez (2001), de la Universidad de Murcia, que evidencian que las funciones son generadoras de confianza y

⁷⁸ No olvidemos que su tesis doctoral en Filosofía, en la Harvard University, fue sobre la teoría de Dewey. En su libro “El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan” defiende que los mejores profesionales, los más creativos, son aquellos cuya inteligencia y sabiduría van mucho más allá de lo que pueden expresar con palabras. Para afrontar los desafíos que provoca su trabajo, no basan sus conclusiones tanto en fórmulas preconcebidas como en ese tipo de improvisación que sólo se aprende en la práctica. Y el resultado es un proceso aún inarticulado, poco estudiado en profundidad y que muchos catalogan como «reflexión-en-acción».

⁷⁹ En este sentido también se manifiesta Sáez (2001), pág. 29.

autoestima profesional, no se ha investigado con anterioridad en un primer plano cuáles son esas funciones.

Sáez (2001:129) informa en su investigación *Formación y clima como factores determinantes de la profesionalización de los educadores sociales*, de la correlación entre la autoconfianza y el clima laboral, definida la autoconfianza como seguridad en la calidad y pertinencia de la práctica y opuesta en la escala de valoración a la dependencia jerárquica⁸⁰. La confianza laboral como factor interviniente en el clima, comprende la seguridad en la realización de las tareas y la ejecución de las funciones, el logro de objetivos en un puesto de trabajo y la asunción de roles del resto de participantes en el proceso de trabajo (Sáez, 2001: 129)⁸¹.

También es indispensable mencionar el tema de la autoestima, que por una parte es base insustituible para que el educador se sienta firme ante la enorme responsabilidad de sus tareas, y por otra es meta necesaria para los usuarios que están en fase de reconstrucción personal. Hoy, revisado el concepto de autoestima, hay un acuerdo en que tener autoestima no es considerarse superior a otros, ni atribuirse cualidades que no se tienen; más bien se trata de “sentirse capaz de enfrentarse a los desafíos de la vida y saberse digno de ser amado” (Branden, 1997).

⁸⁰ Resultados del cruce de las variables capacidad de decisión y características del clima sociolaboral (Sáez 2001: 144) :

DESCRIPCIÓN	C (χ^2)	VALOR DE χ^2	PROBABILIDAD	(Error <5%)= *
Autoconfianza	0,233	17,07	0,002	(Error <1%)= **
				**

⁸¹ Existen 6 factores en el estudio de Sáez sobre el clima laboral, en educadores sociales, autonomía, cohesión, confianza, apoyo, reconocimiento y participación. Pues bien, la seguridad en realizar las tareas y la ejecución de las funciones están muy relacionadas. El análisis estadístico del cuestionario sobre CLIMA SOCIO-LABORAL ha hecho emerger una serie de factores latentes que, en este caso, se adecuan de manera casi total al planteamiento del cuestionario. Los factores resultantes son siete que no coinciden del todo con los planteados y explican el 73,53% de la varianza. (Sáez 2001, pp.164-169)

- FACTOR I (11,8%) RECONOCIMIENTO POR RECOMPENSAS Y OPORTUNIDADES
- FACTOR II (14%) COHESIÓN Y VINCULACIÓN PERSONAL
- FACTOR III (19%) CONFIANZA Y APOYO
- FACTOR IV (6,9%) AUTONOMÍA
- FACTOR V (6,7%) RECURSOS
- FACTOR VI (10%) PREOCUPACIÓN Y MOTIVACIÓN POR TAREAS
- FACTOR VII (4,4%) SATISFACCIÓN LABORAL PERCIBIDA

En el fondo se sigue la línea humanística de Rogers y de Berne y la psicología positiva de Seligman. El profesor Segura (2004) señala como causas principales de una baja autoestima (es decir, del miedo a enfrentarse con la vida y de sentirse indigno de ser amado) las siguientes: 1ª la autocrítica patológica, que suele desembocar en sentimientos de culpabilidad; 2ª el trazarse metas inalcanzables, imposibles, condenándose uno a sí mismo al fracaso permanente; y 3ª una autoevaluación distorsionada, que consiste en creerse peor o mejor de lo que en realidad se es. En esos tres campos tendrá que trabajar seriamente el educador, para conseguir la propia autoestima.

2.3.8. Las funciones profesionales: tipología y necesidad de especificidad

Para nosotros las funciones profesionales del educador son de tres tipos: orientadoras, comunitarias y de gestión –ver cuadro nueve–.

FUNCIONES PROFESIONALES	ÁMBITO DE INCIDENCIA	FUNCIONES SOCIOEDUCATIVAS
ORIENTADORAS	Personal	X
COMUNITARIAS	Grupal	X
DE GESTIÓN	Institucional	

Cuadro 9. Funciones profesionales del educador social. Fuente: elaboración propia.

Las funciones socioeducativas serían las dos primeras, mientras que la de gestión se englobaría en las funciones profesionales genéricas.

Las funciones socioeducativas del educador, en el ámbito de lo personal, se pueden definir como *orientadoras* y encuentran dificultades notorias en el hecho de que se inician en un momento en que algunos de sus objetos de atención ya han tenido un desarrollo que puede no ser adecuado. En efecto, las necesidades psicológicas básicas de García Hoz (1970), seguridad, dignidad y tendencia a la comunicación o las necesidades básicas según Yela (1989), “valer para algo”, “valer para alguien” y su resultado “valer algo”, o las

necesidades de afiliación y reconocimiento (Maslow, 1963) pueden haberse conformado negativamente como consecuencia de unas actitudes radicales denominadas por Yela de “clausura” fruto, en gran medida, de relaciones iniciales insatisfactorias en el seno familiar (Pérez Juste , 2010).

Estas funciones, en el ámbito de lo grupal, se pueden definir como *comunitarias*, si se refieren a una dinamización de aspectos y problemáticas comunes a diversos colectivos desde un punto de vista de mejorar aspectos de prevención e intervención educativa o reeducativa dirigida a individuos con una situación con carencias en las dimensiones sociales o en procesos de exclusión y marginación social.

Por último, las funciones que tienen que ver con temas institucionales, como realización de memorias y documentación para subvenciones, reuniones de trabajo en equipos pluridisciplinares, colaboración en el día a día del centro de trabajo, etc., podemos calificarlas como funciones de *gestión*.

Esto no quiere decir que con el conocimiento de nuestras metas y funciones profesionales tengamos resuelto el tema de la motivación profesional. Para saber motivarse oportuna y eficazmente, hay que conocerse a sí mismo, pero al mismo tiempo hay que sentirse atraído afectivamente por la acción que queremos emprender (por ejemplo, apoyo a personas), o por el resultado final de esa acción (reinserción social). Nicolai Hartmann⁸², el gran filósofo de los valores, expresó que cuando algo es percibido como valor, se convierte en objetivo

Para Merton (1980), las funciones manifiestas son aquellas que presentan consecuencias objetivas para la sociedad, reconocibles y deseadas por las personas o grupos implicados. Son aquellas funciones o efectos que se producen en la sociedad y que son, en primer lugar, positivas; en segundo lugar, dichos fines son explicitados y, en tercer lugar, se reconoce que la norma

⁸² Filósofo idealista alemán (1882-1950). Es muy conocida su frase: *La inteligencia es la función que adapta los medios a los fines*.

es útil para dicho fin, mientras que las funciones latentes son aquellas que contribuyen a la adaptación social o a otros objetivos, pero no son deseadas o reconocidas por la sociedad o el grupo.

Csikszentmihalyi escribió en su libro “Flow” (Fluir) sobre cómo llegar a la motivación intrínseca, la que más facilita la acción, hasta hacerla gustosa y fluida. Llegar a esa motivación, en la que se disfruta trabajando y se llega a perder la noción del tiempo, se consigue por medio de *las metas u objetivos*. Las metas que nos propongamos deben ser: a) específicas (por ejemplo, un menor no debe decir “me portaré mejor en clase”, sino “ya no daré más patadas al que se sienta delante de mí en clase”; y un profesor no debe decir “seré más responsable en preparar mis clases”, sino “dedicaré dos horas cada día a preparar mis clases”); b) difíciles: deben ser metas alcanzables, pero no tan fáciles que se conviertan en aburridas; c) desafiantes o interesantes, no por moda o por capricho mío, sino en sí mismas; cuanto más difíciles tienen que ser más interesantes, para no cansarnos en luchar por ellas. En este sentido las funciones o metas profesionales que definimos en nuestra investigación para llegar a provocar ese disfrute, deben concretarse de forma específica.

2.3.9. Delimitando funciones

El perfil profesional y las competencias que precisan los educadores sociales se están clarificando a medida que se van definiendo las funciones de dichos profesionales a través de la difusión de estudios sobre el tema, de la puntualización de tareas que las administraciones públicas hacen de los mismos, de las aportaciones provenientes de las asociaciones que trabajan en el campo de lo social y de la reflexión que sobre la práctica diaria realizan los propios educadores.

Es evidente que la situación actual de la profesión de educador social refleja su propia historia. Como sector profesional tiene una larga trayectoria o, mejor dicho, trayectorias, ya que, como se dijo anteriormente, la actual figura profesional es el resultado de la convergencia de tres figuras bien

diferenciadas: *el educador especializado, el animador sociocultural y el educador de adultos*. Ello explicaría la gran variabilidad de áreas de intervención propias de este profesional, aspecto que, en principio, cabe valorar como positivo ya que hace del educador social actual un profesional muy polivalente, lo cual redundaría en mayores facilidades de inserción laboral.

Por otra parte, esta profesión no está del todo regularizada y, además, como titulación universitaria es aún bastante nueva. Todo ello produce el resultado que hemos descrito: la gran variabilidad y escasa homogeneidad en los datos, desde los niveles de ocupación —que varían enormemente entre comunidades autónomas—, pasando por la tipología de convenios laborales por los que se rigen los educadores, hasta el nivel de exigencia de la titulación universitaria para trabajar como educador.

A pesar de las dificultades que entraña especificar las funciones de los educadores sociales, teniendo en cuenta la diversidad de realidades sociales y la complejidad de competencias administrativas que provienen de instituciones tanto públicas como privadas, bien sean de ámbito local, regional o estatal, diversos autores han aportado ideas y puntos de vista que se han convertido en referencia para reflexionar y avanzar sobre este tema. A. Petrus, por ejemplo, apoyándose en fuentes legislativas y en estudiosos como J. Trilla y J. M^a Quintana (1986), intenta detallar, casi exhaustivamente, las funciones de los educadores sociales, que posteriormente sintetizaría en el siguiente decálogo (Petrus, 1993: 206):

1. Función detectora y de análisis de los problemas sociales y 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, nunca reeducativa 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.

Cuadro 10. Decálogo de funciones de Petrus. Fuente: Autor (1993).

Basándonos en estos y otros autores, además de referencias como las de la *Generalitat* de Cataluña (1996)⁸³, nosotros enfocamos el estudio de estas funciones a través de una variable, la del ámbito donde el educador y la educadora social desarrollan su trabajo. Para ello identificamos los ámbitos personal, comunitario y de gestión. Existe alguna relación de lo que llamamos ambiente con la palabra “medio” con la que Romans, Petrus y Trilla (2000)⁸⁴ agrupan las intervenciones. Esta variable nos parece importante ya que pone una diferencia en la orientación de la actividad: orientativa, comunitaria o de gestión.

Debido a esta multiplicidad de funciones, no es de extrañar que se pueda atribuir al educador social un perfil polivalente que se definiría como el resultado de las capacidades que le permiten intervenir profesionalmente en sectores laborales distintos, con edades diferentes y problemáticas diversas, empleando para ello las estrategias y metodologías más apropiadas a cada

⁸³ Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social. Sistema Catala de Serveis Socials, *Condicions funcionals del serveis socials. Qualificació i perfils professionals*. Aprobado el día 13 de diciembre de 1996 por el *Comitè d'Experts en Formació de Recursos Humans en l'àmbit dels serveis socials*. Documento interno.

⁸⁴ ROMANS, M.; PETRUS, A. y TRILLA, J. (2000) *De profesión, educador(a) social*. Barcelona: Paidós. Pág. 152.

“1. Las funciones en el medio externo son aquellas que se realizan desde una institución hacia el medio abierto o exterior.

2. Las funciones en el medio interno, son aquellas que se realizan dentro de un centro o entidad.

3. Las funciones de gestión son aquellas que se desarrollan indistintamente en uno u otro medio.”

colectivo y situación, siempre desde la vertiente específica de su trabajo, es decir, la relación con los procesos socioeducativos.

Estaríamos, en parte, de acuerdo con Romans, Petrus y Trilla cuando refiriéndose a que las funciones giran fundamentalmente en torno a cuatro funciones eje, afirman que serían:

La detección y análisis de las carencias y problemáticas de las personas tanto a nivel individual como colectivo.

La intervención educativa en función de la persona o grupo con el que se trabaja y de los recursos existentes.

La derivación coherente y clara de los casos que precisen de la intervención de otros profesionales o instituciones especializadas, con la corresponsabilización y trabajo en equipo que cada caso requiera.

La gestión propia de la actividad educativa personalizada o del centro, siempre que se asuma una responsabilidad que así lo requiera (Romans, M. y otros 2002: 159).

Estas funciones no se dan al mismo tiempo ni con la misma intensidad. Se priorizan a partir de las necesidades existentes y sin carácter excluyente. Históricamente y también ahora, han sido las aportaciones profesionales de los educadores a las problemáticas de marginación social, exclusión, protección, reforma, mediación, dinamización social, especialmente desde la pedagogía social, las que han aportado más a la profesión. Si las tuviéramos que agrupar en una función no dudaríamos que sería socioeducativa: de acompañamiento a la formación integral de la persona y grupos, priorizando la dimensión de adaptación social y sociabilidad.

El problema planteado es si las diferentes áreas y perfiles profesionales comparten las funciones y las competencias básicas para su desempeño. Por lo tanto un problema colateral a este es si la formación, especialmente la que capacita para trabajar en el mercado laboral, la diplomatura de educación social y recientemente el grado de educación social, debe ser de tipo generalista, como es ahora, o debe especializar más su campo de intervención.

Actualmente, el antiguo diplomado, ahora graduado, en Educación Social, es un título único, sin especializaciones, que capacita para ejercer como educador o educadora social en cualquiera de sus ámbitos de actuación.

Esta titulación prepara para el desempeño de las funciones y tareas que están definidas como propias de esta figura profesional. De ser cierto el planteamiento, las funciones realizadas en las diversas áreas de intervención deben ser similares, cuestión que trataremos de averiguar.

Múgica (1991) cita las siguientes como las principales funciones de la educación social, comunes a todos los educadores sociales:

- Informar a la población en general de las prestaciones y características de los servicios, centros y profesionales que trabajan con los sujetos de la intervención educativa.
- Observar contextos, actitudes y comportamientos, y detectar sujetos y grupos que se encuentran en situación de riesgo o inadaptación.
- Contactar con los sujetos de la intervención y recopilar información sobre sus problemas, relaciones, etc., para poder adecuar la intervención a la realidad y momento que los sujetos atraviesan.
- Planificar, programar e implementar una intervención educativa a fin de promover objetivos que potencien una progresiva maduración, una mayor inserción social, una mejor calidad de vida de los sujetos.
- Lograr una integración crítica de los sujetos en la realidad social, promoviendo para ello la reflexión, el conocimiento de los límites y posibilidades, el estudio de alternativas y búsqueda de soluciones, compartiendo momentos y actividades con los sujetos de la intervención.
- Implicar a los contextos sociales que envuelven al sujeto o grupo en el proceso educativo, en las respuestas a las necesidades y problemas que plantean, considerando para ello al sujeto y a la comunidad como agentes activos de cambio, potenciando los recursos de que se dispone.
- Coordinar el trabajo con el de otros profesionales que trabajan directa o indirectamente con los sujetos y con los recursos comunitarios, utilizándolos y participando en la búsqueda de alternativas.

- Mediar entre los sujetos de la intervención y las instituciones, facilitando el acceso normalizado a los recursos (escolares, sociales, laborales, etc.).
- Posibilitar alternativas aportando recursos en aquellos aspectos en que el sujeto sea más deficitario.
- Dinamizar las relaciones de convivencia: promoverlas, reforzarlas y potenciar sus aspectos positivos.

2.3.10. Nuestra propuesta sobre las funciones

A través de nuestro trabajo de investigación (Vallés, 2008) se identificaron y analizaron las funciones del educador social en los servicios sociales de atención primaria. La investigación se basó en un diseño cuantitativo con un enfoque descriptivo. En el presente trabajo valoramos y analizamos si las funciones que en su día identificamos para el colectivo de educadores de los servicios sociales (Vallés, 2008, 2009) son idénticas o no para los otros sectores investigados.

Las funciones de los educadores sociales las agrupamos en tres bloques o ámbitos⁸⁵ : 1) orientadoras, 2) comunitarias y 3) de gestión.

Nos vamos a referir en varios apartados al contenido de estas funciones y su proceso de validación (p.e. en los apartados de las variables *funciones* y de elaboración del instrumento *CFES-R*), por lo que ahora sólo las enumeraremos en su redacción inicial, ya que como expondremos en la segunda parte de nuestra investigación algunas de ellas se adaptan semánticamente, tras un proceso de validación, en poblaciones de educadores más amplias de las inicialmente estudiadas, en 2008, de servicios sociales:

⁸⁵ Existen similitudes con la propuesta del Comité de Expertos de la *Generalitat* de Cataluña (1996) que diferencia tres ámbitos en relación al Educador de SBASP (Servicios Básicos de Atención Social Primaria): El trabajo individual y familiar, comunitario y gestión de servicios. <<http://www.gencat.net/benestar/comiteexperts/primaria/sbasp.htm>>.

1) Funciones orientadoras (en relación con el trabajo personal y familiar)

El ámbito de trabajo personal, se refiere a los individuos y a sus familias para resolver las necesidades sociales, personales o familiares.

Concretamos las siguientes funciones:

Cuadro 11. Funciones orientadoras (CFES-R 2008).

1. Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social de los usuarios y sus familias.
2. Recepción y análisis de las demandas de usuarios y familiares o por parte de entidades, instituciones y otros servicios.
3. Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual y, si procede, en coordinación con otros profesionales o servicios del primer nivel.
4. Información y orientación al individuo y a su familia, de las prestaciones y los recursos sociales del territorio que puedan facilitar la intervención educativa.
6. Apoyo a la familia y al trabajador social en la tramitación y seguimiento de algunas prestaciones individuales o ingresos en centros educativos y/o terapéuticos.
7. Tramitación de propuestas de derivación a los servicios de atención especializada, de acuerdo con el resto de miembros del equipo, así como su seguimiento y el posterior apoyo a los procesos de reinserción social
8. Elaboración de informes socio-educativos para finalidades protectoras, preventivas, terapéuticas y ocasionalmente asistenciales.

2) Funciones comunitarias (en relación con el trabajo social comunitario)

Es 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.

El trabajo social comunitario necesita la participación conjunta de varios profesionales sociales (diplomados en Trabajo Social, animadores socioculturales, psicólogos o pedagogos sociales, etc). Dentro de esta participación conjunta, es necesario consensuar cuál es el profesional que actúa como referente para coordinar cada proyecto de intervención comunitaria ya que las funciones en algunas ocasiones coinciden.

En este ámbito señalamos las siguientes funciones:

Cuadro 12. Funciones comunitarias (CFES-R 2008).

9. Detección y prevención de situaciones de riesgo social o de exclusión de grupos con necesidades de intervención social, concretándolas en proyectos de prospección, sensibilización y dinamización.
10. Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales.
11. Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria con colectivos de personas afectadas con las mismas problemáticas sociales.
12. Información y orientación de los recursos y servicios sociales que permitan paliar las limitaciones de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas.
13. Promoción de la organización y/o animación de la comunidad para conseguir una mejora en el nivel social, y posibilitar la resolución de los problemas.
14. Sensibilización y educación ciudadana en relación con nuestros usuarios.
15. Recogida de datos y elaboración de propuestas de futuros recursos para nuestros usuarios y planificación global del sector. Participación en propuestas para otros colectivos con marginación social.
16. Selección de los usuarios para cada proyecto.
17. Elaboración de un fichero actualizado tanto de datos individuales como de proyectos.
18. Intervención en las situaciones conflictivas con finalidad educativa (función mediadora), siempre que las condiciones sean las adecuadas y lo requiera alguno de los casos.
19. Contacto y coordinación con profesionales, grupos y/o entidades con la finalidad de optimizar las actuaciones.

3) Funciones de gestión (en relación con el trabajo en equipo y tareas institucionales)

Los educadores suelen participar en la gestión de servicios, entendiendo por esto la programación, la coordinación, la supervisión, el seguimiento y la valoración de la intervención en los individuos que son usuarios de los recursos. Si bien la responsabilidad de esta gestión recae en los coordinadores o directores de los equipos o servicios, los educadores participan en ella en mayor o menor medida. Definimos estas funciones:

Cuadro 13. Funciones de gestión (CFES–R 2008).

20. Valoración de las necesidades del servicio en referencia a la mejora de la intervención.
21. Coordinación con el resto de los servicios del mismo nivel, tanto para el establecimiento de criterios y prioridades, como para el trabajo individual y familiar.
22. Derivación de los casos a los Servicios de otros niveles.
23. Seguimiento conjunto con el diplomado de trabajo social del equipo en los procesos de inserción.
24. Seguimiento de la aplicación de recursos alternativos o complementarios.
25. Evaluación conjunta con el diplomado de trabajo social del equipo de los resultados globales de la intervención efectuada.
26. Participación en la supervisión, contraste y discusión de casos, metodología y proyectos de intervención.
27. Valoración continua de la aplicación de los proyectos para la elaboración de la memoria final.
28. Vigilancia de los plazos establecidos en los proyectos que impulsen.
29. Promoción del trabajo en red, en los proyectos que impulsen, asegurando la participación de todos los agentes sociales de forma ágil y con los apoyos que se precisen.
30. Participación activa en formación y reciclaje profesional.
31. Asistencia y soporte técnico a los monitores o trabajadoras familiares que realicen la intervención directa.
32. Orientación a los servicios e instituciones sobre aspectos educativos comunitarios vinculados a la propia intervención.
33. Recopilación de información sobre actividades y entidades relacionadas con nuestros usuarios para optimizar recursos y planes educativos.
34. Información, a los representantes de los ayuntamientos y entidades, de la aplicación de los programas comunitarios impulsados por el equipo de educadores.
35. Proposición de adaptaciones o reformas constructivas en nuestra institución para mejorar la intervención.
36. Defensa de los derechos de los usuarios a nivel institucional y cuando se detecte algún posible maltrato institucional.
37. Participación en procesos de selección de personal en relación a plazas de educadores/as u otros técnicos relacionados con proyectos que se vayan a coordinar.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN DE LA PRIMERA PARTE

Teniendo en cuenta la exposición precedente de fundamentos históricos y científicos, podemos afirmar que la educación social parte de la orientación educativa, personal y familiar, en cuanto trabaja directamente con el individuo, en un contexto real, participando en la gestión de equipos y centros, y teniendo en consideración los factores de riesgo que inciden en las personas. De estos cometidos se derivan funciones para promover iniciativas, en espacios educativos y dentro de un marco pedagógico, con la finalidad de prevenir o contrarrestar dichos factores (estableciendo medidas de protección y prevención). Estas funciones están centradas en la persona, como ser social en su ámbito concreto, y emanan de unos principios fundamentales reflejados en los tres bloques en que se agrupan: intervención individual y familiar, trabajo comunitario y trabajo de gestión.

La pedagogía, y concretamente la pedagogía social, aborda el desarrollo conceptual y operativo de la educación social con el fin de ayudar a los individuos y grupos en su proceso de socialización.

La educación escolar y familiar se centra principalmente en aquellas exigencias y necesidades educativas procedentes del proceso de individualización, mientras que la educación social se dirige a las del proceso de socialización; esto siempre desde la perspectiva de la unidad de acción del proceso educativo, y nunca como dos dimensiones opuestas y separadas.

La complejidad de la sociedad actual desencadena una serie de necesidades educativas que obligan a las personas y a los grupos a adquirir una serie de competencias personales y sociales para tener éxito en su proceso de socialización. Estas competencias las podemos agrupar en dos dimensiones:

Identidad personal. Las personas necesitan una adaptación constante a las nuevas situaciones y un aprendizaje permanente para asimilar informaciones, conocimientos y habilidades que le permitan mantener su identidad personal y grupal.

Identidad social. De igual manera, el hombre actual se ve obligado a un aprendizaje permanente de competencias personales y sociales dirigidas a la comunicación y convivencia con los demás, para enfrentarse a las exigencias de la realidad social. En esta dimensión adquiere relevancia el proceso de incorporación socio-laboral, ya que genera una serie de necesidades y exigencias de aprendizaje permanente para aprender a convivir en una sociedad multicultural y multiétnica, aprender a buscar trabajo en una sociedad competitiva y de gran movilidad laboral y aprender a participar como ciudadano. (Merino, J.V., n. d.)⁸⁶.

El fundamento y finalidad de la educación social es, por tanto, la intervención socioeducativa para prevenir o compensar déficits o carencias en el desarrollo integral de la persona, dentro del mismo proceso educativo. Esta intervención se rige por tres principios fundamentales que definen las áreas funcionales de intervención del profesional de la educación social:

A. Principio de singularidad (autonomía). Fundamenta el *trabajo individual*. Es la primera manifestación de la consideración de persona, requiere la posibilidad de que las funciones del educador y el trabajo realizado contribuyan al desarrollo individual de acuerdo con su capacidad, sus intereses y aficiones y su ritmo de aprendizaje, así como con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal. Requiere, asimismo, el estímulo permanente de la capacidad creativa de cada educando y de la peculiaridad de cada centro conforme a su carácter institucional y social propio. Considera que cada ser es único e irreplicable. Es importante la libertad de aceptación, de elección y de iniciativa. Fundamentalmente, se desarrollan funciones de ayuda a cada uno de los destinatarios de la intervención, funciones de asesoramiento personal y familiar.

B. Principio de socialización (heteronomía⁸⁷). Fundamenta el *trabajo comunitario*. Es la segunda manifestación de la dimensión funcional de ayuda,

⁸⁶ MERINO, J.V. (n.d.): Fundamentos sociales de la Educación. [documento digital]. <<http://www.fundacionemiliamariatrevisi.com/fundamentos.htm>>. [Fecha de consulta: 20/mayo/2011].

⁸⁷ Heteronomía es un término técnico introducido en filosofía por Kant para hacer referencia a la voluntad que no está determinada por la razón del sujeto, sino que busca el reconocimiento social por encima de

requiere el buscar recursos grupales y ciudadanos que permitan ejercitar los aprendizajes sociales básicos que dan explicación al trabajo del primer bloque.

Fundamentalmente, se desarrollan las siguientes funciones:

- Funciones que utilizan recursos metodológicos activos y comunitarios.
- Funciones de priorización de actividades, seleccionando destinatarios (obligatorias para todos y actividades optativas).
- Funciones de evaluación de los aprendizajes realizados.
- Funciones mediadoras en conflictos.

C. Principio de optimización. Fundamenta el *trabajo de gestión*. Esta tercera dimensión se manifiesta en la disposición de los profesionales a la posibilidad de mejorar el trabajo personalizado, organizándolo y teniendo en cuenta aspectos institucionales:

- Funciones de registros y evaluaciones para organizar las intervenciones.
- Funciones de trabajo en equipo para mejorar los recursos de la intervención.
- Funciones que tienen en cuenta el contexto de intervención.
- Funciones que valoran los recursos materiales y técnicos disponibles.

La figura tres ilustra nuestro modelo teórico:

todo. No utilizamos, como Kant este concepto como antagónico al de autonomía (en temas de voluntad suponía la renuncia a la acción moral autodeterminada) sino de forma más dialéctica, enfatizando su sentido etimológico, de origen griego, que quiere decir dependiente de otro.

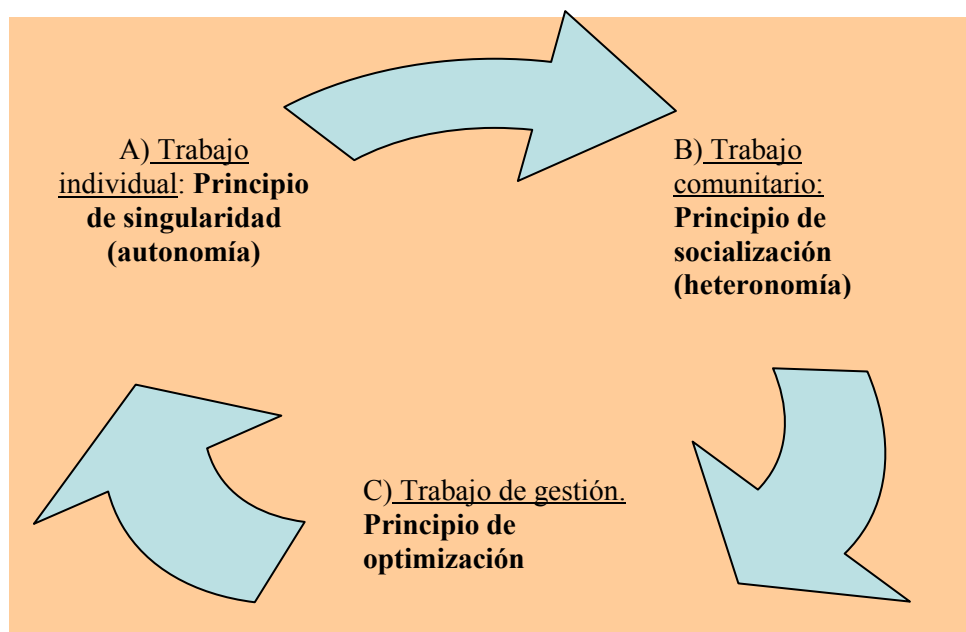


Figura 3. Principios fundamentales de la intervención socioeducativa.

El educador social, en su desarrollo profesional, necesita el desempeño de funciones de orientador, comunitarias y de gestión; sin embargo, es necesario señalar que no desarrollará las labores de un gestor, sino más bien servirá de guía y facilitador de instancias en las que se promueva el desarrollo personal, a través de programas educativos individuales o comunitarios, el ejercicio de acciones bien ejecutadas, que son las que realmente educan, aplicando todos los principios pedagógicos.

También necesitará el conocimiento de las competencias, habilidades y destrezas propias, genéricas del campo educativo, las pertinentes para los que trabajan con personas y las que son claves para el desarrollo profesional, que llevarán al cumplimiento de metas o misiones establecidas, con el fin de aportar beneficios a la comunidad, a los individuos y a la propia profesión.

Las funciones del educador deben impulsarse en la dirección de ayuda a las personas para mejorar su capacidad y deseo de vivir en forma responsable, con prudencia, y desarrollando las potencialidades que posee para el bien y la creatividad, de forma optimista y esperanzada⁸⁸. Una relación educativa de ayuda, con un vínculo educativo profesional (con conocimientos pedagógicos, con empatía y ético) es la clave para satisfacer las necesidades de crecimiento personal en las dimensiones individuales y sociales de los destinatarios de nuestras intervenciones. Se trata una educación social centrada en la persona (en sus capacidades, su autonomía, su libertad) y teniendo en cuenta el proceso de socialización (convivencia, derechos y deberes como ciudadano, aspectos laborales y culturales) para propiciar personas y sociedades mejores.

Con todo ello y a partir del rigor metodológico, que explicaremos en la segunda parte, hemos definido, analizado y valorado treinta y siete funciones, que en la primera parte solo hemos enunciado, las cuales están en consonancia con este planteamiento teórico que pretende proporcionar elementos de reflexión empírica que sirvan para replantearnos la profesión de educador social. Hemos puesto de relevancia, también, la escasez de estudios de este tipo y la importancia que la mayoría de ellos dan a las olvidadas funciones de los planes académicos.

⁸⁸ A similares conclusiones, dentro del campo de la psiquiatría, llegó William Glasser en su teoría de "RealityTherapy" (1979) y en Pedagogía, Víctor García Hoz en su tratado sobre "Educación Personalizada" (1988).

SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Aprendemos, o por inducción o por demostración. La demostración parte de lo universal; la inducción de lo particular.

Aristóteles

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

ESQUEMA

4.1. Definición del problema

4.2. Metodología de la investigación

4.3. Definición de población y muestra. Características

4.3.1. Criterios de inclusión y exclusión de la muestra

4.4. Variables

4.4.1. Variables de clasificación

4.4.2. Variable áreas de intervención

4.4.3. Variable funciones

4.5. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos

4.5.1. Los cuestionarios

4.5.2. Elaboración del cuestionario y su validación

4.5.2.1. Tabla de especificaciones

4.5.2.2. Criterio de expertos

4.5.2.3. El cuestionario *CFES-R 2009*

4.5.3. El proceso de recogida de datos

4.5.3.1. Procedimiento

4.5.3.2. Criterios de entrada de datos

En este capítulo vamos a definir el problema, la metodología del estudio, la población y la muestra, las distintas variables intervinientes, las técnicas e instrumentos de recogida de datos.

4.1. Definición del problema

En pedagogía social no se han realizado estudios sobre las funciones de los educadores sociales o, al menos, de forma directa y mediante estudios empíricos. Cabe suponer, por tanto, que para resolver este problema hemos de realizar una investigación y recoger los datos de los propios educadores, atendiendo al marco teórico de los pocos trabajos y recomendaciones profesionales que existen sobre las funciones y elaborando un cuestionario *ad hoc*, cuya validación es de suma importancia, para objetivar esas funciones y poder medirlas después.

En consecuencia, nos planteamos cuáles son las funciones que desempeñan los educadores sociales en las diferentes áreas de intervención. Con estos objetivos:

- Objetivo general: Identificar las funciones características de los educadores sociales en las principales áreas profesionales o, dicho de otro modo, *analizar y valorar las funciones del educador social en sus principales áreas profesionales* y cabe expresarlo bajo los siguientes objetivos⁸⁹ específicos que dan lugar a interrogantes en la investigación.

1. Establecer las áreas profesionales de intervención y seleccionar las que tengan mayor número de profesionales.

Este objetivo lo expresamos con el siguiente interrogante:

¿Qué áreas de intervención definimos, por qué y cuáles representan mayoritariamente a la profesión?

⁸⁹ Como es difícil determinar el valor que puede manifestar una variable, los estudios descriptivos no suelen contener hipótesis. En estos casos lo que procede es trabajar con objetivos debidamente declarados

2. Realizar un cuestionario fiable y válido sobre las funciones de los educadores.

Interrogantes de investigación:

¿Es válido?

¿Es fiable?

¿Es unifactorial o tiene varias sub-escalas?

3. Distinguir las funciones genéricas de las que no lo son.

Interrogantes de investigación:

¿Qué funciones están suficientemente valoradas en todas las áreas de trabajo, es decir, son genéricas?

¿Qué funciones están insuficientemente valoradas en tres o en todas las áreas, es decir, no son genéricas?

4. Comprobar si se dan diferencias entre las funciones desempeñadas por los profesionales en diversas variables categóricas (“macroárea de intervención”, “años de experiencia”, “comunidades autónomas” y “tipología de entrevistado”).

Interrogantes de investigación:

¿Existen funciones que no se realizan en algunas áreas y en otras sí?

¿Existe similar estructura factorial en todas las áreas?

¿Los años de experiencia están relacionados en los resultados?

¿Existen diferencias entre las comunidades autónomas?

¿Existen diferencias si el que contesta es un educador o es el equipo?

5. Identificar las posibles variables discriminantes entre las áreas de intervención estudiadas.

Interrogantes de investigación:

¿Existen diferencias significativas entre las funciones de las cuatro grandes áreas estudiadas?

¿Qué variables –si las hubiere– permiten diferenciar las áreas profesionales?

¿Existen funciones discriminantes?

¿Cómo se caracterizan las áreas profesionales?

4.2. Metodología de la investigación

Nuestra intención, a partir del problema planteado anteriormente, es aportar descripciones razonables de los hechos o fenómenos estudiados a fin de contribuir a la creación de un cuerpo coherente de conocimientos que se incardinan en la Pedagogía Social, que ayuden a entender mejor las funciones educativas, y otras más institucionales, las de los educadores sociales. En síntesis, queremos transformar en conocimiento científico la experiencia de los educadores sociales que están ejerciendo la profesión. El logro de ese objetivo puede dar lugar a una definición más sólida de la profesión de educador social.

El conocimiento nunca es producto de una mente ajena a las preocupaciones cotidianas; se constituye siempre sobre la base de intereses que han ido desarrollándose a partir de necesidades naturales de la especie humana. Nuestra investigación se contextualiza, históricamente, en una creciente profesionalización y, en demasiadas ocasiones, imprecisa, de los educadores sociales, inmersos en una sociedad en crisis económica y llena de “incertidumbres” (en términos de Núñez, 2002) en sus funciones, en sus áreas, incluso en su formación universitaria, aspecto este último muy reciente en nuestro país. Por lo tanto nuestra investigación se dirige al núcleo de la identidad o perfil profesional del educador social, que constituye la esencia del objeto material de la pedagogía social. También puede que la investigación sobre las funciones sea la más abordable empíricamente y de más repercusión social de estas disciplinas, ya que son encargos objetivables y en donde la sociedad exige resultados.

Coincidimos con Pérez Juste (1985: 28) cuando realza “la investigación como base del perfeccionamiento profesional y de la mejora de la calidad de educación”; estamos hablando de problematizar la realidad, con una acción organizada y sistemática, utilizando una metodología rigurosa, exigente, acorde con los principios del *método científico*⁹⁰ para mejorar la acción profesional.

⁹⁰ Dewey caracterizó básicamente el método, (...), como hipotético-deductivo-experimental. Inicialmente el método comienza por la percepción de un obstáculo o problema que hace al científico pararse, reflexionar, con la intención de delimitarlo (...). En ese momento, y como fruto de su propia capacidad

El diseño de investigación es el núcleo de la metodología de la investigación científica, es tan importante como la definición del problema y la selección de instrumentos de observación. Para Kerlinger (1999), un diseño expresa la estructura del problema así como el plan de la investigación, para obtener evidencia empírica sobre las relaciones buscadas. Esta definición incluye, de manera armónica, todos esos aspectos: teniendo en cuenta la naturaleza del problema, todos los demás elementos deben estar al servicio de su resolución. Otra forma de expresar estas ideas es simplemente decir que un diseño de investigación es la forma de planificar las condiciones de una investigación, con el fin de poder responder a las preguntas formuladas sobre el problema que da origen nuestra investigación, que no es un problema experimental, sino empírico. Se relaciona con la identificación de variables que definen el problema, así como la evaluación de las condiciones para alcanzar las respuestas adecuadas a las preguntas planteadas.

Al no establecer relaciones causales en nuestro trabajo, nos encontramos ante una investigación empírica de carácter descriptivo, capaz de delimitar el campo y de establecer relaciones entre las diversas variables integrantes del mismo. Desde un paradigma positivista hemos utilizado métodos cuantitativos según la necesidad y conveniencia de cada uno de ellos, de acuerdo con las características de la muestra y los datos recogidos.

Así, hemos:

- Establecido el grado de fiabilidad del cuestionario mediante el alfa de Cronbach.
- Descrito las medianas de las funciones (para establecer si son genéricas y para valorar similitudes y diferencias entre funciones de diversas áreas de intervención).
- Empleado la prueba de ANAVA de un factor y la prueba de Kruskal-Wallis para analizar las diferencias de las variables.

mental, de su reflexión, de su experiencia y, cuando le es posible, del conocimiento de lo que el hombre ha hecho hasta entonces por resolver el problema, aventura una conjetura, una hipótesis, como tentativa de solución (Pérez Juste, 1985: 30-31).

- Establecido, a través de los contrastes de Scheffé, unos subconjuntos homogéneos de los bloques de intervención, por años de experiencia y por comunidades.
- Finalizado el apartado cuantitativo con el análisis discriminante para establecer si existen funciones discriminantes en las diversas áreas profesionales.

A continuación hemos valorado los resultados de datos cualitativos. Estos datos son el resultado de anotaciones en tres cuestiones abiertas del cuestionario, contempladas en el apartado final denominado “sugerencias para mejorar el cuestionario”, que permitía cadenas de texto, de modo abierto y que invitaba a SUGERENCIAS:

- De mejorar los ítems.
- De incorporar o eliminar otros ítems o funciones.
- Otros comentarios.

Para ello hemos establecido un análisis de secuencias de contenido a fin de agrupar y contabilizar diversos grupos de opiniones que se han dado (p.e. opiniones de satisfacción o de desagrado del cuestionario, o de matices sobre algunos aspectos como funciones o contenidos) y que nos ha permitido un mayor rigor en las conclusiones.

La investigación da unas garantías científicas que se asocian con los siguientes aspectos (Tejedor, 2008):

1. El propio proceso de investigación: el concepto relevante es validez.
2. Las garantías en los instrumentos de medida: los conceptos relevantes son fiabilidad, validez y objetividad.

Sin creer que el modelo cuantitativo sea superior a otros (cualitativo, historicista, comparativo, etnográfico, participativo, investigación – acción, etc.), sino complementario, como hemos expuesto en la primera parte, valoramos la repetibilidad, la objetividad, la generalización de las proposiciones contrastadas o validadas por los modelos cuantitativos multivariados, tardíamente

incorporados a las ciencias sociales, pues no figuran en el ERIC⁹¹ hasta 1987, ni en el *British Education Thesaurus*⁹² hasta 1988. Defendemos, junto a Feroso (2003), que la multivariedad no se ha aplicado en investigaciones de pedagogía social.

A partir del problema planteado queremos llegar a un conjunto de conocimientos organizados, obtenidos de manera rigurosa, que ayudan a resolver con eficacia problemas de interpretación de la realidad (Bunge, en Tejedor, 2008). En cuanto a la relación entre teoría y práctica: la investigación puede nacer de los datos; si las hipótesis son validadas, entonces los datos permiten avanzar una teoría; y al contrario. Pero como dice Bunge (2004), hablando de la doble contrastación: “Los procedimientos de contrastación o técnicas experimentales deben contrastarse o convalidarse *teóricamente* y *experimentalmente*: experimentalmente porque pueden no funcionar, y teóricamente porque, aunque funcionen, el funcionamiento puede deberse a alguna causa distinta de la presumida en la presentación del procedimiento” (p. 703). Para conseguir lo propuesto intentaremos no caer en la superficialidad ni hacer un análisis de datos parcialmente inadecuados a los planteamientos de la investigación; también pretendemos reconceptualizar el estado de la cuestión, conectando los resultados con los problemas iniciales y analizar si los resultados tienen escasa o mucha proyección en la solución del problema planteado.

⁹¹ Education Resources Information Center (ERIC) . El Centro de Información de Recursos de Educación es una biblioteca digital en línea de la investigación educativa y la información. ERIC es patrocinado por el Instituto de Ciencias de la Educación (IES) del Departamento de Educación de EEUU. ERIC proporciona fácil acceso a la literatura de apoyo para la investigación educativa y de información para mejorar la práctica en el aprendizaje, la enseñanza, la toma de decisiones educativas y de investigación. <<http://www.eric.ed.gov/>>. [Fecha de consulta: 19/diciembre/2010].

⁹² El Índice de Educación británico apoya el estudio profesional de la educación, facilitando la identificación y uso de material de lectura específica, bajo el amparo de la Universidad de Leeds. <http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=es&sl=en&u=http://www.leeds.ac.uk/bei/index.html&prev=/search%3Fq%3DBritish%2BEducation%2BThesaurus%26hl%3Des%26client%3Dfirefox-a%26rls%3Dorg.mozilla:es-ES:official%26hs%3D8k5&rurl=translate.google.es&usg=ALkJrhj-eI6OV05RICVtGxggxacqcO0j0g>. [Fecha de consulta: 19/diciembre/2010].

Investigación: Descriptiva por encuesta

Nuestra investigación es descriptiva: comprende la identificación, descripción, registro, análisis e interpretación de las funciones de los educadores. El enfoque trata de canalizar cómo unas áreas de trabajo del educador social funcionan en el presente y decidir si son funcionamientos equivalentes o si es posible discriminar funciones diferentes.

Como en nuestra investigación buscamos identificar las funciones por medio de instrumentos, defendemos que el cuestionario es el instrumento más adecuado al recoger empíricamente los datos subyacentes, por lo que el método más apropiado es el descriptivo, por encuesta. Este método supone un proceso de selección de funciones, una valoración posterior y un análisis final de las correlaciones existentes entre las funciones manifiestas y también, si existen, de metafunciones. La investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación.

Este método, de carácter empírico y tradición aristotélica, posibilita revelar las relaciones esenciales y las características fundamentales de los objetos de estudio, las funciones del educador social, accesibles a la medición a través de procedimientos de encuesta y a la detección mediante el diseño, *ad hoc*, de un cuestionario validado. Su utilidad destaca en la entrada en campos inexplorados con esta metodología de estudio descriptivo. Según el profesor Pérez Juste⁹³ (1987c: 121), “la encuesta va destinada a obtener una información sobre grupos, generalmente de poblaciones específicas, valiéndose para ello de los datos obtenidos en las muestras, razón por la cual se les denomina habitualmente encuestas por muestreo”. Formular preguntas a quien posee la información y conocer los resultados a través de la encuesta son las dos grandes características y las dos buenas razones que tiene este tipo de investigación para que la utilicemos en nuestro estudio. Por otra parte, Fox (en la citada obra: 123) dice que “la encuesta es especialmente útil para

⁹³ PÉREZ JUSTE, R. (1987c). Tipos de investigación. II. La encuesta y la observación. En C. JIMÉNEZ FERNANDEZ, E. LÓPEZ- BARAJAS y R. PÉREZ JUSTE: *Pedagogía Experimental II. Vol.1*. Madrid: UNED, 115-152.

recoger información de los niveles superficial –información fija, muy concreta y cerca de la conciencia de los sujetos– y subsuperficial, esto es, información igualmente consciente, pero más profunda y afectante al sujeto, lo que puede provocar en él ciertas reservas a la hora de contestar”. Pensamos que la mayoría de las funciones pertenecen al nivel superficial por lo que no debemos tener problemas en las contestaciones. En cuanto a los objetivos perseguidos por la encuesta, Kerlinger afirma que se trata de “descubrir la frecuencia relativa, la distribución y las relaciones recíprocas de variables” (p. 123).

Resulta, por todo ello, de suma importancia la selección de las unidades de análisis en las que las variables o funciones estudiadas tienen presencia. Utilizamos el método Delphi, con un panel de expertos en Educación Social y Pedagogía Social (desarrollamos este punto en el apartado *Técnicas e instrumentos de recogida de datos*).

4.3. Definición de población y muestra. Características

Para establecer la población de educadores sociales de España que constituye la *población base*⁹⁴, enormemente dispersa y cambiante como manifiestan en sus estudios autores como Cacho Labrador o Sáez Carreras, entre otros, realizamos una aproximación a través de los colegios profesionales (12 en el momento de iniciarse el muestreo [20-09-2009] y en trámite parlamentario el de Madrid⁹⁵) y asociaciones profesionales en las autonomías sin colegio profesional, en donde el requisito de ser educador social para colegiarse o asociarse establece un criterio claro. Para nosotros constituía la población accesible de educadores sociales en España y ha sido nuestra *población muestreada*⁹⁶. Según el certificado oficial del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales CGCEES⁹⁷, último, con fecha 31/12/2008 hay 11.614 educadores, repartidos de la siguiente forma:

⁹⁴ Son todos los educadores que ejercen profesionalmente en España.

⁹⁵ Actualmente ya Colegio Profesional (Ley 1/2010 de 24 de febrero).

⁹⁶ Es la parte de la población base con criterios de viabilidad o posibilidad de realizarse el muestreo.

⁹⁷ Se puede consultar su formación y composición en: <http://www.eduso.net/rededuso/consejo.htm>.

TABLA I. Distribución de los educadores sociales según el CGCEES.

Colegios Profesionales de E. S. :	Asociaciones Profesionales de E. S. ⁹⁸ :
- Galicia: 1070	- Asturias: 50
- Cataluña: 3800	- Canarias y Tenerife: 110
- Baleares: 493	- Navarra: 94
- Castilla La Mancha: 514	- Rioja: 40
- Castilla León: 652	- Madrid-AMES: 222
- Aragón: 786	- Extremadura: 150
- País Vasco: 493	
- Valencia: 1110	
- Murcia: 610	
- Andalucía: 1420	Total (Colegios y Asociaciones): 11614

Muestreo estratificado

Elegimos este muestreo al estar la población de estudio dividida en colegios o asociaciones profesionales que se suponen con cierta variación con respecto a las opiniones sobre las funciones o características que se van a estudiar. A cada uno de estos estratos les asignamos una cuota que determinó el número de miembros del mismo que supondría la muestra ideal que conseguir. Dentro de cada estrato usamos la técnica de muestreo al azar y con asignación proporcional al tamaño del estrato. La utilizamos porque la población se encuentra dividida, de manera natural, en esos grupos: colegios o asociaciones profesionales, establecidos con un nombre u otro en función del trámite legal que se dé en cada comunidad y de los grupos seleccionados se eligieron al azar las personas a encuestar. Este método tiene la ventaja de simplificar la recogida de información muestral. A los colegios o asociaciones les aplicamos muestras proporcionales al número de integrantes.

⁹⁸ En el 2009 se constituyeron Colegios Profesionales en Navarra y Extremadura que, añadidos a los otros diez existentes, nos dieron un total de doce colegios profesionales.

Para la recogida de datos, los cuestionarios fueron enviados a una muestra de 1111 educadores sociales, seleccionados al azar dentro de cada bloque; el valor citado se obtiene a partir de la tabla de Tagliacarne⁹⁹, para $p = q$ (50/50), con un margen de error del 3 % y un nivel de confianza del 95,5 % (2σ).

El cuestionario lo dirigimos a educadores en las áreas de actuación seleccionadas (Social, Menores, Discapacitados y Personas Adultas).

Asumiendo que no en todos los colegios podrían tener la información sobre la dedicación laboral de sus colegiados, especialmente en los más numerosos, y teniendo en cuenta, además, que no todos iban a contestar, cada educador seleccionado al azar tuvo su suplente en el caso de que el titular no respondiera en el plazo de un mes.

Este tamaño muestral de nuestra investigación descriptiva es coherente con las recomendaciones epistemológicas de emplear muestras grandes (de un 10 a un 25 por ciento de la población accesible).

A continuación procedimos a fijar la n de cada estrato (Colegio o Asociación) a partir de la N total y realizar atribuciones proporcionales. La operación es la siguiente:

Calculamos el C (coeficiente de proporcionalidad): $1111 / 1614 = 0,09566$ que se obtuvo multiplicando por el n° de colegiados de cada Colegio. Por ejemplo, en el caso de Cataluña, con 3800, le correspondió una $n=364$ (obtenida de: $3800 \times C$). Realizando este cálculo consecutivamente se llegó a la TABLA II de muestreo por áreas:

⁹⁹ Publicada en Jiménez, C., López-Barajas, E. y Pérez Juste, R., 1987: Anexos, tabla XVI.

TABLA II. Distribución de nuestro muestreo deseado. Error del 3% para 95% de NC.

Colegios Profesionales de E. S. :		Asociaciones Profesionales de E. S.:	
- Galicia:	1070 n=102	- Asturias:	50 n=5
- Cataluña:	3800 n=364	- Canarias y Tenerife:	110 n=11
- Baleares:	493 n=47	- Navarra:	94 n=9
- Castilla La Mancha:	514 n=49	- Rioja:	40 n=4
- Castilla León:	652 n=63	- Madrid-AMES:	222 n=21
- Aragón:	786 n=75	- Extremadura:	150 n=14
- País Vasco:	493 n=47		
- Valencia:	1110 n=106		
- Murcia:	610 n=58		
- Andalucía:	1420 n=136	Total (Col. y As.) :	N=11614 n=1111

En la tabla siguiente veremos la muestra obtenida. Presenta un diferencial de +131 encuestas debido a la incertidumbre en el proceso del muestreo, especialmente en algunos estratos (p.e. Aragón, Valencia y Andalucía). Esta realidad motivó la ampliación del muestreo en otros (Madrid, Baleares, Castilla La Mancha, País Vasco, La Rioja y Extremadura). No obstante, en las comunidades o estratos donde no se llegó al muestreo ideal, no sobrepasa el 20% de error por lo que descartamos establecer ponderaciones.

TABLA III. Distribución y error estimado del muestreo obtenido.

MUESTREO		COLEGIADOS	DESEADO	OBTENIDO 01/05/2010
CEESG	Galicia:	1070	102	106
CEESC	Cataluña:	3800	364	359
CEESIB	Baleares:	493	47	78
CESCLM	Castilla La Mancha:	514	49	82
CEESCYL	Castilla León:	652	63	68
CEES Aragón	Aragón:	786	75	31
GHEE-CEESPV	País Vasco:	493	47	68
COEESCV	Valencia:	1110	106	55
CPESRM	Murcia:	610	58	55
COPESA	Andalucía:	1420	136	89
APESPA	Asturias:	50	5	5
ACAES	Canarias y Tenerife:	58	6	6
APESC	Canarias y Tenerife:	52	5	5
APES-NAVARRA	Navarra:	94	9	11
APES LA RIOJA	Rioja:	40	4	14
AMES	Madrid:	222	21	61
AEXES	Extremadura:	150	14	49
TOTAL		11614	1111	1242
Muestreo real inferior al ideal				
Muestreo real superior al ideal				

A nivel global	
Error para 95% de NC	2,6%
Error para 97% de NC	2,9%
Aragón	
Error para 95% de NC	17,3%
Error para 97% de NC	19,1%
Valencia	
Error para 95% de NC	12,9%
Error para 97% de NC	14,3%
Andalucía	
Error para 95% de NC	10,1%
Error para 97% de NC	11,1%

4.3.1. Criterios de inclusión y exclusión de la muestra

Nuestra población para estudiar son los educadores sociales de España, en ejercicio profesional.

- Áreas profesionales contempladas en el estudio¹⁰⁰:
- Social.

¹⁰⁰ Para ver el detalle de los contextos profesionales de cada área ver el cuestionario *CFES-R 2009* en los anexos o, lo que es lo mismo, las establecidas y codificadas en el apartado 4.4.2.

- De educación de personas adultas.
- Del menor.
- De atención a personas con discapacidad.

- Criterios de exclusión

Áreas profesionales no contempladas en el estudio.

Son todas las que no se explicitan en el apartado anterior. A modo orientativo no se contemplaron¹⁰¹, entre otras:

- El área sociocultural: animadores socioculturales.
- El área sociolaboral: formadores ocupacionales y laborales.
- Las áreas emergentes: se trata de nuevos yacimientos de ocupación, pero todavía de escaso peso, como se refleja en la irrelevante incidencia en los colegios profesionales y la dificultad de manejar cifras, también, de estos colectivos. En ocasiones compiten con otros profesionales: p.e., integradores sociales provenientes de la formación profesional (TIS), voluntarios de ONG's, informáticos –alfabetización digital–, etc. Sabemos de la existencia de educadores en algunos institutos de Valencia y Castilla La Mancha. También algunos educadores están contratados expresamente para llevar a cabo programas de absentismo escolar, aunque la mayoría combinan este aspecto, junto con otros, desde su ubicación en instituciones públicas de Servicios Sociales. No obstante, hoy por hoy, estas áreas de trabajo están poco generalizadas. Se trata de:
 - Apoyo a la educación formal.
 - Ciberespacio.
 - Socioeducativa.

4.4. Variables

Variable es toda característica o aspecto que admite dos o más valores, por oposición a constante, en que tal cosa no puede pasar. Doménech i Massons (1981) define la variable como cada uno de los aspectos que deseamos

¹⁰¹ Los contextos laborales incluidos en estas áreas descartadas en el estudio, sociocultural, sociolaboral, etc., se encuentran detalladas en la Primera Parte.

estudiar en una muestra y que puede tomar diferentes valores, pudiendo ser esos valores nominales o numéricos.

Según el tipo de valores que toman las variables analizadas, hemos de decir, que en nuestro caso la variable “funciones” es cuantitativa¹⁰² discreta. A este tipo de variables se les denomina discretas ya que solo pueden tomar valores determinados dentro de una escala (en nuestro caso de uno a cinco). En el caso de “áreas de intervención” estamos ante una variable cualitativa dicotómica (sí/no).

En sentido estricto solo cabe hacer la distinción de variable dependiente e independiente cuando se trata de diseños experimentales, si bien suele hacerse también esta distinción en estudios de relaciones o asociaciones con el fin de identificar el tipo de relación existente entre los factores o variables analizados (Cohen y Manion, 1990); al no ser nuestro estudio experimental, y como utilizamos las variables para predecir una realidad, cabe hablar de predictores y criterio.

De acuerdo con los anteriores conceptos, pasamos a definir y clasificar las variables de esta investigación que se basa en el estudio de las relaciones de diversas variables: de clasificación, áreas de intervención y funciones.

4.4.1. Variables de clasificación

Se trata de tres variables. La primera de ellas, los años de ejercicio, se presenta en grupos de cinco años: 0–5, 6–10, 11–15, 16–20 y 21–25. Su razón de ser reside en que en una profesión se tarda varios años en llegar a una madurez y luego, quizá, pueda cambiar la perspectiva y el entusiasmo por la misma. El intervalo escogido es arbitrario aunque se suele considerar que se adquiere cierta madurez profesional entre los tres y los cinco años de ejercicio.

¹⁰² Una variable cuantitativa es la que se expresa mediante un número, por tanto se pueden realizar operaciones aritméticas con ella. El número es arbitrario, hubiese podido ser de 0 a 10, pero simplificamos de 1 a 5 porque es la medición más habitual en este tipo de estudios.

La segunda son las comunidades autónomas, que las hemos tenido en cuenta en la manera de realizar nuestro muestreo y de registrar nuestros datos.

La tercera presenta dos manifestaciones: si se trata de educadores que contestan individualmente o si lo hacen en equipo.

4.4.2. Variable áreas de intervención

Cada una de las áreas en donde ejerce profesionalmente el educador social.

- **Área social**
 1. Prevención de la exclusión social, la violencia y las toxicomanías
 2. Rehabilitación de toxicomanías
 3. Instituciones penitenciarias
 4. Instituciones de bienestar social
 5. Atención a la familia
 6. Centros de acogida a mujeres maltratadas
 7. Asociaciones de usuarios y consumidores
 8. Programas de atención y orientación a inmigrantes
 9. Otros

- **Área de educación de personas adultas**
 1. Centros de día
 2. Centros de educación de personas adultas
 3. Residencias para personas adultas
 4. Hogares de jubilados
 5. Programas para la inserción laboral de la mujer
 6. Otros

- **Área del menor**
 1. Centros de reforma de menores conflictivos
 2. Hogares protegidos para menores

3. Residencias para menores

4. Otros

- **Área de atención a personas con discapacidad**

1. Residencias específicas para personas con discapacidad

2. Asociaciones de ayuda a personas con discapacidad

3. Centros Ocupacionales

4. Centros Especiales de Empleo

5. Otros

4.4.3. Variable funciones

Cada una de las funciones atribuidas al educador social. Para definir esta variable, nos hemos basado en tres *bloques* que constituyen un conjunto de actividades. En otras palabras, los bloques son algo específico y concreto que representan algo más abstracto o difícil de precisar. Hemos seleccionado bloques que agrupan varias funciones y se refieren a tres *ámbitos de intervención* aceptados por la comunidad científica y por los expertos:

- La intervención personal.
- Trabajo comunitario.
- Trabajo en equipo y tareas institucionales (de gestión).

Basándonos en la fundamentación teórica¹⁰³, aplicando el método Delphi y un estudio piloto –aspectos estos que veremos en el apartado *Validez de los instrumentos*– hemos definido las 37 funciones siguientes, reflejadas en nuestro cuestionario *CFES-R 2009*:

A) EN RELACIÓN CON EL TRABAJO PERSONAL

1. Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social de los usuarios y sus familias.

¹⁰³ Obtenidas a través de la fundamentación teórica: normativas específicas sobre los SSAP (servicios sociales de atención primaria) y de bibliografía específica consultada (libros de: Carmen Ponce, Consuelo Velaz de Medrano, Carme Pachón, Pilar Quicios, libro blanco de la ANECA). También se ha usado una tabla de especificaciones para validar su contenido (ver anexo).

2. Recepción y análisis de las demandas de usuarios y familiares o por parte de entidades, instituciones y otros servicios.

3. Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual y, si procede, en coordinación con otros profesionales o servicios del primer nivel.

4. Información y orientación al individuo y a su familia, de las prestaciones y los recursos sociales del territorio que puedan facilitar la intervención educativa.

5. Aplicación y evaluación del tratamiento educativo de apoyo y acompañamiento en personas y/o familias que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización.

6. Apoyo a la familia y al trabajador social en la tramitación y seguimiento de algunas prestaciones individuales o ingresos en centros educativos y/o terapéuticos.

7. Tramitación de propuestas de derivación a los servicios de atención especializada, de acuerdo con el resto de miembros del equipo, así como su seguimiento y el posterior apoyo a los procesos de reinserción social.

8. Elaboración de informes socio-educativos para finalidades protectoras, preventivas, terapéuticas y ocasionalmente asistenciales.

B) EN RELACIÓN CON EL TRABAJO COMUNITARIO

9. Detección y prevención de situaciones de riesgo social o de exclusión de grupos con necesidades de intervención social, concretándolas en proyectos de prospección, sensibilización y dinamización.

10. Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales.

11. Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria con colectivos de personas afectadas con las mismas problemáticas sociales.

12. Información y orientación de los recursos y servicios sociales que permitan paliar las limitaciones de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas.

13. Promoción de la organización y/o animación de la comunidad para conseguir una mejora en el nivel social, y posibilitar la resolución de los problemas.

14. Sensibilización y educación ciudadana en relación con nuestros usuarios.

15. Recogida de datos y elaboración de propuestas de futuros recursos para nuestros usuarios y planificación global del sector. Participación en propuestas para otros colectivos con marginación social.

16. Selección de los usuarios para cada proyecto.

17. Elaboración de un fichero actualizado tanto de datos individuales como de proyectos.

18. Intervención en las situaciones conflictivas con finalidad educativa (función mediadora), siempre que las condiciones sean las adecuadas y lo requiera alguno de los casos.

19. Contacto y coordinación con profesionales, grupos y/o entidades con la finalidad de optimizar las actuaciones.

C. EN RELACIÓN CON EL TRABAJO EN EQUIPO Y LOS ENCARGOS INSTITUCIONALES.

20. Valoración de las necesidades del servicio en referencia a la mejora de la intervención.

21. Coordinación con el resto de los servicios del primer nivel, tanto para el establecimiento de criterios y prioridades, como para el trabajo individual y familiar.

22. Derivación de los casos a los servicios de otros niveles.

23. Seguimiento conjunto con el diplomado de trabajo social del equipo en los procesos de inserción.

24. Seguimiento de la aplicación de recursos alternativos o complementarios.

25. Evaluación conjunta con el diplomado de trabajo social del equipo de los resultados globales de la intervención efectuada.

26. Participación en la supervisión, contraste y discusión de casos, metodología y proyectos de intervención.

27. Valoración continua de la aplicación de los proyectos para la elaboración de la memoria final.

28. Vigilancia de los plazos establecidos en los proyectos que impulsen.

29. Promoción del trabajo en red, en los proyectos que impulsen, asegurando la participación de todos los agentes sociales de forma ágil y con los apoyos que se precisen.

30. Participación activa en formación y reciclaje profesional.

31. Asistencia y soporte técnico a los monitores o trabajadoras familiares que realicen la intervención directa.

32. Orientación a los servicios e instituciones sobre aspectos educativos comunitarios vinculados a la propia intervención.

33. Recopilación de información sobre actividades y entidades relacionadas con menores del municipio para optimizar recursos y planes educativos.

34. Información, a los representantes de los ayuntamientos y entidades, de la aplicación de los programas comunitarios impulsados por el equipo de educadores.

35. Proposición de adaptaciones o reformas constructivas en nuestra institución para mejorar la intervención.

36. Defensa de los derechos de los menores a nivel institucional y cuando se detecte algún posible maltrato institucional.

37. Participación en procesos de selección de personal en relación a plazas de educadores/as u otros técnicos relacionados con proyectos que se vayan a coordinar.

4.5. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos

En este apartado, muy importante en nuestro estudio, se explica cómo hemos elaborado nuestro cuestionario de recogida de datos, *CFES*, en dos fases, *CFES-R 2008* y el definitivo 2009, cómo lo hemos validado, a través del método Delphi y tabla de especificaciones y cómo lo hemos aplicado, con qué criterios.

4.5.1. Los cuestionarios

Son instrumentos muy útiles para la recogida de datos en el campo de la educación con el fin de averiguar hechos relacionados con las condiciones y prácticas educativas, y también para conocer actitudes –en este caso, por lo general, en forma de escalas– y opiniones.

Mediante el cuestionario, se presentan al sujeto preguntas específicas sobre los diversos aspectos del problema de investigación, y de esta forma se consigue mayor objetividad y exactitud en las respuestas. Además, el cuestionario permite agrupar preguntas en categorías y, de esta forma, el investigador puede estructurar mejor los datos recogidos.

Los cuestionarios fueron enviados por correo electrónico reforzando su demanda por teléfono; no obstante, como suele ocurrir en este tipo de investigaciones, existe una elevada pérdida de muestra y hemos dispuesto de tiempo porque las respuestas no suelen ser tan rápidas como sería deseable. Con todo, hemos cumplido con el objetivo que nos planteamos en el muestreo.

Se trata de un cuestionario mixto en la forma; cerrado, porque en las variables definidas o funciones nos permitirá tabular y analizar los datos, pero con ítems abiertos donde el sujeto puede expresar sus opiniones.

Es un cuestionario elaborado expresamente, a la medida de las necesidades de la investigación. Ha sido cuidadosamente elaborado y sometido a un proceso de validación que ha sido laborioso. Este proceso es un requisito indispensable para garantizar la validez y fiabilidad de los datos que vamos a recoger con este instrumento para que, mediante su análisis, podamos extraer las conclusiones de nuestro trabajo.

4.5.2. Elaboración del cuestionario y su validación

En toda medición hay un requisito imprescindible referido al instrumento que utilizamos para realizarla; se trata de su validez para medir aquello que realmente queremos medir (Pérez Juste, R.; 1986). A los fines de este trabajo, interesa conocer la validez de contenido de los instrumentos utilizados que nos facilitará el criterio para hacer uso de los resultados (Anastasi, A.; 1967 y *American Psychological Association*, 1966).

El proceso de validación se ha realizado a través de dos fases:

- En una primera, anterior a esta investigación, confeccionamos el *CFES-R 2008* para su aplicación en los Servicios Sociales (ver Vallés, 2008). Lo validamos mediante la tabla de especificaciones y el criterio de expertos.
- En una segunda fase para el estudio en diversas áreas de intervención, adaptamos el anterior cuestionario y le denominamos *CFES-R 2009*. Para ello realizamos la aplicación a una muestra piloto de 40 educadores en diferentes contextos profesionales para ajustar la semántica del cuestionario y la tabla de competencias específicas de grado *versus* funciones.

4.5.2.1. Tabla de especificaciones

Partiendo de la definición del problema de la investigación y de los objetivos ya formulados, se definen todos los aspectos que deseamos cubrir mediante una tabla de especificaciones y, a partir de ellos, preparamos los ítems.

La tabla de especificaciones (TABLA IV), pone en relación objetivos, contenidos y tipos, cantidades y pesos de las funciones que conformarán nuestro instrumento de investigación. Es una tabla de doble entrada, en la que se disponen los diferentes componentes para establecer los criterios de construcción del instrumento. El proceso es iterativo, es decir, hay que probar

el modelo generado, ajustarlo después de la aplicación, e ir afinándolo en la medida en que se van modificando o corrigiendo sus distintas partes.

Por lo tanto, una tabla de especificaciones es una herramienta de evaluación destinada a articular la matriz de generación de ítems, que considera tanto las variables de la disciplina o subsector (o contenidos), como las competencias profesionales que quieren ser medidas (competencias específicas, generales o transversales).

Veámosla en el siguiente gráfico:

TABLA IV. Tabla de especificaciones.

TABLA DE ESPECIFICACIONES DE LAS FUNCIONES DE LOS EDUCADORES/AS DE LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA (CATALUÑA)

Conceptos básicos Asignaturas troncales (*) y obligatorias RD 1420/1991 UNED RD 1414/2000	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS										GENERALES EDUCACIÓN		TRANSVERSALES							COMPETENCIAS Σ
	Solución de problemas(1)	Empatía	Conocimiento social	Comunicación y apertura	Autocontrol	Autoestima y autoeficacia	Trabajo en equipo	Conciencia profesional	Formar personas	Pertinencia social	Organización y planificación	Capacidad crítica y autocrítica	Capacidad para integrar y comunicarse con expertos	Reconocimiento y respeto a la diversidad	Habilidades interpersonales	Compromiso ético	Ética profesional			
																		1	2	
1	1/2/3	31	36	36	1/2/3	31	31	8	1/26/31	1	26	31	14	15	16	17	18	26		
2	3		2			3	3		3	3	24	2/21	21/31	31	24/31	24/31	19			
3	3/1	1		34	1		1	1	1	1		16	16	16	14	14	13			
4	5/2		4/5				14/36		2	2	15	2	2	15	36	36	13			
5	3/16	32/34	32	16/34/36	16	16	8/32	8	8/16	16/32	3	7/32	7/32	5	3/18	32/36	28			
6	1/2/3	18	32		8	3/8/31	3/8	3/8	3/8/9/18	3/8/9/18	3/17		18	3/18	3/8	3/8	28			
7	3/8/9/15	9	3/8/9	10/16	8	3/8	3/8	3/8	3/8/9	3/8/9	3	10	10	3	3/8	3/8	30			
8	15		17/33	8/15	8	9	9	9	9/33	9/15/33	15/17/33	10/17	15	15	15	15	23			
9	1/2/3					2/25	11	11	11	11		16	16	11/18	5	11	13			
10	1/2/3/5		19/36	1/2/3	26	1/2/19/25	5	5/19/36	5/19/36	23/36	3	2/23/25	18	5	5/8/22/36	5/8/22/36	37			
11	9		10/34	10		34	10/34	10/13/34	10/13/34	10/13/34	6/13/12				34	12/34	19			
12	8/16	16	16	16/34	8	16	16	16	16	16	16	16	16/19	19	16/18	16	21			
13	1/2/3/6	3	4/5/17	12	8	9/17	7/23/31	6/35	1/2/3/7	6/12	16	8/35	16	15	5	8	33			
14	8/18	18	36	18	18	7	18	18	4/18	4/18	4	1	4	4	4		16			
15	15/17		17/33			17			15/17	15/17	12/17/33	10/17				12	15			
16	36		10/11	14		14	10/11/14	10/11/14	14	14		10/11	14/23	10/11	14	14	22			
17	13	1/2/3	7	1/2/3/9	1/2/3	16/20/30/35	2/20/21/35	21/35	21	20/21/35	6	7/16/19/23/25	16/23/25	21/35	21/35	21/35	37			
18	9	28		12		29/30			9	9/28/29/30	28	10/11/27	30/34	10/11	34		19			
19	13		12/19	10		12	19	19	12	12	12/13	19/34		28/34	29/30	29/30	17			
20	9/24/27		24	21		21	25/35	25/35	22/25/27	22/24		8/20/27		28	8/22/28	25/28	29			
Σ COMPETENCIAS	43	13	27	21	18	14	38	28	39	44	24	18	27	14	21	32	37	458		

(1) También es considerada transversal por la ASEDES y no la repetimos
Eje X = Contenidos Básicos = Asignaturas de la carrera Educación Social (RD 1414/2000 - UNED + RD 1420/1991)
Eje Y = Objetivos = Compet. Prof. (espec./Senra, 2006 + generales / ANECA, 2005 + transv./ ASEDES, 2006)

En las celdas los números se refieren al ítem del cuestionario
En el Σ cada ítem se considera 1 elemento

La tabla presentada nos permite proceder a la validación de nuestro instrumento al estar representadas en nuestros ítems todas las asignaturas

docentes y todas las competencias profesionales. Por otro lado, sirve para evidenciar el peso de algunas de ellas. Es el caso de Intervención educativa en problemas de desadaptación social, los Prácticum y Psicología social y de las organizaciones. Por lo que refiere a las competencias destacan las generales, formar personas y pertenencia social, como es lógico, y aparte:

- ✓ Solución de problemas.
- ✓ Trabajo en equipo.
- ✓ Ética profesional.

4.5.2.2. Criterio de expertos

Dado que la finalidad del cuestionario era recabar aportaciones en relación con las funciones sobre la profesión de educador, se consideró oportuno el criterio de profesionales de la educación y el trabajo social y otros expertos para su validación.

A continuación, presentamos el cuestionario que rellenaron los expertos en este importante proceso:

Figura 4. Cuestionario de análisis de las funciones del Educador(-a) Social en los Servicios Sociales de Atención Primaria en Cataluña: CFES. Ejemplar de validación.

EJEMPLAR DE VALIDACIÓN:

Ha sido usted seleccionado como experto en el tema para proceder a la validación de este cuestionario si no tiene inconveniente, el cuestionario dice lo siguiente¹⁰⁴:

Instrucciones para su administración:

Antes de responder al cuestionario lea atentamente las siguientes instrucciones:

- 1 **Objetivo** de este cuestionario es analizar las funciones del Educador(a) Social en los Servicios Sociales de Atención Primaria en Cataluña. Se pretende discriminar las funciones más importantes y también las más valoradas socialmente.
- 2 **Destinatarios:** Está dirigido a los educadores de los equipos básicos de Atención Social Primaria (EBASP) de Cataluña y de forma complementaria a los coordinadores de los mismos.
- 3 **Instrucciones para contestar el cuestionario:**
 - 3.1 Comience completando los datos personales –señale con una “X” la opción que corresponda en su caso– para posteriormente responder al cuestionario. El cuestionario está pensado para rellenarse por separado y de forma independiente por uno o varios educadores del equipo conjuntamente o por el coordinador del EBASP.
 - 3.2 Cada una de las afirmaciones del cuestionario describe las funciones óptimas que deben poseer los/as educadores/as de los EBASP y la valoración social de las mismas percibida por el profesional. Marque con una “X” la casilla correspondiente según la frecuencia o intensidad con la que se cumple esa afirmación en su equipo. Responda de acuerdo con la siguiente escala:
 - 1: Nada
 - 2: Muy poco
 - 3: Algo
 - 4: Bastante
 - 5: Mucho
 - 3.3 Se ruega que responda a todos los ítems. No existen respuestas verdaderas o falsas. Puede realizar los comentarios que considere oportunos a las cuestiones planteadas.

¹⁰⁴ En letra cursiva roja se incorporan al cuestionario original los comentarios explicativos para proceder a su validación.

I. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES		
NOMBRE DEL EBASP:		
Tipología del encuestado:	Educador o equipo	
	Coordinador	
Ayuntamiento o Consell Comarcal de:		
Años de experiencia como coordinador o media de años de experiencia del equipo:		

Si no le importa, rellene con sus datos personales el cuadro superior, si es usted educador o coordinador, rellene el cuadro del cuestionario y si es profesor universitario, rellene el siguiente :

I. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES		
NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD:		
Tipología del encuestado:	Profesor universitario	
	Profesor asociado o tutor	
Facultad de:	Departamento de:	
Años de experiencia como docente universitario:	Publicaciones relacionadas con el tema ¹⁰⁵ Sí No	

Ha sido usted una de las 20 personas seleccionadas como expertos(-as) para la validación de este cuestionario. Esto quiere decir que antes de pasarlo a educadoras y educadores, y coordinadores de servicios sociales de toda Cataluña, sometemos a juicio la estructura y cada ítem que contiene nuestro cuestionario, pudiendo sugerir también funciones que no se hallen contempladas en el mismo u otros aspectos que considere de importancia para el fin previsto y que indicamos en la introducción.

Para ello les pedimos que puntúen cada pregunta en una escala de 1 a 5 según consideren que la función es adecuada a los educadores(-as) de los servicios sociales de Atención Primaria de Cataluña. Les rogamos que añadan comentarios explicativos fundamentalmente en las preguntas que puntúen bajo (de 1 a 3).

Una puntuación baja indica que la función no es adecuada para el objetivo propuesto. Al final del cuestionario puede sugerir modificaciones parciales en la redacción, o en la incorporación o sustracción de funciones. Le agradezco de antemano su tiempo y su inestimable colaboración.

¹⁰⁵ Ponga una cruz a la derecha del sitio correcto.

Cuestionario de análisis de las funciones del Educador(-a) Social en los Servicios Sociales de Atención Primaria en Cataluña

Ejemplar de validación por expertos

** EN RELACIÓN CON LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES

	1	2	3	4	5
1. Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social de los usuarios y sus familias, básicamente desde la intervención en el medio abierto.					
Percepción de la valoración social del ítem 1.					
2. Recepción y análisis de las demandas, desde el medio abierto y a través de entidades, instituciones y otros servicios, de personas y familias en situación de riesgo y/o dificultad social.					
Percepción de la valoración social del ítem 2.					
3. Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual y, si procede, en coordinación con otros profesionales o Servicios del primer nivel.					
Percepción de la valoración social del ítem 3.					
4. Información, orientación y asesoramiento al individuo y a su familia, de las prestaciones y los recursos sociales del territorio que puedan facilitar la intervención educativa.					
Percepción de la valoración social del ítem 4.					
5. Aplicación y posterior evaluación del tratamiento de apoyo para reforzar el componente educativo de la intervención en cualquier edad del usuario, básicamente con personas que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización.					
Percepción de la valoración social del ítem 5.					
6. Tramitación y seguimiento de las prestaciones individuales, según la normativa vigente, de acuerdo con los programas en que sea necesario el apoyo en los procesos de desarrollo de las capacidades personales, posibilitando su inserción social en el medio.					
Percepción de la valoración social del ítem 6.					
7. Tramitación de propuestas de derivación a los Servicios de atención especializada, de acuerdo con el resto de miembros del equipo, así como su seguimiento, cuando se considere oportuno, y el posterior apoyo a los					

procesos de reinserción social.					
Percepción de la valoración social del ítem 7.					
8. Elaborar informes socio-educativos para finalidades protectoras, de seguimiento, derivación y asistenciales.					
Percepción de valoración social del ítem 8.					
** EN RELACIÓN CON EL TRABAJO COMUNITARIO					
	1	2	3	4	5
9. Detección y prevención de situaciones de riesgo social o de exclusión de grupos con necesidades de intervención social, concretándolas en proyectos de prospección, sensibilización y dinamización.					
Percepción de la valoración social del ítem 9.					
10. Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales.					
Percepción de la valoración social del ítem 10.					
11. Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria con colectivos de personas afectadas con las mismas problemáticas sociales.					
Percepción de la valoración social del ítem 11.					
12. Información, orientación y asesoramiento de los recursos y Servicios Sociales que permitan paliar las limitaciones de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas.					
Percepción de la valoración social del ítem 12.					
13. Promover la organización y/o animación de la comunidad para conseguir una mejora del nivel social, y posibilitarle la resolución de los problemas.					
Percepción de la valoración social del ítem 13.					
14. Sensibilización y educación ciudadana en relación con la infancia y adolescencia.					
Percepción de la valoración social del ítem 14.					
15. Recogida de datos y elaboración de propuestas de futuros recursos para la infancia y adolescencia y planificación global del sector.					
Percepción de la valoración social del ítem 15.					
16. Intervención encaminada a movilizar la red de servicios para intentar restablecer la conexión familiar, escuela, barrio, trabajo o intervenciones con el juzgado o servicios especializados.					
Percepción de la valoración social del ítem 16.					
17. Recoger los datos relevantes y tener un fichero actualizado tanto de datos individuales como de proyectos.					
Percepción de la valoración social del ítem 17.					
18. Intervenir en las situaciones conflictivas con finalidad educativa (función mediadora).					
Percepción de la valoración social del ítem 18.					
19. Contacto y coordinación con grupos y/o entidades que eduquen o atiendan a menores con riesgo social o exclusión social.					
Percepción de la valoración social del ítem 19.					

** EN RELACIÓN CON EL TRABAJO EN EQUIPO Y LOS ENCARGOS INSTITUCIONALES					
	1	2	3	4	5
20. Valoración de las necesidades del servicio.					
Percepción de la valoración social del ítem 20.					
21. Coordinación con el resto de los Servicios del primer nivel, tanto para el establecimiento de criterios y prioridades, como para el trabajo individual y familiar.					
Percepción de la valoración social del ítem 21.					
22. Derivación de los casos a los Servicios del segundo nivel.					
Percepción de la valoración social del ítem 22.					
23. Seguimiento conjunto con el diplomado de trabajo social del equipo en los procesos de inserción.					
Percepción de la valoración social del ítem 23.					
24. Seguimiento, por lo que respecta a los Servicios del primer nivel, de la aplicación de los recursos alternativos					
Percepción de la valoración social del ítem 24.					
25. Evaluación conjunta con el diplomado de trabajo social del equipo de los resultados globales de la intervención efectuada.					
Percepción de la valoración social del ítem 25.					
26. Seleccionar, si procede, a los niños y jóvenes para cada proyecto.					
Percepción de la valoración social del ítem 26.					
27. Valorar continuamente la aplicación de los proyectos con la elaboración de la memoria final.					
Percepción de la valoración social del ítem 27.					
28. Hacer cumplir los plazos establecidos en los proyectos.					
Percepción de la valoración social del ítem 28.					
29. Promover el trabajo en red asegurando la participación de todo el mundo.					
Percepción de la valoración social del ítem 29.					
30. Coordinar la intervención de todos los profesionales implicados en el programa.					
Percepción de la valoración social del ítem 30.					
31. Dar asistencia y soporte técnico a los monitores o trabajadoras familiares que hagan la intervención directa.					
Percepción de la valoración social del ítem 31.					
32. Orientar a los servicios e instituciones sobre aspectos educativos comunitarios.					
Percepción de la valoración social del ítem 32.					
33. Recoger información de actividades y entidades relacionadas con menores del municipio para optimizar recursos y planes educativos.					
Percepción de la valoración social del ítem 33.					
34. Informar a los representantes de los ayuntamientos y entidades de la aplicación de los programas comunitarios.					
Percepción de la valoración social del ítem 34.					
35. Sugerir adaptaciones o reformas constructivas en los servicios sociales.					
Percepción de la valoración social del ítem 35.					
36. Defender los derechos de los menores a nivel institucional y cuando se detecte algún posible maltrato institucional.					
Percepción de la valoración social del ítem 36.					

SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL CUESTIONARIO
Sugerencias de mejora de los ítems que contiene:
Sugerencias de incorporar otros ítems o funciones o eliminar alguno:
Otros comentarios:

Después de administrar el cuestionario de validación a 20 expertos: nueve doctores, seis educadores, tres trabajadores sociales y dos coordinadores de servicios sociales, podemos decir lo siguiente:

En general se ha constatado que el cuestionario es válido, ya que la mayoría de medias de cada ítem está cerca de cuatro sobre cinco, excepto el ítem 6 que puntúa 3,4 (Ver la TABLA V de descriptivos del proceso de validación). Este ítem ha sido profundamente modificado, ya que en algunas apreciaciones cualitativas se nos dice que la función de tramitación es más propia del asistente social; por eso en la nueva redacción, se especifica “apoyo a la tramitación”.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta ha sido la desviación típica, ya que supone el grado de consenso y homogeneidad en las puntuaciones. Pues bien, los ítems 5, 13, 20 y 32 han superado o están próximos a 1,2 de desviación típica, elevada en relación con el resto. Por esto hemos mejorado su redacción. La mejor puntuación, con una media de 4,70 sobre 5 y una desviación típica de 0,450 lo consiguió el ítem 33.

TABLA V. Descriptivos de proceso de validación.

Ítem	N	Mínimum	Máximum	Media	Desviación Estándar
uno	20	2	5	4,55	,887
dos	20	3	5	4,50	,607
tres	20	2	5	4,50	,946
cuatro	20	3	5	4,25	,910
cinco	20	1	5	3,75	1,482
seis	20	2	5	3,40	,995
siete	20	2	5	4,15	1,089
ocho	20	2	5	4,40	,940
nueve	20	1	5	4,50	1,051
diez	20	2	5	3,90	,912
once	20	3	5	4,15	,813
doce	20	3	5	3,75	,851
trece	20	1	5	4,10	1,252
catorce	20	1	5	4,15	1,137
quince	20	2	5	4,40	,995
dieciséis	20	1	5	4,00	1,298
diecisiete	20	2	5	3,85	1,089
dieciocho	20	3	5	4,40	,821
diecinueve	20	3	5	4,25	,786
veinte	20	2	5	3,85	1,182
veintiuno	20	3	5	4,55	,759
veintidós	20	3	5	4,30	,733
veintitrés	20	3	5	4,45	,686
veinticuatro	20	2	5	4,05	1,099
veinticinco	20	2	5	4,60	,754
veintiséis	20	2	5	4,10	,968
veintisiete	20	2	5	4,15	,988
veintiocho	20	2	5	3,80	1,105
veintinueve	20	2	5	3,75	1,070
treinta	20	2	5	3,70	1,031
treinta y uno	20	1	5	3,75	1,118
treinta y dos	20	1	5	4,00	1,298
treinta y tres	20	4	5	4,70	,470
treinta y cuatro	20	3	5	4,35	,671
treinta y cinco	20	1	5	3,95	1,099
treinta y seis	20	3	5	4,60	,681

Se mejoraron algunas instrucciones sobre cómo se puede implementar (ver pág.1). Este aspecto sirve para eliminar algunas distracciones y confusiones.

Se decidió situar las funciones en tres bloques: a) En relación con el trabajo personal, b) con el trabajo comunitario y c) con el trabajo en equipo y encargos institucionales.

A partir de las observaciones cualitativas se desprende que es necesario priorizar el trabajo en menores, pero también intervenir, detectar y orientar en situaciones de exclusión social independientemente de la edad. Esto se refleja en varios ítems (p.e. 1, 5, 15).

El ítem 16 es muy parecido al 19, por lo que se suprime.

Los ítems 29 y 30 son muy parecidos, por lo que se unifican en uno (el 29 en el *CFES-R 2008*).

El actual 30 es un ítem nuevo a propuesta de los expertos: "Participación activa en formación y reciclaje profesional".

El anterior 26 se redacta mejor y se ubica en el apartado B, pasando a ser el nº 16. Ahora el 26 es un ítem nuevo surgido del proceso de validación: "Participación en la supervisión, contrastes y discusión de casos, metodología y proyectos de intervención".

Para finalizar, el ítem 37 hace referencia a la participación en procesos de contrataciones de personal y surge como una función añadida al cuestionario *CFES-R 2008* a propuesta de algunos expertos, pero no validada como las otras¹⁰⁶.

En el cuadro 14 resumimos las aportaciones surgidas de estas valoraciones:

¹⁰⁶ Quizá por ello no sea casual que en los resultados de nuestra investigación que presentamos más adelante sea la función peor valorada por los educadores y se convierte de alguna manera en un ítem de control de validez del cuestionario.

Cuadro 14. Resumen diferencias entre CFES y CFES-R 2008.
Mejora de las instrucciones de implementación (p. 1).
Introducción de tres bloques: A, B y C para ayudar a diferenciar las funciones.
Funciones modificadas en el CFES-R 2008: A1, A5, A6, B13, B15, B16, C20, C26, C29, C30, C32, C37.

En el cuestionario definitivo *CFES-R 2008*, evidenciamos en texto subrayado los cambios respecto al cuestionario de validación por expertos, y es el siguiente:

Figura 5. Cuestionario de análisis de las funciones del Educador(-a) Social en España. CFES-R 2008.

<p>Instrucciones para su administración: Antes de responder al cuestionario lea atentamente las siguientes instrucciones:</p> <p>1. Objetivo de este cuestionario es analizar las funciones del Educador(a) Social en los Servicios Sociales de Atención Primaria en Cataluña. Se pretende discriminar las funciones más importantes y también las más valoradas socialmente.</p> <p>2. Destinatarios: Está dirigido a los educadores de los equipos básicos de Atención Social Primaria (EBASP) de Cataluña y de forma complementaria a los coordinadores de los mismos.</p> <p>3. Instrucciones para contestar el cuestionario:</p> <p>3.1. Comience completando los datos personales –señale con una “X” la opción que corresponda en su caso– para posteriormente responder al cuestionario. El cuestionario está pensado para rellenar de diversas formas (a su elección):</p> <ul style="list-style-type: none">a) por separado y de forma independiente por un educadorb) por varios educadores del equipo conjuntamentec) por el coordinador del EBASP <p>3.2. Cada una de las afirmaciones del cuestionario describe las funciones óptimas que deben poseer los/as educadores/as de los EBASP. Marque con una “X” la casilla correspondiente según la frecuencia o intensidad con la que se cumple esa afirmación en su equipo. Responda de acuerdo con la siguiente escala:</p> <ul style="list-style-type: none">- 1: Nada- 2: Muy poco- 3: Algo- 4: Bastante- 5: Mucho <p>3.3. Se ruega que responda a todos los ítems. No existen respuestas verdaderas o falsas. Puede realizar los comentarios que considere oportunos a las cuestiones planteadas.</p>
--

I. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES		
NOMBRE DEL EBASP:		
Tipología del encuestado:	Educador	
	Equipo	
	Coordinador	
Ayuntamiento o Consell Comarcal de:		
Años de experiencia como coordinador o media de años de experiencia del equipo:		

Observaciones: El cuestionario consta de 37 ítems y de 7 páginas en total.
Por favor, revise que no haya ítems en blanco.
Le agradecemos su colaboración.

Cuestionario de análisis de las funciones del Educador(-a) Social en los Servicios Sociales de Atención Primaria en Cataluña (CFES–R 2008)

A) EN RELACIÓN CON EL TRABAJO PERSONAL

	1	2	3	4	5
<u>1. Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social de los usuarios y sus familias, básicamente desde la intervención en el medio abierto (priorizando los menores).</u>					
Percepción de la valoración social del ítem 1.					
2. Recepción y análisis de las demandas, desde el medio abierto y a través de entidades, instituciones y otros servicios, de personas y familias en situación de riesgo y/o dificultad social.					
Percepción de la valoración social del ítem 2.					
3. Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual y, si procede, en coordinación con otros profesionales o Servicios del primer nivel.					
Percepción de la valoración social del ítem 3.					
4. Información y orientación al individuo y a su familia, de las prestaciones y los recursos sociales del territorio que puedan facilitar la intervención educativa.					
Percepción de la valoración social del ítem 4.					
<u>5. Aplicación y evaluación del tratamiento educativo de apoyo en personas y/o familias que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización (priorizando menores).</u>					
Percepción de la valoración social del ítem 5.					
<u>6. Apoyo a la familia y al trabajador social en la tramitación y seguimiento de algunas prestaciones individuales o ingresos en centros educativos y/o terapéuticos.</u>					
Percepción de la valoración social del ítem 6.					
7. Tramitación de propuestas de derivación a los servicios de atención especializada, de acuerdo con el resto de miembros del equipo, así como su seguimiento y el posterior apoyo a los procesos de reinserción social.					
Percepción de la valoración social del ítem 7.					
8. Elaboración de informes socio-educativos para finalidades protectoras, preventivas, terapéuticas y ocasionalmente asistenciales.					
Percepción de valoración social del ítem 8.					

B) EN RELACIÓN CON EL TRABAJO COMUNITARIO					
	1	2	3	4	5
9. Detección y prevención de situaciones de riesgo social o de exclusión de grupos con necesidades de intervención social, concretándolas en proyectos de prospección, sensibilización y dinamización.					
Percepción de la valoración social del ítem 9.					
10. Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales.					
Percepción de la valoración social del ítem 10.					
11. Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria con colectivos de personas afectadas con las mismas problemáticas sociales.					
Percepción de la valoración social del ítem 11.					
12. Información y orientación de los recursos y servicios sociales que permitan paliar las limitaciones de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas.					
Percepción de la valoración social del ítem 12.					
<u>13. Promoción de la organización y/o animación de la comunidad para conseguir una mejora a nivel social, y posibilitar la resolución de los problemas.</u>					
Percepción de la valoración social del ítem 13.					
14. Sensibilización y educación ciudadana en relación con la infancia y adolescencia y la marginación social.					
Percepción de la valoración social del ítem 14.					
<u>15. Recogida de datos y elaboración de propuestas de futuros recursos para la infancia y adolescencia y planificación global del sector. Participación en propuestas para otros colectivos con marginación social.</u>					
Percepción de la valoración social del ítem 15.					
<u>16. Selección de los menores y personas en dificultades para cada proyecto.</u>					
Percepción de la valoración social del ítem 16.					
17. Elaboración de un fichero actualizado tanto de datos individuales como de proyectos.					
Percepción de la valoración social del ítem 17.					
18. Intervención en las situaciones conflictivas con finalidad educativa (función mediadora) siempre que las condiciones sean las adecuadas y lo requiera alguno de los casos.					
Percepción de la valoración social del ítem 18.					
19. Contacto y coordinación con grupos y/o entidades que intervengan en situaciones con riesgo o exclusión social con la finalidad de optimización de las actuaciones.					
Percepción de la valoración social del ítem 19.					

C. EN RELACIÓN CON EL TRABAJO EN EQUIPO Y LOS ENCARGOS INSTITUCIONALES					
	1	2	3	4	5
<u>20. Valoración de las necesidades del servicio en referencia a la mejora de la intervención.</u>					
Percepción de la valoración social del ítem 20.					
21. Coordinación con el resto de los Servicios del primer nivel, tanto para el establecimiento de criterios y prioridades, como para el trabajo individual y familiar.					
Percepción de la valoración social del ítem 21.					
22. Derivación de los casos a los Servicios del segundo nivel.					
Percepción de la valoración social del ítem 22.					
23. Seguimiento conjunto con el diplomado de trabajo social del equipo en los procesos de inserción.					
Percepción de la valoración social del ítem 23.					
24. Seguimiento, por lo que respecta a los Servicios del primer nivel, de la aplicación de los recursos alternativos					
Percepción de la valoración social del ítem 24.					
25. Evaluación conjunta con el diplomado de trabajo social del equipo de los resultados globales de la intervención efectuada.					
Percepción de la valoración social del ítem 25.					
<u>26. Participación en la supervisión, contraste y discusión de casos, metodología y proyectos de intervención.</u>					
Percepción de la valoración social del ítem 26.					
27. Valoración continua de la aplicación de los proyectos para la elaboración de la memoria final.					
Percepción de la valoración social del ítem 27.					
28. Vigilancia de los plazos establecidos en los proyectos que impulsen.					
Percepción de la valoración social del ítem 28.					
<u>29. Promoción del trabajo en red, en los proyectos que impulsen, asegurando la participación de todos los agentes sociales de forma ágil y con los apoyos que se precisen.</u>					
Percepción de la valoración social del ítem 29.					
<u>30. Participación activa en formación y reciclaje profesional.</u>					
Percepción de la valoración social del ítem 30.					
31. Asistencia y soporte técnico a los monitores o trabajadoras familiares que realicen la intervención directa.					
Percepción de la valoración social del ítem 31.					
<u>32. Orientación a los servicios e instituciones sobre aspectos educativos comunitarios vinculados a la propia intervención.</u>					
Percepción de la valoración social del ítem 32.					
33. Recopilación de información sobre actividades y entidades relacionadas con menores del municipio para optimizar recursos y planes educativos.					
Percepción de la valoración social del ítem 33.					
34. Información, a los representantes de los ayuntamientos y entidades, de la aplicación de los programas comunitarios impulsados por el equipo de educadores.					
Percepción de la valoración social del ítem 34.					
35. Proposición de adaptaciones o reformas constructivas en los servicios sociales para mejorar la intervención.					
Percepción de la valoración social del ítem 35.					
36. Defensa de los derechos de los menores a nivel institucional y cuando					

se detecte algún posible maltrato institucional.					
Percepción de la valoración social del ítem 36.					
<u>37. Participación en procesos de selección de personal en relación a plazas de educadores/as u otros técnicos relacionados con proyectos que se vayan a coordinar.</u>					
Percepción de la valoración social del ítem 37.					

SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL CUESTIONARIO <i>CFES-R 2008</i>
Sugerencias de mejora de los ítems que contiene:
Sugerencias de incorporar otros ítems o funciones o eliminar alguno:
Otros comentarios:

Resultado de validar el cuestionario en otras áreas de intervención

Hemos validado el cuestionario también para las competencias de grado (ver la TABLA VI, *Competencias específicas del Grado en Educación Social versus funciones del CFES-R 2009*).

TABLA VI. Competencias específicas del Grado en Educación Social versus funciones del CFES–R 2009
1. Comprender los referentes teóricos, históricos, socio-culturales, comparados políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación. Funciones: 9, 11, 32, 36
2. Identificar problemas socioeducativos y emitir juicios razonados para mejorar la práctica profesional. Funciones: 1, 2, 3, 5
3. Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas. Función: 3
4. Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos. Funciones: 10, 13
5. Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario. Funciones: 11, 13
6. Gestionar y coordinar entidades y equipamientos, de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades. Funciones: 20, 28, 32, 34, 35, 37
7. Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa. Funciones: 3, 8, 11
8. Dirigir y coordinar planes y programas socioeducativos. Funciones: 19, 26, 27, 28, 31
9. Intervenir en proyectos y servicios socioeducativos y comunitarios. Funciones: 11, 18
10. Promover procesos de dinamización cultural y social. Funciones: 13, 29, 34
11. Aplicar metodologías específicas de la acción socioeducativa. Funciones: 5, 9
12. Mediar en situaciones de riesgo y conflicto. Funciones: 18
13. Formar agentes de intervención socioeducativa. Funciones: 30, 31
14. Asesorar y acompañar a individuos y grupos en procesos de desarrollo socioeducativo. Funciones: 4, 5, 12, 16, 21, 22, 23, 24, 25
15. Asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativos. Funciones: 7, 14, 15, 16
16. Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas, agentes, ámbitos y estrategias de intervención socioeducativa. Funciones: 11, 23, 25, 27, 28
17. Supervisar centros, planes, programas y proyectos socioeducativos. Función: 26
18. Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación sobre acciones, procesos y resultados socioeducativos. Función: 8
19. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas. Funciones: 10, 11, 17, 33
20. Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional. Funciones: 14, 20, 30

A partir de una aplicación a una muestra de 40 educadores, 10 por área de intervención, para ver las dificultades de implementación y adecuación semántica del cuestionario a los diversos contextos profesionales, hemos realizado los siguientes cambios en el cuestionario, reflejados en el cuadro 15:

Cuadro 15. Diferencias entre CFES–R 2008 y CFES–R 2009.
Funciones 1 y 5: suprimimos “priorizando menores”. En la 5 añadimos “acompañamiento” – se indica como competencia en los nuevos planes de grado –.
Función 2: reformulamos para comprensión más generalizada en “Recepción y análisis de las demandas de usuarios y familiares por parte de entidades, instituciones y otros servicios”. Suprimimos “medio abierto” por ser un concepto restringido a Servicios Sociales.
Funciones 14, 15, 16, 33 y 36: cambiamos “menores” por “usuarios”.
Función 19: añadimos “profesionales”.
Función 22: sustituimos “segundo nivel” por “otros niveles”.
Función 24: reformulamos en “Seguimiento de la aplicación de recursos alternativos o complementarios”. Suprimimos por lo que respecta a servicios del primer nivel ya que esta afirmación solo tiene sentido en los Servicios Sociales.
Función 35: cambiamos “servicios sociales” por “nuestra institución”.

4.5.2.3. El cuestionario CFES–R 2009

El cuestionario *CFES–R 2009* y las 37 funciones validadas en la investigación pueden verse a continuación (figura 6). Cabe decir que la variable percepción social de cada función por parte del educador la hemos suprimido porque en la anterior investigación causó confusión entre los educadores y la terminamos descartando.

Figura 6. Cuestionario de análisis de las funciones del Educador (-a) Social en España. CFES-R 2009. Elaboración propia.

Instrucciones para su administración:

Antes de responder al cuestionario lea atentamente las siguientes instrucciones:

1. **Objetivo** de este cuestionario es analizar las funciones del Educador (a) Social en diversas áreas de actuación: social, personas adultas, menores o discapacitados en España. Se pretende discriminar las funciones más importantes.

2. **Destinatarios:** Está dirigido a los educadores sociales o habilitados que estén contratados como educadores que trabajen en las áreas: social, personas adultas, menores o discapacitados, en España.

3. Instrucciones para contestar el cuestionario:

3.1. Comience completando los datos personales para posteriormente responder al cuestionario –si lo contesta con el ordenador se le activarán las opciones en X o numéricas al clicar encima de la casilla–.

3.2. El cuestionario está pensado para rellenar de diversas formas (a su elección):

- a) por separado y de forma independiente por un educador
- b) por varios educadores del equipo conjuntamente

3.3. Cada una de las afirmaciones del cuestionario describen las funciones óptimas que deben poseer los/as educadores/as. Marque con una “X” la casilla correspondiente según la frecuencia o intensidad con la que se cumple esa afirmación en su equipo. Responda de acuerdo con la siguiente escala:

- 1: Nada
- 2: Muy poco
- 3: Algo
- 4: Bastante
- 5: Mucho

3.4. Se ruega responda a todos los ítems. No existen respuestas verdaderas o falsas. Puede realizar los comentarios que considere oportunos a las cuestiones planteadas en el apartado final de sugerencias.

I. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES		
Tipología del encuestado:	Educador / a	<input type="checkbox"/>
	Equipo (especificar nº de educadores del equipo)	<input type="checkbox"/>
<p>Tipología de trabajo</p> <p>Marque con una cruz su lugar de trabajo. Si se considera de estas áreas de actuación pero su lugar de trabajo no figura puede contestar en “otros” y especificarlo a continuación :</p> <p>Otros:...</p>	<p>Área social:</p> <p><input type="checkbox"/> Prevención de la exclusión social, la violencia y las toxicomanías</p> <p><input type="checkbox"/> Rehabilitación de toxicomanías</p> <p><input type="checkbox"/> Instituciones penitenciarias</p> <p><input type="checkbox"/> Instituciones de bienestar social</p> <p><input type="checkbox"/> Atención a la familia</p> <p><input type="checkbox"/> Centros de acogida a mujeres maltratadas</p> <p><input type="checkbox"/> Asociaciones de usuarios y consumidores</p> <p><input type="checkbox"/> Programas de atención y orientación a inmigrantes</p> <p><input type="checkbox"/> Otros</p> <p>Área de educación de personas adultas:</p> <p><input type="checkbox"/> Centros de día</p> <p><input type="checkbox"/> Centros de educación de personas adultas</p> <p><input type="checkbox"/> Residencias para personas adultas</p> <p><input type="checkbox"/> Hogares de jubilados</p> <p><input type="checkbox"/> Programas para la inserción laboral de la mujer</p> <p><input type="checkbox"/> Otros</p> <p>Área del menor:</p> <p><input type="checkbox"/> Centros de reforma de menores conflictivos</p> <p><input type="checkbox"/> Hogares protegidos para menores</p> <p><input type="checkbox"/> Residencias para menores</p> <p><input type="checkbox"/> Otros</p> <p>Área de atención a personas con discapacidad:</p> <p><input type="checkbox"/> Residencias específicas para personas con discapacidad</p> <p><input type="checkbox"/> Asociaciones de ayuda a personas con discapacidad</p> <p><input type="checkbox"/> Centros Ocupacionales</p> <p><input type="checkbox"/> Centros Especiales de Empleo</p> <p><input type="checkbox"/> Otros</p>	
Comunidad autonómica donde ejerce la profesión		
Años de experiencia como educador:		

Observaciones:

El cuestionario consta de 37 ítems y de 6 páginas en total. Por favor, revise que no haya ítems en blanco. Cuando lo tenga completado envíelo a: jvalles@tortosa.uned.es o por correo postal a Josep Vallés, UNED C. A. Tortosa, c/ Cervantes, 17. CP 43500 Tortosa (Tarragona). Si tiene dudas llame al teléfono 977443104.

Le agradecemos su colaboración, que contribuirá a conocer mejor nuestra profesión.

Cuestionario de análisis de las funciones del Educador(-a) Social en España, CFES–R 2009.

A) EN RELACIÓN CON EL TRABAJO INDIVIDUAL Y GRUPAL

	1	2	3	4	5
1. Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social de los usuarios y sus familias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Recepción y análisis de las demandas de usuarios y familiares o por parte de entidades, instituciones y otros servicios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual y, si procede, en coordinación con otros profesionales o Servicios del primer nivel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Información y orientación al individuo y a su familia, de las prestaciones y los recursos sociales del territorio que puedan facilitar la intervención educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Aplicación y evaluación del tratamiento educativo de apoyo y acompañamiento en personas y/o familias que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Apoyo a la familia y al trabajador social en la tramitación y seguimiento de algunas prestaciones individuales o ingresos en centros educativos y/o terapéuticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tramitación de propuestas de derivación a los servicios de atención especializada, de acuerdo con el resto de miembros del equipo, así como su seguimiento y el posterior apoyo a los procesos de reinserción social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Elaboración de informes socio-educativos para finalidades protectoras, preventivas, terapéuticas y ocasionalmente asistenciales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B) EN RELACIÓN CON EL TRABAJO COMUNITARIO

	1	2	3	4	5
9. Detección y prevención de situaciones de riesgo social o de exclusión de grupos con necesidades de intervención social, concretándolas en proyectos de prospección, sensibilización y dinamización.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria con colectivos de personas afectadas con las mismas problemáticas sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Información y orientación de los recursos y servicios sociales que permitan paliar las limitaciones de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Promoción de la organización y/o animación de la comunidad para conseguir una mejora en el nivel social, y posibilitar la resolución de los problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sensibilización y educación ciudadana en relación con nuestros usuarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Recogida de datos y elaboración de propuestas de futuros recursos para nuestros usuarios y planificación global del sector. Participación en propuestas para otros colectivos con marginación social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Selección de los usuarios para cada proyecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Elaboración de un fichero actualizado tanto de datos individuales como de proyectos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Intervención en las situaciones conflictivas con finalidad educativa (función mediadora), siempre que las condiciones sean las adecuadas y lo requiera alguno de los casos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Contacto y coordinación con profesionales, grupos y/o entidades con la finalidad de optimizar las actuaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. EN RELACIÓN CON EL TRABAJO EN EQUIPO Y LOS ENCARGOS INSTITUCIONALES

	1	2	3	4	5
20. Valoración de las necesidades del servicio en referencia a la mejora de la intervención.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Coordinación con el resto de los servicios del mismo nivel, tanto para el establecimiento de criterios y prioridades, como para el trabajo individual y familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Derivación de los casos a los Servicios de otros niveles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Seguimiento conjunto con el diplomado de trabajo social del equipo en los procesos de inserción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Seguimiento de la aplicación de recursos alternativos o complementarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Evaluación conjunta con el diplomado de trabajo social del equipo de los resultados globales de la intervención efectuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Participación en la supervisión, contraste y discusión de casos, metodología y proyectos de intervención.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Valoración continua de la aplicación de los proyectos para la elaboración de la memoria final.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Vigilancia de los plazos establecidos en los proyectos que impulsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Promoción del trabajo en red, en los proyectos que impulsen, asegurando la participación de todos los agentes sociales de forma ágil y con los apoyos que se precisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Participación activa en formación y reciclaje profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Asistencia y soporte técnico a los monitores o trabajadoras familiares que realicen la intervención directa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Orientación a los servicios e instituciones sobre aspectos educativos comunitarios vinculados a la propia intervención.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Recopilación de información sobre actividades y entidades relacionadas con nuestros usuarios para optimizar recursos y planes educativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Información, a los representantes de los ayuntamientos y entidades, de la aplicación de los programas comunitarios impulsados por el equipo de educadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Proposición de adaptaciones o reformas constructivas en nuestra institución para mejorar la intervención.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Defensa de los derechos de los usuarios a nivel institucional y cuando se detecte algún posible maltrato institucional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Participación en procesos de selección de personal en relación a plazas de educadores/as u otros técnicos relacionados con proyectos que se vayan a coordinar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL CUESTIONARIO <i>CFES-R 2009</i>
Sugerencias de mejora de los ítems que contiene:
Sugerencias de incorporar otros ítems o funciones o eliminar alguno:
Otros comentarios:

4.5.3. El proceso de recogida de datos

4.5.3.1. Procedimiento

Los datos se han recogido y elaborado del siguiente modo:

1. El documento *CFES-R* fue remitido a través de correos electrónicos a cada uno de los educadores sociales seleccionados aleatoriamente, en todos los colegios o asociaciones profesionales de todas las comunidades de España, junto con un documento explicativo del proyecto de investigación (ver documentación anexa).

2. En el documento se invita a todos los educadores para que, en reunión de equipo o individualmente, puntúen de 1 a 5 las 37 funciones, según su importancia, asignando la puntuación máxima –5 puntos– a la más importante, para ir decreciendo y asignar finalmente la puntuación más baja –1 punto– a la función menos importante de todas. En resumen, puntuarán según su importancia. Ver documento *CFES–R 2009* adjunto.

4.5.3.2. Criterios de entrada de datos

- Se realizó *una entrada de datos por cuestionario* recibido, excepto cuando se contestó en equipo (en ese caso se añadirán tantas entradas idénticas de datos como personas del equipo indicadas que hayan contestado).

- Se seleccionó *el área más representativa del encuestado*; por ejemplo si trabaja en *servicios sociales básicos*, se pondrá en el área social independientemente de que considere también que realice alguna intervención puntual en disminución. Otro ejemplo, un educador de un *centro de menores* que seleccione, además del área de menores, el área social porque considera que su trabajo tiene repercusión también en esa área, por lógica de su puesto de trabajo consideraremos sólo el área de menores. Si tenemos dudas de que realiza dos actividades muy diferenciadas a tiempo parcial, p.e., es educador de *servicios sociales de un ayuntamiento* a media jornada y educador de un *centro de adultos* en la otra media jornada y solo contesta con un cuestionario, se le requerirán dos cuestionarios y si no se obtienen, se anulará, aunque estos casos de doble ocupación son minoritarios. Pensamos que este criterio, basado en el sentido común, ayuda a discriminar mejor las funciones.

5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y RESULTADOS

ESQUEMA

- 5.1. Análisis y tratamiento de datos
 - 5.1.1. Selección de los análisis en función de los objetivos
 - 5.1.2. Análisis de datos cuantitativos
 - 5.1.3. Análisis de datos cualitativos
 - 5.2. Análisis y valoración de los resultados cuantitativos
 - 5.2.1. Fiabilidad y estructura del cuestionario
 - 5.2.2. Descriptivos
 - 5.2.3. Análisis a partir de los grandes bloques de funciones: intervención directa, comunitaria y de gestión
 - 5.2.3.1. Subconjuntos homogéneos según años de experiencia
 - 5.2.3.2. Subconjuntos homogéneos según comunidades
 - 5.2.3.3. ANAVA de las áreas para el factor tipología del encuestado.
 - 5.2.4. Análisis y valoración de las áreas de trabajo: social, discapacidad, mayores y menores
 - 5.2.4.1. Análisis de las diferencias entre las áreas
 - 5.2.4.2. Análisis factorial de las áreas
 - 5.2.4.3. Análisis discriminante de las áreas
 - 5.3. Análisis y valoración de los resultados cualitativos
-

5.1. Análisis y tratamiento de datos

En este capítulo se pretende, mediante el análisis y tratamiento de los datos recogidos, su adecuada organización para tratar de dar respuestas a las cuestiones en que se concreta el problema de investigación y alcanzar así los objetivos.

En los siguientes apartados se expone la metodología estadística utilizada para el análisis de datos y las relaciones entre las variables, así como los resultados obtenidos en el análisis de dichos datos.

5.1.1. Selección de los análisis en función de los objetivos

El problema por resolver, es el siguiente: *¿Cuáles son las funciones que desempeñan los educadores sociales en las diferentes áreas de intervención?* A su servicio, nos planteamos como objetivo general el de identificar las funciones características de los educadores sociales en las principales áreas de intervención.

Objetivos específicos:

1. *Establecer las áreas profesionales de intervención y seleccionar las que tengan mayor número de profesionales.*

PROCEDIMIENTO: Este objetivo lo hemos explicado en la primera parte, delimitando las áreas social, mayores, menores y discapacitados, a partir de dos fuentes principales:

I. La elaboración de un equipo de profesores de Practicum de Educación Social de la UNED y

II. El estudio empírico de Cacho Labrador (1996).

2. *Realizar un cuestionario fiable y válido sobre las funciones de los educadores.*

PROCEDIMIENTO: Este objetivo está explicado en su validez, con una aplicación del método Delphi y tablas de especificaciones. La fiabilidad se analiza con el alpha de Cronbach y su estructura con el análisis factorial y el Index Fit of Factor Scale (IFFS) de Fleming (1985). También realizamos un análisis de datos cualitativos a partir de diferenciales semánticos (frecuencias de cadenas de texto) y análisis de frases. Todas estas pruebas son de uso frecuente por la comunidad científica en la construcción de cuestionarios *ad hoc*.

3. *Distinguir las funciones genéricas de las que no lo son.*

PROCEDIMIENTO: Descriptivos no paramétricos (frecuencias, medianas) y paramétricos (medias). Con estas pruebas, que utilizamos en los diversos contrastes, podemos comprobar los niveles de aceptación de las funciones propuestas de forma fácil y potente.

4. *Comprobar si se dan diferencias entre las funciones desempeñadas por los profesionales en diversas variables categóricas (“macroárea de intervención”, “años de experiencia”, “comunidades autónomas” y “tipología de entrevistado”).*

PROCEDIMIENTO:

Análisis paramétricos: ANAVA de un factor y si “F” es significativa entonces contraste SCHEFFÉ.

Análisis no paramétricos: prueba de Kruskal-Wallis. Estas pruebas nos permiten decidir estadísticamente sobre las diferencias entre promedios de varios grupos que realizamos de forma paramétrica y no paramétrica para tener más elementos de decisión.

5. *Identificar las posibles variables discriminantes entre las áreas de intervención estudiadas.*

PROCEDIMIENTOS:

Análisis paramétricos: análisis discriminante porque es el análisis multivariado que permite realizar decisiones de este tipo.

5.2. Análisis y tratamiento de datos

En este apartado vamos a exponer las principales pruebas que hemos utilizado en nuestra investigación. Hemos realizado pruebas paramétricas y no paramétricas, además de análisis cualitativos. Dada la diversidad de posiciones mantenidas entre los especialistas sobre el papel, decisivo o no, de la escala de medida, hemos tomado esta decisión con el fin de comprobar si los resultados se alteran significativamente en función de la misma. En puridad, nuestros datos no van más allá de una escala ordinal suficientemente establecida, pero dada la defensa realizada por expertos sobre la robustez de la estadística paramétrica, hemos decidido compatibilizarla con la no paramétrica.

5.1.2. Análisis de datos cuantitativos

Los análisis estadísticos realizados para el tratamiento de los datos cuantitativos han sido realizados mediante pruebas estadísticas de acuerdo a los objetivos planteados de:

- Alpha de Cronbach (fiabilidad),
- Análisis factorial exploratorio y análisis factoriales para cada tipología de área.
- Cálculo del IFFS –Index Fit of Factor Scale- (en factores rotados para explicar mejor los factores genéricos de la escala).
- Descriptivos (frecuencias, medianas, medias y desviaciones típicas).
- ANAVA de un factor, prueba de Kruskal-Wallis (comparación de promedios).
- Análisis discriminante de los ítems para establecer las diferencias entre las cuatro áreas seleccionadas.

RECODIFICACIÓN DE VARIABLES EN VARIABLES DE CLASIFICACIÓN NUEVAS:

A partir de la base de datos construida con los datos directos de nuestro cuestionario con las siguientes variables hemos necesitado de otras, llamadas

variables de clasificación (variables nuevas fruto de una transformación y recodificación de los valores de otras variables)

-VARIABLES INICIALES:

- Tipología del encuestado: educador/equipo,
- Tipología de trabajo área social (9 categorías),
- Tipología de trabajo área de educación de personas adultas (5 categorías),
- Tipología de trabajo área del menor (4 categorías),
- Tipología área de atención a personas con discapacidad (5 categorías),
- Comunidades autónomas (16 categorías¹⁰⁷),
- Años de experiencia (de 1 a 24 y más de 24),
- 37 variables-ítems sobre funciones (escala de 1 a 5)¹⁰⁸,
- Sugerencias de mejora de los ítems (cadena de texto),
- Sugerencias de incorporar o sacar otros ítems o funciones (cadena de texto),
- Otros comentarios (cadena de texto).

VARIABLES RECODIFICADAS

- Macroárea: distribuye y simplifica en las cuatro tipologías de trabajo todas las respuestas.
- Áreas de intervención: agrupa la suma de las funciones que tiene cada área funcional o sub-escala¹⁰⁹.
- Años de experiencia: rangos que agrupan varios años ([0-5]⇒1, [6-10]⇒2, [11-15]⇒3, [16-20]⇒4, [21-25]⇒5).

¹⁰⁷ No se incluyen Ceuta y Melilla ya que no tienen colegio o asociación profesional lo que supone que no participan en la muestra de este estudio.

¹⁰⁸ las estimaciones categóricas (nada=1, poco=2, algo=3, bastante=4, mucho=5) que los educadores puntúan en cada función las consideramos tratables como una medida continua porque en las valoraciones que se piden se indican el carácter escalado de la valoración.

¹⁰⁹Para realizar esta reagrupación de variables en SPSS.17 en una nueva hemos ejecutado en un archivo nuevo de sintaxis:

```
COMPUTE a=a1+a2+a3+a4+a5+a6+a7+a8.
```

```
VARIABLE LABELS a 'intervención directa'.
```

```
EXECUTE.
```

```
COMPUTE b=b9+b10+b11+b12+b13+b14+b15+b16 + b17 + b18 + b19.
```

```
VARIABLE LABELS b 'trabajo comunitario'.
```

```
EXECUTE.
```

```
COMPUTE c=c20+c21+c22+c23+c24+c25+c26+c27 + c28+c29 + c30 + c31+c32+c33+c34 + c35 + c36 + c37.
```

```
VARIABLE LABELS c 'gestión'.
```

```
EXECUTE.
```

JUSTIFICACIÓN DE LAS PRUEBAS ESTADÍSTICAS UTILIZADAS:

I. **El alfa de Cronbach** permite cuantificar el nivel de fiabilidad de una prueba para la magnitud inobservable construida a partir de las n variables observadas, no deja de ser una media ponderada de las correlaciones entre las variables (o ítems) que forman parte de la escala.

El alfa de Cronbach se calcula así:

$$\alpha = \left(\frac{k}{k-1} \right) \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right)$$

Donde:

K es el número de ítems de la prueba.

S_i^2 es la varianza del ítem i (desde 1...k).

S_t^2 es la varianza de la prueba total o suma de todos los ítems.

Lo deseable para crear una escala fiable es que los ítems estén muy correlacionados entre sí. El nivel máximo de correlación se alcanza cuando los ítems X_1, \dots, X_j son todos iguales. En tal caso el valor del alfa es igual a 1.

Cuanto más se aproxime el valor obtenido al valor obtenido a su valor máximo, 1, mayor es la fiabilidad de la escala. Si los ítems fuesen independientes entre sí (por lo que no podrían constituir conjuntamente una escala fiable), entonces se tendría que $S_t^2 = \sum_{i=1}^k S_i^2$ y el valor de alfa sería 0.

Por convenio, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala.

II. El procedimiento **ANAVA de un factor**, que hemos utilizado en diversas ocasiones, produce unos análisis unidireccionales de varianza de unas variables dependientes (o consecuente o criterio en nuestro estudio) cuantitativos por un solo factor (que actúa de variable independiente, pero que se denomina predictora o antecedente, en rigor, en nuestra investigación). El análisis de varianza se utiliza para probar la hipótesis de que varias medias son estadísticamente iguales. Esta técnica es una extensión de la prueba t de dos

muestras. Como se trata de análisis con más de dos grupos sería incorrecto aplicar la *prueba t* entre cada dos medias ya que las condiciones experimentales desaconsejan dicho procedimiento; el enfoque F es el pertinente (Río Sardonil, 2003). Aunque sustancialmente el enfoque F es el mismo, el procedimiento es muy diferente: en lugar de comparar estimaciones de diferencias a través del cociente de su diferencial por el error típico de las diferencias, el ANAVA consiste en un análisis de variabilidad, expresada como el cociente entre la varianza entre grupos, efecto producido por la variable independiente, y la segunda, varianza dentro de los grupos, resultado de variaciones aleatorias o casuales. Si la variable criterio o factor es eficaz, el cociente entre ambas varianzas será superior a la unidad.

El análisis de la varianza permite contrastar la hipótesis nula de que las medias de K poblaciones ($K > 2$) son iguales, frente a la hipótesis alternativa de que por lo menos una de ellas difiere de las demás en cuanto a su valor esperado¹¹⁰. Este contraste es fundamental en el análisis de resultados experimentales, en los que interesa comparar los resultados de K 'tratamientos' o 'factores' con respecto a diferentes criterios.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_k = \mu$$

$$H_1: \exists \mu_j \neq \mu \rightarrow j = 1, 2, \dots, K$$

El ANAVA requiere el cumplimiento los siguientes supuestos:

- Los datos proceden de poblaciones que se distribuyen normalmente.
- Las K muestras sobre las que se aplican los tratamientos son independientes.
- Las poblaciones tienen todas igual varianza en todos los niveles del factor (homoscedasticidad).

A las que habría que añadir el nivel de medición de intervalo. Aunque según Jiménez Fernández, López-Barajas y Pérez Juste (1987) la trasgresión de estas en determinadas circunstancias no resulta tan importante. Cualquiera de

¹¹⁰ Ver http://www.ub.edu/aplica_infor/spss/cap4-7.htm.

las puntuaciones que formen parte en cualquier grupo del diseño puede representarse mediante un modelo lineal.

Según Glass y Stanley¹¹¹, la descomposición de una puntuación X_{ig} es el resultado de la suma de una serie de sumandos o elementos con significado estadístico:

$$X_{ig} = \mu + t_g + e_{ig}$$

Donde:

X_{ig} ; es la puntuación i del grupo g . El único elemento que podemos observar, es decir los ítems valorados.

μ ; es el promedio de las medias de las respectivas poblaciones, e indica en nuestro caso la porción de la valoración del educador atribuida al hecho de que es miembro de la población muestreada. En nuestro caso podemos utilizar cada función como variable consecuyente o la variable agrupada “áreas de trabajo” que simplifica los valores en tres bloques, a, b y c, en donde se suman los valores de los ítems contenidos en cada uno de ellos (p.e. $a = a_1 + a_2 + a_3 + a_4 + a_5 + a_6 + a_7 + a_8$).

t_g ; es el efecto de la variable antecedente o predictora que se manifiesta en la valoración del educador, que se atribuye al hecho de haber valorado las funciones, en función de diversos criterios “g” (p.e., comunidad autónoma, grupo de edad o tipología de entrevistado).

El error del modelo lineal es e_{ig} , que podría definirse negativamente, como lo que queda de la puntuación de un sujeto después de eliminar los factores comunes de μ y t_g . Es la parte atribuible al sujeto, a su singularidad, y se llama error porque aún no se ha explicado o considerado.

Para Jiménez Fernández, López-Barajas y Pérez Juste (1987) el interés pedagógico se centra en t_g ya que indica el efecto sobre las puntuaciones g . Nos interesa, como investigadores, contrastar si existen diferencias entre las diversas constantes de los grupos en cuanto que los sometemos a diversos criterios. Solo si no existiera el error en el modelo lineal expuesto podría ser

¹¹¹ STANLEY, J.C. y GLASS, G.V. (1974). *Métodos Estadísticos aplicados a las Ciencias Sociales*. Madrid: Prentice Hall Internacional, 341.

suficiente con observar las diferencias entre los promedios de los grupos en diversos criterios, pero la realidad es que el error se da (por diferencias individuales, utilizar el instrumento de forma diferente o acontecimientos incontrolados).

El ANAVA se basa en la descomposición de la variación total de los datos con respecto a la media global (SC_T), que bajo el supuesto de que H_0 es cierta es una estimación de σ^2 obtenida a partir de toda la información muestral, en dos partes:

- Variación dentro de las muestras (SC_D) o Intra-grupos: cuantifica la dispersión de los valores de cada muestra con respecto a sus correspondientes medias.
- Variación entre muestras (SC_E) o Inter-grupos: cuantifica la dispersión de las medias de las muestras con respecto a la media global.

Cuando la hipótesis nula es cierta, $SC_E / K - 1$ y $SC_D / n - K$ son dos estimadores insesgados de la varianza poblacional y el cociente entre ambos (MC_E / MC_D) se distribuye según una F de Snedecor con $K - 1$ grados de libertad en el numerador y $N - K$ grados de libertad en el denominador. Por lo tanto, si H_0 es cierta, es de esperar que el cociente entre ambas estimaciones será aproximadamente igual a 1, de forma que se rechazará H_0 si la probabilidad correspondiente al valor de dicho cociente es $\leq \alpha$.

Además de establecer si existen diferencias entre las medias queremos saber lo que significa que son diferentes. Hay dos tipos de pruebas para comparar las medias: los contrastes "a priori" son pruebas decididas antes de ejecutar el diseño, y pruebas *post hoc* que se realizan después de que el diseño ha sido llevado a cabo, como será en nuestro caso.

COMPARACIONES A POSTERIORI (pruebas *post hoc*): una vez aplicado el ANAVA y obtenido un resultado estadísticamente significativo, deseamos tener un conocimiento más exacto sobre tales diferencias; en concreto, pretendemos conocer en qué pares de medias se dan tales diferencias, ya que pueden

ocurrir en un solo caso o en varios de los posibles. Para ello recurrimos a la prueba de SCHEFFÉ, porque no exige que los n sean iguales y por tanto es más general, presenta una mayor sensibilidad que, por ejemplo, la de TUKEY, que además requiere los n iguales.

III. **La prueba de Kruskal-Wallis** es una prueba no paramétrica, que analiza a través de los promedios las diferencias entre n grupos. La utilizamos porque en propiedad nuestros datos están medidos en escala ordinal. Su finalidad es probar si un grupo de datos proviene de la misma población. Intuitivamente, es idéntico al ANAVA con los datos reemplazados por categorías. Es una extensión de la prueba de la U de Mann-Whitney para tres o más grupos.

Ya que es una prueba no paramétrica, la prueba de Kruskal-Wallis no asume normalidad en los datos, en oposición al ANAVA. Sí asume, bajo la hipótesis nula, que los datos vienen de la misma población.

IV. **El análisis de componentes principales y de factores comunes** es un método estadístico que utilizamos para analizar las interrelaciones entre un gran número de variables y explicar esas variables en términos de sus dimensiones subyacentes comunes. El objetivo es hallar la forma de sintetizar la información contenida en un número de variables originales, dentro de un conjunto más pequeño de factores con la mínima pérdida de información.

Los análisis estadísticos realizados han consistido en las pruebas siguientes:

- Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.
- Prueba de Esfericidad de Bartlett.
- Matrices de valores sin rotar (cálculos de varianza total explicada y Gráfico de sedimentación).
- Matrices de valores rotados (Método de rotación ortogonal: normalización Varimax según Kaiser).

V. **El IFFS – *Index Fit of Factor Scale*** – se calcula sobre la base de los factores rotados ortogonalmente, dividiendo la suma de los pesos elevados al cuadrado de los factores no seleccionados para definir al factor entre la suma

de todos los pesos elevados al cuadrado de todos los ítems del factor. El resultado de este cociente se resta de la unidad para obtener el IFFS. Muestra hasta qué punto los ítems seleccionados explican el factor mejor que todos los ítems juntos. Un valor de 0.50 significaría que los escogidos y los no escogidos serían igualmente explicativos, es el valor mínimo. A partir de 0.60 se puede atribuir una significación aceptable. Valores próximos a 0.80 podrían considerarse muy significativos. Este valor ayuda a comprender la importancia o independencia del factor tal como viene definido por los ítems seleccionados y expresa hasta qué punto los ítems seleccionados para una sub-escala son adecuados comparados con los demás.

VI. **El análisis discriminante** se aplica cuando la variable dependiente o criterio es dicotómica (p.e. hombre – mujer) o politómica (como en nuestro caso de tipologías de áreas) y por tanto no medible. Las variables independientes o predictoras deben ser medibles. Se aplica cuando la muestra total se puede dividir en grupos con base en una variable no medible caracterizando varias clases conocidas. Su objetivo es mostrar las variables que mejor diferencian los grupos y predecir la probabilidad de que una entidad (objeto individual) pertenezca a una clase o grupo particular con base en varias variables medibles.

5.1.3. Análisis de datos cualitativos

Por lo que respecta a datos cualitativos, que son respuestas abiertas a cuestiones planteadas en el cuestionario, hemos utilizado un análisis de datos relevantes, a partir de las frecuencias detectadas en la agrupación de secuencias de contenido. Este proceso analítico, que describen los textos de Pérez Serrano (2007, 2001), García Llamas (2003) y Tójar (2006), se traduce desde nuestro enfoque inductivo en la búsqueda de cadenas de texto con significados parecidos o análisis de frases de los ítems de sugerencias que contiene nuestro cuestionario.

5.2. Análisis y valoración de los resultados cuantitativos

En este apartado vamos a detallar los diversos análisis de datos que hemos realizado con la ayuda del programa estadístico SPSS (en su versión .12 y .17). Empezaremos por la fiabilidad y estructura del cuestionario, planteado en términos parecidos en el segundo objetivo de nuestra investigación. A continuación, hemos expuesto los descriptivos realizados con una doble intención: para minimizar posibles errores de muestreo y resolver el tercer objetivo, de caracterización de las funciones genéricas. El cuarto, de comprobar si se dan diferencias entre las funciones desempeñadas por los profesionales en diversas variables categóricas: macroáreas de intervención, años de experiencia, comunidades autonómicas y tipología de entrevistado, lo abordamos de la siguiente manera:

- En la variable “macroárea de intervención” –principal categoría a estudio– hemos utilizado la prueba de Kruskal-Wallis, ANAVA de un factor y posterior contraste de SCHEFFÉ y los análisis factoriales de cada área de intervención. En todos estos análisis la variable consecuente era la valoración de los ítems.
- En las otras variables de agrupación –variables categóricas secundarias– hemos utilizado ANAVAs de un factor. En todos estos análisis la variable consecuente era la variable de agrupación área de trabajo que agrupa la suma de las funciones que tiene cada sub-escala (trabajo personal –a–, comunitario –b– y de gestión –c–) y permite un tratamiento de la variable similar al de intervalo.

Finalizamos este apartado con el abordaje del objetivo cinco a partir del análisis discriminante de las áreas.

5.2.1. Fiabilidad y estructura de cuestionario

Después de reflexionar en otros apartados sobre la validez de contenido del cuestionario, ahora en el análisis de datos vamos a responder a las preguntas

siguientes, relacionadas con el objetivo dos: Realizar un cuestionario fiable y válido sobre las funciones de los educadores.

¿Es fiable?

¿La estructura sugerida, con tres sub-escalas que agrupan varias funciones, se corresponde con los análisis de datos?, y ¿qué podemos concluir de la escala de valoración que hemos diseñado: es unifactorial o tiene varias sub-escalas?

FIABILIDAD:

Dentro de la *Teoría Clásica de los Tests* (TCT) el método de consistencia interna es la prueba más habitual para estimar la fiabilidad de las escalas, cuando se utilizan conjuntos de ítems que se espera que midan el mismo campo de contenido. En nuestro caso se trata de una escala, las funciones del educador, compuesta por tres sub-escalas, intervención directa, trabajo comunitario y de gestión. De los coeficientes de estimación basados en este enfoque el Alfa de Cronbach es, sin duda, el método más ampliamente utilizado por los investigadores.

Analizado el cuestionario respecto a su fiabilidad mediante el estadístico alfa de Cronbach con la prueba ANAVA de no aditividad de Tukey y por bloques Lo hacemos así porque la prueba de Tukey (1949) descarta si existe el efecto de interacción entre las variables medidas y analizamos también los bloques porque se trata de unidades, agrupadas en conjuntos, que al no ser homogéneas no sería correcto medir únicamente la consistencia interna de todas ellas, sino que se debe hacer de las diferentes sub-escalas a las que se aplica las mismas técnicas que si se realiza el análisis de forma global.

Se dan los siguientes resultados:

La fiabilidad global de la Escala es 0,94, casi perfecta y de cada escala:

- Sub-escala A: Intervención directa: 0,84,
- Sub-escala B: Trabajo comunitario: 0,89
- Sub-escala C: Gestión: 0,90.

En los tres casos se da una fiabilidad alta, mayor de 0,8, lo que es más que suficiente como garantía de fiabilidad de cada sub-escala. Podemos interpretar

que cada escala actúa como un factor aunque no hemos descartado un análisis factorial confirmatorio para tener más elementos de juicio. Son muy importantes los resultados de “Correlación Ítem-Total”, porque indican la correlación lineal entre el ítem y la puntuación total obtenida (sin considerar el ítem en evaluación) indicando la magnitud y dirección de esta relación. Los ítems cuyos coeficientes ítem-total arrojan valores menores a 0,35 deben ser desechados o reformulados ya que las correlaciones a partir de 0,35 son estadísticamente significativas más allá del nivel del 1% (Cohen-Manion, 1990).

Una baja correlación entre el ítem y la puntuación total puede deberse a diversas causas, entre ellas la mala redacción del ítem o la medida de un aspecto diferente del conjunto del instrumento. En nuestro cuestionario los valores de correlación de los ítems respecto a la puntuación total son superiores a 0,35, excepto el ítem tres que puntúa 0,344. No obstante, este ítem puntúa mejor si analizamos la fiabilidad de la sub-escala A (0,482), en la que se sitúa y que hemos prefijado en el cuestionario; por este motivo somos partidarios de mantenerlo en posteriores aplicaciones de este cuestionario. Estos resultados confieren al constructo diseñado una excelente fiabilidad y consistencia interna, sometida a posibles replicaciones, pero no a cambios. Veamos la TABLA VII y siguientes relacionadas con la fiabilidad del cuestionario:

TABLA VII. Fiabilidad de la escala y la correlación de los ítems.

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación Elemento-total corregida	Correlación Múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	122,1039	650,355	,431	,499	,938
2	122,1698	647,364	,476	,564	,938
3	121,5005	661,203	,344	,476	,939
4	121,9765	643,670	,570	,581	,937
5	121,8708	650,245	,465	,477	,938
6	122,8374	644,075	,498	,620	,938
7	122,2990	638,365	,572	,654	,937
8	121,9892	650,785	,394	,481	,939
9	122,8491	629,984	,671	,701	,936
10	123,2746	638,769	,538	,646	,937
11	123,3180	634,487	,601	,700	,937
12	123,3577	639,713	,569	,703	,937
13	123,2304	636,975	,561	,749	,937
14	122,8076	643,398	,491	,564	,938
15	123,1463	634,917	,636	,622	,937
16	122,9404	641,298	,497	,473	,938
17	122,5583	647,912	,414	,461	,939
18	121,9991	652,639	,397	,445	,939
19	121,7859	650,340	,500	,464	,938
20	122,0090	654,951	,456	,571	,938
21	122,0659	646,304	,546	,595	,937
22	122,2186	640,064	,597	,584	,937
23	122,5276	633,248	,595	,775	,937
24	122,2764	644,685	,577	,535	,937
25	122,5601	634,511	,568	,747	,937
26	121,8130	653,404	,444	,507	,938
27	122,0262	647,304	,506	,664	,938
28	122,3749	638,522	,601	,648	,937
29	122,6450	630,931	,725	,639	,936
30	121,9042	658,192	,381	,343	,939
31	122,6802	640,187	,507	,434	,938
32	122,5248	634,579	,679	,624	,936
33	122,0027	653,961	,456	,497	,938
34	122,8446	632,028	,603	,557	,937
35	122,2809	642,889	,585	,564	,937
36	122,0668	646,717	,498	,451	,938
37	123,4408	637,979	,491	,393	,938

TABLA VIII. Fiabilidad de la sub-escala A y la correlación de los ítems.

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación Elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	26,3157	34,645	,490	,828
2	26,3718	33,424	,582	,817
3	25,7032	36,745	,482	,829
4	26,1789	33,083	,646	,809
5	26,0857	34,253	,558	,820
6	27,0239	31,923	,637	,809
7	26,5120	31,610	,654	,807
8	26,1665	33,870	,498	,828

TABLA IX. Fiabilidad de la sub-escala B y la correlación de los ítems.

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación Elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
9	30,1660	82,556	,704	,872
10	30,6163	83,841	,645	,876
11	30,6389	82,184	,719	,871
12	30,6764	83,914	,697	,873
13	30,5580	81,147	,752	,869
14	30,1201	85,161	,615	,878
15	30,4579	83,751	,688	,873
16	30,2869	86,138	,540	,883
17	29,8857	89,206	,425	,890
18	29,3620	91,081	,407	,890
19	29,1168	91,026	,493	,885

TABLA X- Fiabilidad de la sub-escala C y la correlación de los ítems.

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación Elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
20	59,0364	174,860	,519	,900
21	59,0797	171,385	,568	,898
22	59,2459	169,458	,573	,898
23	59,5403	165,235	,588	,898
24	59,2961	170,463	,597	,898
25	59,5714	164,957	,585	,898
26	58,8277	172,635	,546	,899
27	59,0286	170,489	,569	,898
28	59,3775	166,289	,648	,896
29	59,6719	165,115	,689	,894
30	58,9498	176,420	,438	,902
31	59,7255	168,776	,491	,901
32	59,5827	167,346	,619	,897
33	59,0173	174,996	,483	,901
34	59,8996	167,101	,524	,900
35	59,2987	168,690	,629	,897
36	59,0935	171,648	,508	,900
37	60,4909	166,969	,502	,901

FIABILIDAD DE LAS SUB-ESCALAS:

Como se desprende del análisis de las tablas VIII a X, estamos ante buenos índices de fiabilidad superiores a 0,8, con valores un poco superiores en la C (0,90 de promedio). Las correlaciones ítem-total son todas superiores a 0,35 y los valores más altos se dan en la sub-escala B (3 ítems por encima de 0,70).

Los resultados nos sitúan ante un instrumento altamente fiable, tanto en su totalidad como en sus diferentes sub-escalas. Esta afirmación se sustenta tanto en los valores de α como en las intercorrelaciones ítem-total.

ESTRUCTURA DE LA ESCALA:

A continuación vamos a utilizar el análisis factorial en su vertiente confirmatoria para tratar de confirmar la estructura del constructo y observar si los ítems de la escala, utilizados como variables, se agrupan en tres sub-escalas como proponemos conceptualmente en el diseño del cuestionario.

Para realizar este análisis hemos:

- Seleccionado las 37 variables.
 - Calculado la matriz de correlaciones entre las variables.
 - Evaluado el cumplimiento de las condiciones de aplicación (determinante, KMO, y prueba de esfericidad de Bartlett; ver TABLA XI).
 - Extraído los factores con el método de componentes principales (ver TABLA XII).
 - Rotado los factores con el método ortogonal Varimax que simplifica la interpretación de los factores (ver TABLA XIII).
 - Calculado las puntuaciones factoriales y realizado una interpretación de los ocho factores rotados que exponemos a continuación (ver TABLAS XIV y XVI).
- *Pruebas de adecuación muestral previas al análisis factorial*

Es una práctica recomendable proceder a la comprobación de la adecuación muestral mediante la aplicación de las pruebas habituales para este propósito. Lo cierto es que no tiene sentido proceder a realizar el análisis de la matriz de correlaciones si esta no es apta para ser factorizada. Por ello es aconsejable proceder a tres cálculos previos: el determinante de la matriz, la prueba de esfericidad de Bartlett y el índice KMO de Kaiser-Meyer-Olkin.

- *Prueba KMO (Kaiser-Meyer-Olkin):*

Según este análisis para la medida de la Adecuación Muestral, el índice hallado para los datos de nuestra escala es de 0,905, muy satisfactorio.

- *Prueba de Esfericidad de Bartlett:*

Los datos que se desprenden de la lectura de la tabla son asimismo satisfactorios, especialmente el nivel de significación (0,000), es decir, una probabilidad de error ≤ 0.001 .

- *Valor del Determinante:*

El valor hallado para el Determinante, tras los cálculos de las Matrices de Covarianza y de Correlación, es también adecuado, como puede verse en la tabla siguiente: 3,533E-10 (< 0,0000).

TABLA XI. KMO, determinante y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,905
Determinante		3,533E-10
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	23784,150
	Gl	666
	Sig.	,000

En resumen, las pruebas realizadas avalan la posibilidad de llevar a cabo el Análisis factorial. En efecto:

- El valor KMO es muy satisfactorio.
- La prueba de Bartlett es significativa con un valor elevadísimo.
- El determinante pone de relieve que en la matriz de correlaciones aparecen valores adecuados para factorizados.

- *Análisis factorial confirmatorio:*

En este momento no se trata de analizar aún las funciones de los educadores, sino la estructura de la escala integrada por los ítems, para ver si el análisis revela alguna estructura subyacente en ella.

Se trata de un paso importante en la construcción de la escala, ya que el análisis también puede revelar no solo la presencia, sino la ausencia de coherencia conceptual que puede afectar a algunos ítems, aconsejándose revisar la ubicación previa en sub-escalas que hemos propuesto.

El método de extracción elegido fue el de análisis de componentes principales y el de rotación ortogonal Varimax según Kaiser. Seguimos la recomendación más frecuente en este tipo de análisis, en los que se busca una estructura simple y de fácil interpretación (Gil Pascual, 2003).

El procedimiento de componentes principales, inicialmente debido a Hotelling (1933), se orienta a transformar la matriz de intercorrelaciones entre variables a otra de variables no correlacionadas (ortogonales) a las que denominamos factores. Se consiguen unos componentes que explican la varianza de la matriz original de forma descendente, de modo que el primero de ellos explica la mayor parte de la varianza, el segundo explicará la mayor parte de la varianza restante y así sucesivamente, hasta agotar el 100%.

Ahora bien, el análisis factorial es una técnica para la reducción de datos y por este procedimiento se reordena la varianza pero no se da aún reducción, porque se llega a tantos componentes o factores como variables. Entonces el investigador debe decidir el número de factores que conservar. Para facilitar la decisión sobre el número de factores que retener hay diversos criterios; nosotros hemos seguido el de Kaiser (1960), según el cual se retienen únicamente aquellos componentes cuyos valores propios o eigenvalues (λ) superen la unidad.

La TABLA XII muestra el resultado del método de extracción, consistente en el análisis de los componentes principales de todos los ítems que integran la Escala. En ella se observa el resultado del método de extracción de componentes principales, que da un total de 8, capaces de explicar el 65,305 de la varianza total.

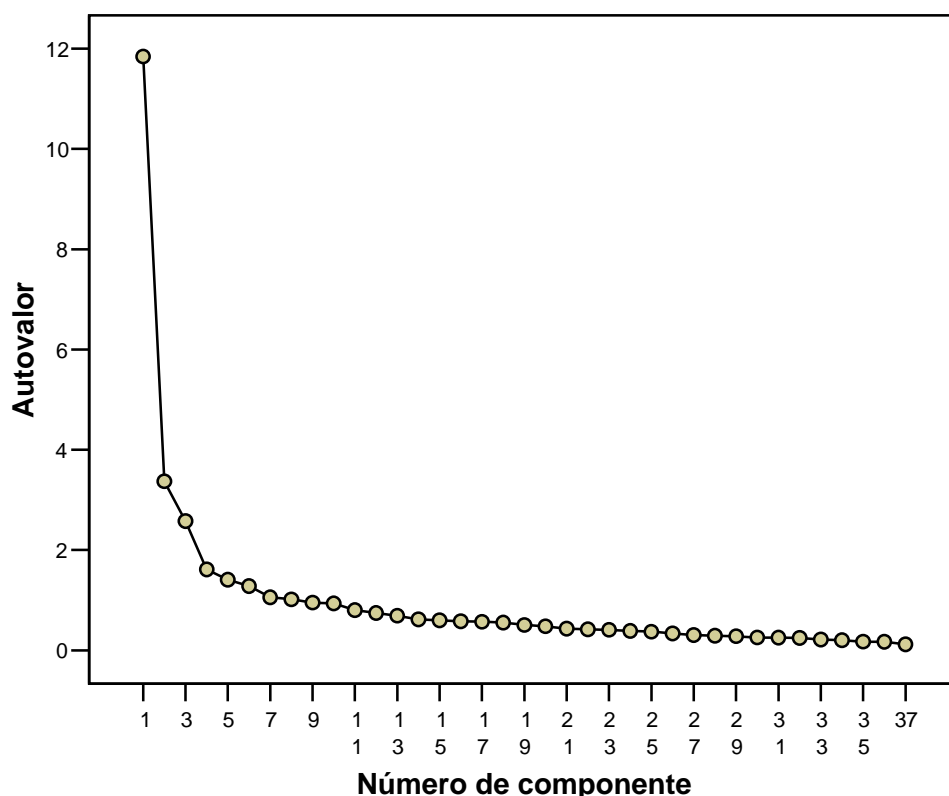
TABLA XII. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	11,844	32,012	32,012	11,844	32,012	32,012
2	3,369	9,106	41,118	3,369	9,106	41,118
3	2,578	6,967	48,084	2,578	6,967	48,084
4	1,611	4,355	52,439	1,611	4,355	52,439
5	1,407	3,803	56,242	1,407	3,803	56,242
6	1,282	3,464	59,706	1,282	3,464	59,706
7	1,055	2,853	62,559	1,055	2,853	62,559
8	1,016	2,746	65,305	1,016	2,746	65,305
9	,950	2,569	67,874			
10	,934	2,525	70,399			
11	,800	2,161	72,560			
12	,742	2,005	74,565			
13	,688	1,859	76,424			
14	,617	1,668	78,092			
15	,597	1,612	79,704			
16	,579	1,564	81,268			
17	,568	1,536	82,804			
18	,550	1,486	84,289			
19	,503	1,360	85,650			
20	,477	1,290	86,939			
21	,431	1,165	88,104			
22	,416	1,125	89,229			
23	,406	1,097	90,326			
24	,386	1,042	91,368			
25	,369	,998	92,367			
26	,334	,903	93,270			
27	,303	,818	94,087			
28	,290	,783	94,871			
29	,278	,752	95,623			
30	,255	,689	96,312			
31	,251	,677	96,989			
32	,245	,661	97,651			
33	,213	,577	98,227			
34	,198	,536	98,763			
35	,171	,461	99,224			
36	,169	,456	99,681			
37	,118	,319	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La representación gráfica correspondiente es el gráfico de sedimentación (figura siete) en el que puede apreciarse visualmente la situación comentada de las tablas.

Figura 7. Gráfico de sedimentación.



Los factores extraídos resultan difícilmente interpretables. La rotación factorial se orienta precisamente a encontrar la mejor de las soluciones posibles. El procedimiento más adecuado y seguro, especialmente con tres o más factores, es el de acercarnos a lo que Thurstone denomina la *estructura simple*. En ella, como situación ideal, cada factor presenta pocas correlaciones elevadas mientras las demás tienden a cero; por otra parte, cada una de las variables debería saturar un único factor; y por último, las distribuciones de cada factor deberían ser diferentes.

Para realizar la rotación hemos acudido al procedimiento de Kaiser. Para llevarlo a cabo con el fin de aproximarse al máximo a la estructura simple, el ordenador nos proporciona la matriz de transformación factorial (TABLA XIII) que es:

TABLA XIII. Matriz de transformación de los componentes.

Com- ponente	1	2	3	4	5	6	7	8
1	,536	,396	,388	,339	,302	,311	,254	,196
2	-,819	,216	,353	,158	,156	,163	,036	,285
3	-,087	,507	-,462	,414	-,521	-,089	,267	,009
4	-,088	-,117	-,073	,096	,460	-,593	,622	-,119
5	,005	-,385	,393	-,125	-,556	,182	,582	,018
6	,016	,520	-,046	-,814	,014	-,021	,216	,134
7	,069	-,312	-,418	-,012	,094	,113	,101	,831
8	-,148	-,097	-,418	-,043	,289	,686	,284	-,396

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

El producto de esta por la matriz factorial es la matriz factorial rotada. En la TABLA XV mostramos los componentes ya rotados (método Varimax según Kaiser). La rotación ha convergido en 14 iteraciones. Esta tabla es la de mayor utilidad porque permite ver con relativa facilidad cuales son las variables (ítems) con mayor peso en cada factor. Ello permite identificar los ítems más claramente alineados en torno a un factor y, examinando el contenido de los ítems relacionados, ver el posible significado subyacente de esos factores.

FACTORES:

Hemos descartado los ítems con un peso en la matriz de componentes rotados poco representativo, considerándolos como tales si a la vez se cumple que:

-Tengan un peso inferior a 0.35.

-Puntúen más en otro componente.

-No tengan una diferencia de peso mayor a 0.05 con otros componentes.

La TABLA XIV y la XV sirven para ilustrar los resultados.

TABLA XIV. Resumen de factores del análisis factorial confirmatorio.

Factor 1: estrategias de intervención en la comunidad (componente 1).
Ítems: b9, b10, b11, b12, b13, b14, b15.
<i>IFFS =0,64*</i>
Factor 2: optimización de la intervención (componente 2).
Ítems: c20, c26, c27, c28.
IFFS =0,44
Factor 3: estrategias de intervención individualizada (componente 3).
Ítems: a5, a6, a7, c22, c24.
IFFS =0,53
Factor 4: orientación institucional (componente 4).
Ítems: c 30, c32, c33, c35, c36.
IFFS =0,54
Factor 5: función de apoyo o terapéutica (componente 5).
Ítems: a1, a2, a3, a4.
<i>IFFS =0,58*</i>
Factor 6: coordinación con otros profesionales (componente 6).
Ítems: c23, c25, c31, c 37.
IFFS =0,50
Factor 7: optimización del trabajo comunitario (componente 7).
Ítems: b17, b18, b19.
IFFS =0,49
Factor 8: poco preciso (componente 8).
Ítem: c21.
IFFS =0,23

*En cursiva los IFFS con valores próximos a 0,60.

TABLA XV. Matriz de componentes rotados de toda la escala.

Ítems	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	,257	,093	,138	-,085	,732	,053	,031	,082
2	,189	-,039	,214	,103	,763	,136	,096	,014
3	-,261	,165	,122	,238	,456	,201	,291	,228
4	,196	,112	,406	,256	,614	,040	-,036	,095
5	-,061	,236	,459	,298	,342	,059	,063	,109
6	,184	,033	,733	-,015	,343	,152	-,021	-,041
7	,143	,055	,780	,105	,189	,123	,270	,006
8	-,213	,003	,423	,223	,197	,404	,316	,174
9	,710	,100	,164	,051	,369	,182	,058	,075
10	,739	-,026	,069	,035	,323	,098	,054	,034
11	,778	,121	,102	,038	,211	,117	,065	-,004
12	,831	,034	,133	,107	,003	,086	,050	,086
13	,864	,051	,030	,124	-,015	,084	,094	,081
14	,615	,089	-,026	,171	-,186	,217	,340	,081
15	,552	,162	,091	,246	-,021	,217	,462	,043
16	,486	,450	,234	-,031	,135	-,080	,202	-,290
17	,170	,459	-,062	,055	,251	-,071	,586	-,117
18	,160	,025	,293	,059	-,021	,010	,758	,035
19	,313	,216	-,010	,084	,173	-,027	,550	,364
20	-,038	,437	-,030	,340	,147	,146	,293	,371
21	,118	,228	,265	,326	,180	,015	,121	,657
22	,290	,167	,609	,125	,142	,070	-,017	,375
23	,213	,213	,389	-,118	,172	,596	,007	,396
24	,139	,282	,507	,128	,028	,239	,094	,402
25	,205	,325	,321	-,142	,176	,599	-,063	,320
26	-,094	,696	,258	,104	-,030	,213	,127	,142
27	,191	,767	-,002	,270	-,022	,014	,088	,159
28	,200	,657	,110	,210	,126	,264	,047	,130
29	,426	,452	,163	,256	,188	,259	,175	,085
30	,012	,301	,132	,525	,003	,090	-,011	,191
31	,336	,039	,067	,252	,168	,642	-,050	-,018
32	,365	,088	,249	,594	,141	,185	,267	,084
33	,232	,165	-,019	,750	,111	-,023	,036	,132
34	,591	,387	,183	,285	,109	-,006	-,055	-,065
35	,215	,413	,084	,506	,130	,288	,105	-,089
36	,159	,125	,386	,460	-,099	,264	,231	-,088
37	,221	,249	,118	,246	,005	,571	,089	-,111

En la TABLA XVI vemos el resumen de factores, IFFS y medianas. Con el fondo gris se diferencia la sub-escala previa B, de la A (arriba) y de la C (abajo):

TABLA XVI. Factores y medidas complementarias (IFFS y medianas).

Ítems	Factores								Mediana
	1	2	3	4	5	6	7	8	
a1					,732				4
a2					,763				4
a3					,456				5
a4					,614				4
a5			,459						4
a6			,733						3
a7			,780						4
a8									4
b9	,710								3
b10	,739								2
b11	,778								2
b12	,831								2
b13	,864								3
b14	,615								3
b15	,552								3
b16									3
b17							,586		4
b18							,758		4
b19							,550		4
c20		,437							4
c21								,657	4
c22			,609						4
c23						,596			4
c24			,507						4
c25						,599			4
c26		,696							4
c27		,767							4
c28		,657							4
c29									3
c30				,525					4
c31						,642			3
c32				,594					3
c33				,750					4
c34	,591								3
c35				,506					4
c36				,460					4
c37						,571			2
IFFS	0,64	0,44	0,53	0,54	0,58	0,50	0,49	0,23	

DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES:

Factor 1: estrategias de intervención en la comunidad (componente 1)

Ítems: b9, b10, b11, b12, b13, b14, b15.

IFFS =0, 64

b9. Detección y prevención de situaciones de riesgo social o de exclusión de grupos con necesidades de intervención social, concretándolas en proyectos de prospección, sensibilización y dinamización.

b10. Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales.

b11. Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria con colectivos de personas afectadas con las mismas problemáticas sociales.

b12. Información y orientación de los recursos y servicios sociales que permitan paliar las limitaciones de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas.

b13. Promoción de la organización y/o animación de la comunidad para conseguir una mejora a nivel social, y posibilitar la resolución de los problemas.

b14. Sensibilización y educación ciudadana en relación con nuestros usuarios.

b15. Recogida de datos y elaboración de propuestas de futuros recursos para nuestros usuarios y planificación global del sector. Participación en propuestas para otros colectivos con marginación social.

Factor 2: optimización de la intervención (componente 2)

Ítems: c20, c26, c27, c28.

IFFS =0, 44

c20. Valoración de las necesidades del servicio en referencia a la mejora de la intervención.

c26. Participación en la supervisión, contraste y discusión de casos, metodología y proyectos de intervención.

c27. Valoración continua de la aplicación de los proyectos para la elaboración de la memoria final.

c28. Vigilancia de los plazos establecidos en los proyectos que impulsen.

Factor 3: estrategias de intervención individualizada (componente 3)

Ítems: a5, a6, a7, c22, c24.

IFFS =0,53

a5. Aplicación y evaluación del tratamiento educativo de apoyo y acompañamiento en personas y/o familias que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización.

a6. Apoyo a la familia y al trabajador social en la tramitación y seguimiento de algunas prestaciones individuales o ingresos en centros educativos y/o terapéuticos.

a7. Tramitación de propuestas de derivación a los servicios de atención especializada, de acuerdo con el resto de miembros del equipo, así como su seguimiento y el posterior apoyo a los procesos de reinserción social

c22. Derivación de los casos a los Servicios de otros niveles.

c24. Seguimiento de la aplicación de recursos alternativos o complementarios.

Factor 4: orientación institucional (componente 4).

Ítems: c 30, c32, c33, c35, c36.

IFFS =0, 54

c30. Participación activa en formación y reciclaje profesional.

c32. Orientación a los servicios e instituciones sobre aspectos educativos comunitarios vinculados a la propia intervención.

c33. Recopilación de información sobre actividades y entidades relacionadas con nuestros usuarios para optimizar recursos y planes educativos.

c35. Proposición de adaptaciones o reformas constructivas en nuestra institución para mejorar la intervención.

c36. Defensa de los derechos de los usuarios a nivel institucional y cuando se detecte algún posible maltrato institucional.

Factor 5: función de apoyo o terapéutica (componente 5).

Ítems: a1, a2, a3, a4.

IFFS =0, 58

a1. Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social de los usuarios y sus familias.

a2. Recepción y análisis de las demandas de usuarios y familiares o por parte de entidades, instituciones y otros servicios.

a3. Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual y, si procede, en coordinación con otros profesionales o Servicios del primer nivel.

a4. Información y orientación al individuo y a su familia, de las prestaciones y los recursos sociales del territorio que puedan facilitar la intervención educativa.

Factor 6: coordinación con otros profesionales (componente 6).

Ítems: c23, c25, c31, c 37. Factor 6: coordinación con otros profesionales (componente 6). IFFS =0,50

c23. Seguimiento conjunto con el diplomado de trabajo social del equipo en los procesos de inserción.

c25. Evaluación conjunta con el diplomado de trabajo social del equipo de los resultados globales de la intervención efectuada.

c31. Asistencia y soporte técnico a los monitores o trabajadoras familiares que realicen la intervención directa.

c37. Participación en procesos de selección de personal en relación a plazas de educadores/as u otros técnicos relacionados con proyectos que se vayan a coordinar.

Factor 7: Optimizar el trabajo comunitario (componente 7).

Ítems: b17, b18, b19.

IFFS =0, 49

b17. Elaboración de un fichero actualizado tanto de datos individuales como de proyectos.

b18. Intervención en las situaciones conflictivas con finalidad educativa (función mediadora), siempre que las condiciones sean las adecuadas y lo requiera alguno de los casos.

b19. Contacto y coordinación con profesionales, grupos y/o entidades con la finalidad de optimizar las actuaciones.

Factor 8: Poco preciso (componente 8).

Ítem: c21.

IFFS =0,23

c21. Coordinación con el resto de los servicios del mismo nivel, tanto para el establecimiento de criterios y prioridades, como para el trabajo individual y familiar.

Del análisis merecen ser destacadas varias apreciaciones:

En propiedad solo podemos hablar de una sub-escala aceptable empíricamente, la que compone el primer factor, con valores de IFFS superiores a 0,6, con los ítems del 9 al 15. Todos ellos forman parte de la sub-escala B, a la que nosotros añadimos del ítem 16 al 19, tres de los cuales están en el factor siete, que no llegan en este caso a valores de IFFS aceptables. En la tabla anterior de componentes rotados vemos que en el factor uno estas tres variables no puntúan en negativo, como es el caso de la variable 20 que supone un salto en la sub-escala. No resulta inapropiado, por los conceptos de estos ítems, agruparlos en una sub-escala como lo hacemos.

Los factores dos, cuatro, cinco y seis no presentan incompatibilidades con nuestras sub-escalas, ya que agrupan variables de forma coherente a nuestras sub-escalas A y C; por otra parte, el IFFS no llega a valores aceptables:

Factor 5: Ítems: a1, a2, a3, a4. Estas variables son de la sub-escala A; aunque el IFFS (0,58) está cercano a 0, 60 la varianza explicada por este componente o factor es reducida, aunque significativa: 3,803%, por lo que no nos atrevemos a considerarla una sub-escala estadísticamente precisa, como en el caso de la comunitaria.

Factor 2: Ítems: c20, c26, c27, c28.

Factor 4: Ítems: c 30, c32, c33, c35, c36.

Factor 6: Ítems: c23, c25, c31, c 37.

Los factores 2, 4 y 6 contienen variables de la sub-escala C.

El factor tres no presenta una estructura similar con nuestra propuesta de sub-escalas; por otra parte, el IFFS que presenta no llega a valores aceptables para establecer en propiedad una sub-escala por lo que no supone un serio problema en nuestra propuesta teórica de agrupación de variables.

Factor 3: Ítems: a5, a6, a7, c22, c24.

En resumen, si bien los resultados no han sido notables en la comprobación de las sub-escalas propuestas, sí que evidenciamos un factor que agrupa ítems de intervención comunitaria de forma aceptable estadísticamente. Las otras sub-escalas parten de nuestro modelo teórico, pero con discretos resultados estadísticos, mejores en puntuaciones de fiabilidad que de factores o variables latentes que justifiquen plenamente la estructura de nuestro constructo, con lo que tenemos que ser cautos en este apartado. De todo ello resulta que el objetivo planteado del análisis que consiste en comprobar la coherencia interna de las sub-escalas planteadas, o lo que es lo mismo, la confirmación estadística de la estructura del cuestionario, llega a resultados aceptables. Destaca la validez de la sub-escala comunitaria (B), y en las otras, trabajo directo (A) y de gestión (C), si bien no constituyen unas sub-escalas propiamente dichas en términos estadísticos, no es menos cierto que los

resultados no contradicen nuestra propuesta teórica previa, siendo compatibles con dicho modelo.

5.2.2. Descriptivos

En este apartado vamos a analizar las frecuencias, porcentajes y medianas de las variables de nuestra investigación para depurar errores de muestreo (hemos subsanado algunos acudiendo a los cuestionarios originales) y especialmente para responder al objetivo tres en que nos planteamos la existencia de funciones genéricas para los educadores. Si bien son datos simples, ofrecen una información importante atendiendo a las características de nuestro estudio y de nuestro muestreo. En el caso de los ítems también hemos calculado las medias como un descriptivo paramétrico de contraste.

- SEGÚN LA TIPOLOGÍA DE TRABAJO:

A modo de introducción de este apartado queremos resaltar la importancia de las áreas social y de intervención con menores respecto a la profesión, reflejado en la TABLA XVII:

TABLA XVII. Descriptivos de la tipología de trabajo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	área social	528	42,5	42,7	42,7
	área mayores	69	5,6	5,6	48,3
	área menores	563	45,3	45,5	93,8
	área discapacidad	77	6,2	6,2	100,0
	Total	1237	99,6	100,0	
Sin catalogar en la respuesta		5	,4		
Total		1242	100,0		

– SEGÚN LA TIPOLOGÍA DEL ENCUESTADO: EDUCADOR O EQUIPO:

TABLA XVIII. Tipología del encuestado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Educador	410	33,0	33,0	33,0
	Equipo	832	67,0	67,0	100,0
	Total	1242	100,0	100,0	

Predomina la respuesta del equipo sobre la del educador individual, en la proporción de dos a uno. Quizá la justificación de este dato se deba a una combinación de varias realidades: los educadores trabajan bastante en equipos, lo hacen de manera colaborativa y entienden que sus funciones son idénticas dentro de ese equipo.

– SEGÚN LA TIPOLOGÍA DE TRABAJO:

Vamos a presentar los descriptivos asociados al área social, de mayores, de menores y discapacidad. Nos ha sido imposible, por carecer de medios materiales y humanos suficientes, controlar la aplicación estricta del cuestionario, al no poder estar presencialmente y al organizarse cada colegio profesional de formas diferentes. No obstante, pensamos que los porcentajes de educadores obtenidos por áreas puede ser un reflejo bastante aproximado de la realidad profesional teniendo en cuenta la amplitud y buena representatividad de nuestro muestreo.

– ÁREA SOCIAL:

En la TABLA XIX se recogen las frecuencias de los diversos contextos de intervención incluidos en “área social”.

TABLA XIX. Tipología del área social.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Prevención de la exclusión social, la violencia y las toxicomanías	59	4,8	11,2	11,2
	Rehabilitación de toxicomanías	25	2,0	4,7	15,9
	Instituciones penitenciarias	19	1,5	3,6	19,5
	Instituciones de bienestar social	236	19,0	44,7	64,2
	Atención a la familia	81	6,5	15,3	79,5
	Centros de acogida a mujeres maltratadas	5	,4	,9	80,5
	Programas de atención y orientación a inmigrantes	34	2,7	6,4	86,9
	Otros	69	5,6	13,1	100,0
	Total	528	42,5	100,0	
No válidos	De otras áreas	714	57,5		
Total		1242	100,0		

Destaca la elevada frecuencia de datos, que representa el 42,5% de la muestra global obtenida. De estos datos sobresalen los contextos profesionales: *instituciones de bienestar, atención a la familia y prevención de la exclusión*. Se trata de una tipología bien descrita inicialmente porque la opción *otros* solo es utilizada por el 5,6% de los consultados.

– ÁREA DE ATENCIÓN A PERSONAS ADULTAS:

En la TABLA XX podemos apreciar los datos correspondientes.

TABLA XX. Tipología del área de atención a personas adultas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Centros de día	6	,5	8,7	8,7
	Centros de educación de personas adultas	17	1,4	24,6	33,3
	Residencias para personas adultas	2	,2	2,9	36,2
	Hogares de jubilados	9	,7	13,0	49,3
	Programas para la inserción laboral de la mujer	12	1,0	17,4	66,7
	Otros	23	1,9	33,3	100,0
	Total	69	5,6	100,0	
No válidos	De otras áreas	1173	94,4		
Total		1242	100,0		

Se trata de un área que representa solo el 5,6% del muestreo total. Quizá no esté bien definida, porque el 33% de la muestra contesta en *otros* y no se identifica con los contextos precisados. Nos ha sorprendido la escasa relevancia del trabajo en residencias para personas adultas, solo presente en dos casos de la muestra. Al ser un espacio de intervención reciente requiere la profundización en investigaciones específicas que lo describan mejor.

– ÁREA DE ATENCIÓN A MENORES:

En la TABLA XXI, exponemos los datos descriptivos relacionados con el área del menor:

TABLA XXI. Tipología del área de intervención socioeducativa con menores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Centros de reforma de menores conflictivos	144	11,6	25,6	25,6
	Hogares protegidos para menores	105	8,5	18,7	44,2
	Residencias para menores	151	12,2	26,8	71,0
	Otros	163	13,1	29,0	100,0
	Total	563	45,3	100,0	
No válidos	De otras áreas	679	54,7		
Total		1242	100,0		

Como en el área social, destaca la elevada frecuencia de datos, incluso superándola, con un porcentaje que supone el 45,3% de la muestra. Los contextos laborales parecen bien definidos, aunque en las valoraciones cualitativas hay confusión entre *hogares protegidos* y *residencias*; quizás nos habríamos de plantear en futuros estudios la fusión de los dos en uno que llamaríamos *equipamientos de protección para menores*; a ello hay que añadir que un 29% no se siente identificado en esos contextos, aunque trabaja en esta área, por lo que pensamos que faltan otros contextos laborales, como puede ser la intervención en centros de día para menores.

– ÁREA DE ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD:

Los datos correspondientes a esta área se recogen en la tabla XXII:

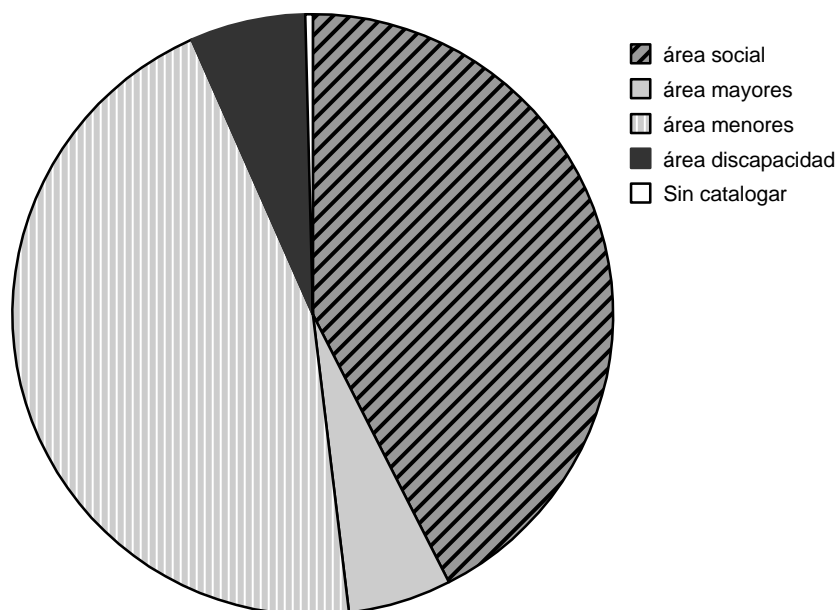
TABLA XXII. Tipología del área atención a personas con discapacidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Residencias específicas para personas con discapacidad	44	3,5	56,4	56,4
	Asociaciones de ayuda a personas con discapacidad	7	,6	9,0	65,4
	Centros Ocupacionales	7	,6	9,0	74,4
	Otros	20	1,6	25,6	100,0
	Total	78	6,3	100,0	
No válidos	De otras áreas	1164	93,7		
Total		1242	100,0		

La frecuencia de esta área es similar a la de atención a personas adultas (dicha de mayores) y se sitúa en un porcentaje del 6,2% del muestreo. Es relevante la frecuencia de educadores trabajando en *residencias específicas para personas con discapacidad*. Debería definirse mejor, ya que un 25,6%, de los entrevistados en esta área no se identifica con los contextos profesionales propuestos; quizás deberíamos incluir *colegios de Educación Especial*, por algunas respuestas cualitativas dadas a nuestro cuestionario. Se trata de una tipología que requiere mayor investigación para describirla mejor.

En la figura 8 se representan los resultados globales que indican la relevancia del área de menores y social en nuestro muestreo.

Figura 8. Gráfico de la tipología de trabajo.



– SOBRE LOS AÑOS DE EXPERIENCIA:

La moda de esta variable es seis años, con 111 casos. Construimos una variable de agrupación, en periodos de cinco años, que nos permitió realizar análisis muy interesantes en el siguiente apartado (ver la TABLA XXIII). De cero a cinco años (con el valor asignado uno) es el periodo con mayores frecuencias acumuladas (35%) y si tenemos en cuenta los porcentajes acumulados, de cero a 15 años (valores recodificados en uno, dos y tres) están comprendidos el 80,2% de los educadores. De todo ello se desprende que es una profesión relativamente reciente, con profesionales con antigüedades no

muy elevadas si las comparamos con otros colectivos (p.e. médicos, abogados, etc.), en donde son frecuentes las menciones profesionales honoríficas a los 25 años de antigüedad en el ejercicio profesional.

TABLA XXIII. Variable Años experiencia recodificada.

Años de experiencia		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0-5	424	34,1	35,0	35,0
	6-10	374	30,1	30,9	65,9
	11-15	173	13,9	14,3	80,2
	16-20	119	9,6	9,8	90,0
	21-25	121	9,7	10,0	100,0
	Total	1211	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	31	2,5		
Total		1242	100,0		

– SOBRE LAS FUNCIONES:

Para facilitar la comprensión de este apartado, en la TABLA XXIV hemos descrito las funciones, en correspondencia a su nomenclátor (a1,..., c37) y con diferentes estilos tipográficos evidenciamos su mejor o peor valoración. Se han analizado las frecuencias acumuladas. Si el porcentaje acumulado de las valoraciones “nada” o “muy poco” (a la suma de las dos valoraciones le denominamos a partir de ahora “acumulado negativo”) supera el 50% hemos descartado que esa función sea genérica.

TABLA XXIV. Funciones de la investigación: enumeración y valoración.

(En negrita destacamos las puntuadas de forma notable -funciones clave-, en negrita y cursiva las puntuadas de forma excelente –funciones nucleares-, en letra normal las genéricas con puntuaciones aceptables y subrayadas las funciones valoradas como insuficientes –FaN (Frecuencia acumulada negativa) $\geq 50\%$ –).

A) EN RELACIÓN CON EL TRABAJO PERSONAL

a1. Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social de los usuarios y sus familias. Fa N= 17,6%

a2. Recepción y análisis de las demandas de usuarios y familiares o por parte de entidades, instituciones y otros servicios. Fa N= 20,7%

a3. Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual y, si procede, en coordinación con otros profesionales o Servicios del primer nivel. Fa N= 6,8%

a4*. Información y orientación al individuo y a su familia, de las prestaciones y los recursos sociales del territorio que puedan facilitar la intervención educativa. Fa N= 15,9%

a5. Aplicación y evaluación del tratamiento educativo de apoyo y acompañamiento en personas y/o familias que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización. Fa N= 12,3%

a6. Apoyo a la familia y al trabajador social en la tramitación y seguimiento de algunas prestaciones individuales o ingresos en centros educativos y/o terapéuticos. Fa N= 37,5%

a7. Tramitación de propuestas de derivación a los servicios de atención especializada, de acuerdo con el resto de miembros del equipo, así como su seguimiento y el posterior apoyo a los procesos de reinserción social. Fa N= 26,2%

a8*. Elaboración de informes socio-educativos para finalidades protectoras, preventivas, terapéuticas y ocasionalmente asistenciales. Fa N= 15,5%

B) EN RELACIÓN CON EL TRABAJO COMUNITARIO

b9. Detección y prevención de situaciones de riesgo social o de exclusión de grupos con necesidades de intervención social, concretándolas en proyectos de prospección, sensibilización y dinamización. Fa N= 37,2%

b10. Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales. Fa N= 54,5%

b11. Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria con colectivos de personas afectadas con las mismas problemáticas sociales. Fa N= 55%

b12. Información y orientación de los recursos y Servicios Sociales que permitan paliar las limitaciones de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas. Fa N= 50,5%

b13. Promoción de la organización y/o animación de la comunidad para conseguir una mejora en el nivel social, y posibilitar la resolución de los problemas. Fa N= 48,7%

b14. Sensibilización y educación ciudadana en relación con nuestros usuarios. Fa N= 34,1%

b15. Recogida de datos y elaboración de propuestas de futuros recursos para nuestros usuarios y planificación global del sector. Participación en propuestas para otros colectivos con marginación social. Fa N= 47,1%

b16. Selección de los usuarios para cada proyecto. Fa N= 41,3%

b17. Elaboración de un fichero actualizado tanto de datos individuales como de proyectos. Fa N= 30,2%

b18. Intervención en las situaciones conflictivas con finalidad educativa (función mediadora), siempre que las condiciones sean las adecuadas y lo requiera alguno de los casos. Fa N= 17,6 %

b19. Contacto y coordinación con profesionales, grupos y/o entidades con la finalidad de optimizar las actuaciones. Fa N= 9,4%

C. EN RELACIÓN CON EL TRABAJO EN EQUIPO Y LOS ENCARGOS INSTITUCIONALES

c20. Valoración de las necesidades del servicio en referencia a la mejora de la intervención. Fa N= 8,6%

c21. Coordinación con el resto de los servicios del mismo nivel, tanto para el establecimiento de criterios y prioridades, como para el trabajo individual y familiar. Fa N= 14,2%

c22. Derivación de los casos a los Servicios de otros niveles. Fa N= 19,9%

c23. Seguimiento conjunto con el diplomado de trabajo social del equipo en los procesos de inserción. Fa N= 28,6%

c24. Seguimiento de la aplicación de recursos alternativos o complementarios. Fa N= 16%

c25. Evaluación conjunta con el diplomado de trabajo social del equipo de los resultados globales de la intervención efectuada. Fa N= 32,6%

c26. Participación en la supervisión, contraste y discusión de casos, metodología y proyectos de intervención. Fa N= 9,2%

c27. Valoración continua de la aplicación de los proyectos para la elaboración de la memoria final. Fa N= 14,4%

c28. Vigilancia de los plazos establecidos en los proyectos que impulsen. Fa N= 24,4%

c29. Promoción del trabajo en red, en los proyectos que impulsen, asegurando la participación de todos los agentes sociales, de forma ágil y con los apoyos que se precisen. Fa N= 27,4%

c30. Participación activa en formación y reciclaje profesional. Fa N= 7,7%

c31. Asistencia y soporte técnico a los monitores o trabajadoras familiares que realicen la intervención directa. Fa N= 32,2%

c32. Orientación a los servicios e instituciones sobre aspectos educativos comunitarios vinculados a la propia intervención. Fa N= 24,6%

c33. Recopilación de información sobre actividades y entidades relacionadas con nuestros usuarios para optimizar recursos y planes educativos. Fa N= 9,8%

c34. Información, a los representantes de los ayuntamientos y entidades, de la aplicación de los programas comunitarios impulsados por el equipo de educadores. Fa N= 39,6%

c35. Proposición de adaptaciones o reformas constructivas en nuestra institución para mejorar la intervención. Fa N= 20,4%

c36. Defensa de los derechos de los usuarios a nivel institucional y cuando se detecte algún posible maltrato institucional. Fa N= 15,8%

c37. Participación en procesos de selección de personal en relación a plazas de educadores/as u otros técnicos relacionados con proyectos que se vayan a coordinar. Fa N= 59,6%

* La a4 y la a8 no son clave, a pesar de sus buenas puntuaciones genéricas, por presentar FaN \geq 50% en el área de atención a personas con discapacidad.

Tomando como base la información anterior, descartamos como funciones genéricas:

- b10: *Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales* (54,5% acumulado negativo),
- b11: *Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria con colectivos de personas afectadas con las mismas problemáticas sociales* (55% acumulado negativo),
- b12: *Información y orientación de los recursos y Servicios Sociales que permitan paliar las limitaciones de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas* (50,5% acumulado negativo), y finalmente,
- c37: *Participación en procesos de selección de personal en relación a plazas de educadores/as u otros técnicos relacionados con proyectos que se vayan a coordinar* (59,6% acumulado negativo). Esta función aparece poco valorada en todas las áreas, por lo que se convierte en un ítem de validación de la atención al cuestionario que quizá no conviene descartar en otros posteriores cuestionarios.

Por el contrario, destacamos como funciones genéricas aquellas 16 que puntúan con medianas positivas por encima del 80% o, dicho de otra manera, menos del 20 % de acumulados negativos. Es el caso de las funciones a1, a3, a4, a5, a8, b18, b19, c20, c21, c22, c24, c26, c27, c30, c33 y c36. De ellas, seis superan el 90% de medianas positivas. Se trata de las siguientes funciones que denominamos FUNCIONES NUCLEARES:

TABLA XXV. Funciones nucleares del educador.

a3. Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual y, si procede, en coordinación con otros profesionales o Servicios del primer nivel. Fa P=93,2%
b19. Contacto y coordinación con profesionales, grupos y/o entidades con la finalidad de optimizar las actuaciones. Fa P=90,6%
c20. Valoración de las necesidades del servicio en referencia a la mejora de la intervención. Fa P= 91,4 %
c26. Participación en la supervisión, contraste y discusión de casos, metodología y proyectos de intervención. Fa P= 90,8 %
c30. Participación activa en formación y reciclaje profesional. Fa P=92,3%
c33. Recopilación de información sobre actividades y entidades relacionadas con nuestros usuarios para optimizar recursos y planes educativos. Fa P=91,2%

Fa P= Frecuencias acumuladas positivas

Desde la perspectiva de las áreas podemos apreciar:

En el área social, se valora menos la función c37; las otras son muy bien valoradas. Las funciones nucleares de esta área son la **a3, a4, b19, c20, c26, c30 y c33**.

Como podemos apreciar, el cuestionario se nos muestra muy adaptado a esta área de intervención con el descarte solo de una función, la selección de personal.

En el área del mayor constatamos que las funciones a7, b10, b11, c37 son las menos valoradas. Las funciones nucleares de esta área son la **b19, c21, c30, c33 y c35**.

Las funciones nucleares, en esta área, no se sitúan en la intervención directa sino en las otras sub-escalas, destacando la de gestión.

En el área del menor se valoran menos las funciones b11, b12, b13, b15, b16, c34 y c37. Las funciones nucleares de esta área son la **a3, a8, b19, c20, c26 y c30**.

Valoración: el perfil funcional de esta área es polivalente, destacando la intervención personal y de gestión, así como el escaso valor que se da a las funciones comunitarias.

En el área de atención a personas con discapacidad, las funciones menos valoradas son: a6, a7, a8, b9, b10, b11, c28, c29 y c37. Las funciones nucleares de esta área son la **a5, b18, c26 y c30**.

Nos encontramos, quizá, ante el área con más diferencias en puntuaciones aunque presenta altos porcentajes acumulados en las tres sub-escalas investigadas.

Si analizamos la intersección de todas las funciones nucleares, la única que está presente en todas las áreas con valores positivos superiores al 90 % es la c30, por lo que la destacaremos especialmente por el enorme peso valorativo obtenido:

- *Participación activa en formación y reciclaje profesional.*

Las funciones genéricas menos valoradas¹¹² en el conjunto de todas las áreas son: a4, a6, a7, a8, b9, b10, b11, b12, b13, b15, b16, c28, c29, c34 y c37.

Relación de funciones clave: Se trata de las funciones que anteriormente hemos calificado de genéricas y sin “acumulados negativos” (FaN) $\geq 50\%$ en ninguna área. Son estas funciones: **a1, a2, a3, a5, b14, b17, b18, b19, c20, c21, c22, c23, c24, c25, c26, c27, c30, c31, c32, c33, c35 y c36¹¹³.**

A MODO DE CONCLUSIONES SOBRE LAS FUNCIONES:

Se aprecia un continuo en las intervenciones, con presencia importante de los tres bloques de funciones. En la sub-escala de intervención directa destaca la función a3, de elaboración y apoyo del plan individual, complementario con el trabajo comunitario, que significa aprovechar recursos para optimizar ese proceso –b19–; finalmente, se deben organizar los recursos, la información, la supervisión de casos y proyectos del mismo proceso de apoyo –c20, c26, c33–; todo ello desde funciones educativas de mejora de las personas en situación de dificultad para optimizar el proceso educativo. En todo ese proceso es muy importante el reciclaje profesional –c30–.

Las funciones sometidas a valoración son todas genéricas a excepción de 4: b10, b11, b12 y c37. Es decir: un 89,2% (33 de 37) de las funciones elaboradas y sometidas a valoración lo son, lo que supone un elevadísimo nivel de concordancia con nuestra propuesta.

¹¹² Puntúan con FaN $\geq 50\%$, en alguna de ellas, como es el caso ya expuesto en la tabla XXIV de las a4 y a8.

¹¹³ Las funciones c23, c25, c31, c32 y c 35, a pesar de no presentar resultados tan sobresalientes como las otras claves, reúnen el requisito y se suman a este grupo de genéricas bien valoradas.

No existen estudios parecidos al nuestro para realizar una discusión en profundidad de estos datos. En todo caso sí que podemos afirmar:

- La estructura en tres sub-escalas funcionales coincide con el modelo de López Aróstegui (1995) que señala tres roles: educador, coordinador y planificador o gestor.
- Estas funciones no se contradicen con las expuestas en la primera parte según Múgica (1991).
- Las funciones clave coinciden plenamente con la propuesta teórica de funciones eje de Romans, Petrus y Trilla (2002), descritas en la Primera Parte (2.3.9. Delimitando las funciones) especialmente en la similitud que representa el hecho de que las funciones giren en torno a cuatro. Hemos probado el proceso cíclico de las funciones aunque en nuestro modelo todo gira en torno a la función de orientación que supone un trabajo de análisis de las carencias, acompañamiento reeducativo, de coordinación y gestión para la optimización, funciones señaladas por estos autores que son idénticas conceptualmente a las nucleares nuestras; este hecho, de apoyo teórico, les da mayor relevancia científica.
- La función de reciclaje profesional es destacada por varios autores como lo hacen González y Revilla (2001) o Cacho Labrador (1996), por lo que no nos sorprenden las elevadas puntuaciones obtenidas en todas las áreas profesionales.
- Es compatible con la propuesta de funciones genéricas de la ASEDES – Asociación Estatal de Educadores Sociales– (2006), aunque la enriquece y la matiza considerablemente. En el cuadro 16 se analiza en detalle este aspecto:

Cuadro 16. Comparativa de funciones singulares y compartidas de la ASEDES con nuestras funciones.

Funciones singulares educadores sociales (ASEDES, 2006)
• Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura.
CFESR⇒ b13, c29, c34.
• Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
CFESR⇒ b9, b10, b11, b12, c29, c34 y c36.
• Mediación social, cultural y educativa.
CFESR⇒ Todo el bloque A de trabajo personal (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8) y b18.
Funciones compartidas educadores sociales (ASEDES, 2006)
• Conocimiento y análisis de los contextos sociales y educativos.
CFESR⇒ b14, b15, b15, b17, c20, c21, c22, c32, c33 y c30.
• Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.
CFESR⇒ b19, c23, c24, c25, c26, c27, c28 y c31.
• Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.
CFESR⇒ c35, c37.

Nuestra propuesta no se contradice con la realizada por la ASEDES aunque la función singular primera, de *transmisión, desarrollo y promoción de la cultura* no se dibuja con claridad en nuestro estudio pese a tener ciertos paralelismos con una función en nuestro cuestionario, la b13, de *animación de la comunidad para conseguir una mejora a nivel social, y posibilitar la resolución de los problemas*. También es cierto que el objetivo principal en esta función no es el cultural, sino el sociocultural como califica Petrus a una de las funciones de los educadores sociales (1993)¹¹⁴. Las funciones c29, de *promoción del trabajo en red*, y la c34, *información de los programas comunitarios impulsados*, tienen también este enfoque más social que cultural. En todo caso, según nuestros datos y nuestro modelo, la función singular primera de la ASEDES, no se corresponde al ejercicio profesional tal como está redactada, y posiblemente pertenecería más a una función de los animadores socioculturales. Por otro lado, la ASEDES diferencia entre funciones singulares, “lo nuclear de la práctica socioeducativa”, de las compartidas con otros profesionales (las tres últimas del cuadro). En este punto no podemos manifestarnos ya que nuestro estudio no es comparativo con otras profesiones.

¹¹⁴ Función siete, para Petrus, promotora de actividades socioculturales.

Contraste de las funciones genéricas con otros descriptivos:

Nos pareció interesante, a modo complementario, comprobar mediante las medianas, medias y las desviaciones típicas los resultados en cada una de las funciones para analizar si se producen confluencias o algunas diferencias. Aunque por las características de la escala, ordinal, priorizamos la interpretación anterior sobre frecuencias.

En la TABLA XXVI se exponen los datos y se nos presentan elementos de análisis; en **negrita** resaltamos las puntuaciones superiores a cuatro o al 90% de frecuencias acumuladas positivas, que corresponden a las funciones 3, 19, 26, 30 y 33; en *cursiva* hemos señalado las puntuaciones inferiores a tres ya que es el valor promedio de nuestra escala de valoración $[(1+2+3+4+5)/ 5 = 3]$; se trata de las funciones: 34, 16, 15, 13, 10, 11, 12 y 37, aunque los valores claramente bajos son los iguales o menores a 2,5 que son los de las funciones 10, 11, 12 y 37, ya que las funciones 34, 16, 15 y 13 tienen una mediana con un valor aceptable (3).

TABLA XXVI. Descriptivos de las funciones.

funciones	N	Frec. ac. Positiva t.	Áreas con FaN>50 %	Mediana Total	Media Total	Desv. típ. Total
a3+	1242	93,2 %		5,00	4,3325	,94048
b19+	1234	90,6 %		4,00	4,0729	1,06078
c26+	1239	90,8 %		4,00	4,0379	1,06767
c30+	1235	92,3 %		4,00	3,9482	,99459
a5*	1234	87,7 %		4,00	3,9392	1,16812
a8	1232	84,5 %	D	4,00	3,8864	1,28672
c33+	1237	91,2 %		4,00	3,8610	1,02481
a4*	1242	84,1 %		4,00	3,8535	1,17773
c27*	1241	85,6 %		4,00	3,8469	1,15176
c20+	1239	91,4 %		4,00	3,8458	,96947
c21*	1239	85,8 %		4,00	3,7990	1,09447
b18*	1241	82,4 %		4,00	3,7905	1,26157
c36*	1237	84,2 %		4,00	3,7874	1,20580
a1*	1242	82,4 %		4,00	3,7182	1,21943
a2*	1239	79,3 %		4,00	3,6546	1,22973
c22*	1239	80,1 %		4,00	3,6029	1,22660
c35*	1240	79,6 %		4,00	3,5806	1,17889
c24*	1240	84,0 %		4,00	3,5621	1,12683
a7	1238	73,8 %	D, M	4,00	3,5162	1,32789
c28	1226	75,6 %	D	4,00	3,5008	1,26378
c23*	1222	71,4 %		4,00	3,3568	1,43561
c25*	1228	67,4 %		4,00	3,3314	1,46741
b17*	1229	69,8 %		4,00	3,3043	1,38106
c32*	1242	75,4 %		3,00	3,3035	1,26649
c29	1240	72,6 %	D	3,00	3,2194	1,26361
c31*	1236	67,8 %		3,00	3,1820	1,42847
b14*	1239	65,9 %		3,00	3,0395	1,35084
a6	1237	62,5 %	D	3,00	3,0202	1,29989
b9	1240	62,8 %	D	3,00	3,0121	1,37862
c34	1241	60,4 %	Mn	3,00	2,9710	1,45218
b16	1238	58,7 %	Mn	3,00	2,8918	1,41921
b15	1239	52,9 %	Mn	3,00	2,6973	1,33049
b13	1235	51,3 %	Mn	3,00	2,6057	1,41047
b10	1238	45,5 %	D, M	2,00	2,5525	1,39235
b11	1241	45,0 %	D, M, Mn	2,00	2,5318	1,38860
b12	1241	49,5 %	Mn	2,00	2,5028	1,29336
c37	1239	40,4 %	S,D,M, Mn	2,00	2,3567	1,51309

+ Funciones nucleares del educador.

* Funciones clave (sin acumulados negativos en ningún área de intervención).

Áreas= social (S), mayores (M), menores (Mn), discapacidad (D).

Coinciden prácticamente los resultados paramétricos y no paramétricos, a excepción de la función 33 que según la prueba de frecuencias resulta una

función nuclear y en la prueba actual puntúa un poquito debajo de otras y se sitúa en séptima posición con una puntuación media de 3,8610, inferior, por ejemplo, a la función 26, *participación en la supervisión, contraste y discusión de casos, metodología y proyectos de intervención*, esta con una puntuación 4,0379. Un caso similar se da con la función 20, que consideramos nuclear, con una puntuación media de 3,8458 pero con una frecuencia acumulada positiva muy elevada de 91,4 %. En todo caso mantenemos las afirmaciones expresadas en el apartado anterior por considerar más adecuado el análisis de frecuencias, sobre todo teniendo en cuenta que las discrepancias son poco relevantes.

5.2.3. Análisis a partir de los grandes bloques de funciones: intervención directa, comunitaria y de gestión

Las variables reagrupadas¹¹⁵ a: “intervención directa”, b: “comunitario” y c: “gestión” las hemos contrastado con otras variables antecedentes o predictoras:

- Años de experiencia recodificada en intervalos.
- Comunidades autonómicas.
- Tipología de entrevistado.

De esta forma podremos contestar a los interrogantes de la investigación siguientes, correspondientes al objetivo cuatro:

- ¿Tienen incidencia los años de experiencia en los resultados?
- ¿Existen diferencias entre las comunidades autonómicas?
- ¿Existen diferencias si quien contesta es un educador o es el equipo?

5.2.3.1. Subconjuntos homogéneos según años de experiencia

Vemos en la TABLA XXVII, que los tres bloques apuntados teóricamente presentan diferencias significativas para $\alpha \leq 0.05$ por lo que podemos

¹¹⁵ Ver apartado 5.1.1.

establecer subconjuntos por grupos de edades, lo que nos indica la incidencia de la variable años de experiencia respecto a la valoración de las funciones.

TABLA XXVII. ANAVA de un factor para bloques y años de experiencia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
intervención directa	Inter-grupos	1070,712	4	267,678	6,390	,000
	Intra-grupos	49346,137	1178	41,890		
	Total	50416,849	1182			
trabajo comunitario	Inter-grupos	7785,522	4	1946,381	20,254	,000
	Intra-grupos	112050,992	1166	96,099		
	Total	119836,514	1170			
gestión	Inter-grupos	11518,356	4	2879,589	16,139	,000
	Intra-grupos	200013,214	1121	178,424		
	Total	211531,570	1125			

A continuación, en las tres tablas siguientes, se presentan los subconjuntos de cada bloque en relación a la variable “años de experiencia recodificada”. A tales efectos, debemos tener en cuenta:

- Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.
- En SCHEFFÉ:
 - a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 172,177.
 - b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

TABLA XXVIII. Subconjuntos por bloques de funciones: Intervención directa.

Años experiencia recodificado	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
Scheffé ^{a,b} De 16 a 20 años	119	28,6303		
De 11 a 15 años	171	29,5263	29,5263	
De 0 a 5 años	407	29,6634	29,6634	
De 6 a 10 años	372		30,9462	30,9462
De 21 a 25 años	114			32,0175
Sig.		,688	,371	,657

Por lo que respecta a intervención directa, el grupo de 16 a 20 años es homogéneo y puntúa por debajo de los otros subgrupos. Los grupos comprendidos entre 0 y 15 años son heterogéneos, con individuos de varias polaridades, aunque el de 6 a 10 años presenta puntuaciones superiores a los otros dos (el de 0 a 5 años y el de 11 a 15 años) que se sitúan en una zona intermedia. Para finalizar este apartado, el de 21 a 25 años es un grupo homogéneo que puntúa por encima de otros subgrupos.

TABLA XXIX. Subconjuntos por bloques de funciones: trabajo comunitario.

Años experiencia recodificado	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
Scheffé ^{a,b} De 6 a 10 años	357	30,7227		
De 11 a 15 años	169	31,5621	31,5621	
De 16 a 20 años	113	33,8584	33,8584	
De 0 a 5 años	418		34,2321	
De 21 a 25 años	114			39,5877
Sig.		,064	,168	1,000

Constatamos en este bloque comunitario tres grupos homogéneos: uno de 6 a 10 años con puntuaciones bajas, otro de puntuaciones medias de 0 a 5 años y otro de 21 a 25 años con puntuaciones altas. También podemos decir que de 11 a 20 años los educadores se manifiestan de manera heterogénea.

TABLA XXX. Subconjuntos por bloques de funciones: gestión.

Años experiencia recodificado	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Scheffé ^{a,b} De 6 a 10 años	351	61,2707	
De 0 a 5 años	382	61,7644	
De 11 a 15 años	164	62,9695	
De 16 a 20 años	112	63,2768	
De 21 a 25 años	117		72,1880
Sig.		,746	1,000

Destacamos que el intervalo de 21-25 años da las puntuaciones más altas a nuestro cuestionario. Este hecho contrasta con algunas afirmaciones que manifiestan posibles “burn-out” de algunos educadores en su ejercicio profesional y, al contrario de lo anterior, se sitúan en la tendencia a una mayor concienciación profesional a medida de que se ejerce como educador. También sorprende la homogeneidad de respuestas en este bloque, en casi todas las categorías.

En conjunto podemos apreciar que destaca el grupo de 21-25 años con valoraciones altas y, por otro lado, el grupo de 11 a 15 años, que presenta las puntuaciones más bajas, lo que sugiere que los programas de prevención de desgaste profesional deberían atender a este colectivo más que a otros.

5.2.3.2. Subconjuntos homogéneos según comunidades

A partir del análisis de los grandes bloques de funciones, de las variables reagrupadas en las variables “intervención directa”, “trabajo comunitario” y “gestión”, en contraste con la variable de criterio “comunidad autónoma”, vemos en la TABLA XXXI, que los tres bloques apuntados teóricamente presentan diferencias significativas para $\alpha \leq 0.05$ y podemos establecer subconjuntos por comunidades tomando como base a las comunidades autónomas.

TABLA XXXI. ANAVA de un factor para bloques y comunidad autónoma.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
intervención directa	Inter-grupos	7751,480	15	516,765	13,939	,000
	Intra-grupos	44377,351	1197	37,074		
	Total	52128,831	1212			
trabajo comunitario	Inter-grupos	12153,610	15	810,241	8,686	,000
	Intra-grupos	110351,791	1183	93,281		
	Total	122505,401	1198			
gestión	Inter-grupos	18680,253	15	1245,350	7,110	,000
	Intra-grupos	199507,214	1139	175,160		
	Total	218187,467	1154			

A continuación vamos a analizar en dónde se producen las diferencias:

TABLA XXXII. Intervención directa y comunidades.

Comunidad autónoma	N	Subconjunto para alfa = 0.05			
		1	2	3	4
Scheffé ^{a,b} Navarra	11	19,0000			
Extremadura	49	22,6735	22,6735		
La Rioja	14	24,2143	24,2143	24,2143	
Asturias	5	25,2000	25,2000	25,2000	
Región de Murcia	55	26,3636	26,3636	26,3636	
Castilla-León	68		29,1176	29,1176	29,1176
Galicia	92		29,1848	29,1848	29,1848
Madrid	157		30,2611	30,2611	30,2611
Andalucía	85		30,5059	30,5059	30,5059
Cataluña	357		30,5714	30,5714	30,5714
Comunidad Valenciana	51		30,7647	30,7647	30,7647
País Vasco	68			31,6765	31,6765
Baleares	78			31,7821	31,7821
Castilla-la Mancha	81			31,9136	31,9136
Aragón	31				35,7742
Canarias	11				36,1818
Sig.		,236	,099	,163	,315

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 25,393.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

La tabla XXXII nos muestra una bipolarización entre comunidades en lo relativo a la la intervención directa:

- Navarra
- Extremadura
- La Rioja
- Asturias
- Región de Murcia

En las otras comunidades, las puntuaciones son más altas, especialmente en Aragón y Canarias.

TABLA XXXIII. Trabajo comunitario y comunidades.

Comunidad autónoma	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
Scheffé ^{a,b} Navarra	10	15,0000		
La Rioja	14	21,3571	21,3571	
Canarias	11	25,0909	25,0909	25,0909
País Vasco	68		31,1912	31,1912
Cataluña	355		31,5437	31,5437
Asturias	5		31,6000	31,6000
Madrid	155		32,1677	32,1677
Extremadura	49		32,9592	32,9592
Región de Murcia	49		33,1429	33,1429
Comunidad Valenciana	55		33,6182	33,6182
Aragón	31		34,8065	34,8065
Andalucía	87		34,8851	34,8851
Galicia	104			35,7692
Castilla-la Mancha	81			36,1358
Castilla-León	49			37,1429
Baleares	76			38,6316
Sig.		,560	,061	,061

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 24,822.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

En la TABLA XXXIII se aprecia también una bipolarización entre comunidades donde puntúa menos la intervención comunitaria, de las que se puntúa mejor y de forma heterogénea. El grupo que puntúa menos y lo hace homogéneamente:

- Navarra
- La Rioja
- Canarias

En las otras comunidades las puntuaciones son más altas, especialmente en:

- Galicia

- Castilla-la Mancha
- Castilla-León
- Baleares

TABLA XXXIV. Gestión y comunidades.

Comunidad autónoma	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
Scheffé ^{a,b} Navarra	11	44,1818		
La Rioja	14	50,1429	50,1429	
Extremadura	49	53,3673	53,3673	53,3673
Región de Murcia	55	58,8545	58,8545	58,8545
Madrid	145	62,1793	62,1793	62,1793
Cataluña	352	62,3153	62,3153	62,3153
Asturias	4	62,5000	62,5000	62,5000
Andalucía	78	62,8590	62,8590	62,8590
Castilla-la Mancha	68	63,7941	63,7941	63,7941
Castilla-León	57	63,8070	63,8070	63,8070
Galicia	95	63,9895	63,9895	63,9895
Comunidad Valenciana	55		66,0727	66,0727
País Vasco	68		66,2794	66,2794
Canarias	6		67,6667	67,6667
Baleares	68		68,9118	68,9118
Aragón	30			72,6667
Sig.		,077	,137	,103

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 20,946.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Por último, de la TABLA XXXIV, centrada en los datos referidos a gestión, se desprende que existen dos comunidades con puntuaciones singulares: en su zona de puntuación baja, encontramos a Navarra y en el polo opuesto, más valorado, Aragón. Las demás comunidades se distribuyen heterogéneamente.

Queremos destacar a modo de consideraciones generales de este apartado:

1. No tenemos datos de Ceuta y Melilla, al no figurar en el muestreo.
2. Parece existir cierta homogeneidad de funciones en las siguientes comunidades:
 - a. Cataluña, Madrid y Andalucía: se agrupan en las tres áreas en los mismos subconjuntos. A este grupo podríamos añadir Galicia y Castilla-León que difieren solo en el área comunitaria (puntuán más). Pueden constituir, por homogeneidad y por número de colegiados que tienen en conjunto, el núcleo colegial o el que marque las tendencias de las funciones.
 - b. Navarra y La Rioja, de resultados homogéneos, se desmarcan significativamente de las anteriores, con resultados significativamente más bajos en las valoraciones.
 - c. Baleares, Castilla La Mancha y Aragón son prácticamente homogéneas, con valores medios más altos que las demás, en los tres bloques.

5.2.3.3. ANAVA de las áreas para el factor tipología del encuestado

Nos interesaba conocer si la variable tipología del encuestado, es decir, si el educador responde solo o lo hace en consenso como parte de un equipo, producía valoraciones diferentes. Para ello hemos realizado un ANAVA de las variables reagrupadas en: *a) intervención directa, b) trabajo comunitario y c) gestión*, en contraste con la variable antecedente o predictora: *tipología del entrevistado*. Vemos en la TABLA XXXV que se dan diferencias significativas para $\alpha \leq 0.05$ en el bloque de trabajo comunitario. La TABLA XXXVI pone de relieve tales diferencias con una significación del 0,007. Podemos afirmar que, si los encuestados que contestan son educadores en solitario, sus puntuaciones medias en esta sub-escala de intervención comunitaria son superiores significativamente a las de sus compañeros que contestan en equipo. En principio este hallazgo nos sorprende pues, como hemos visto en el apartado de descriptivos, predomina la respuesta del equipo dos a uno, ya que frecuentemente los educadores trabajan en equipos junto a otros educadores y tienen la noción de que sus funciones son idénticas. La diferencia entre las medias de estos colectivos, 34,3155 de los educadores que responden de

modo individual, y 32,639 de los que lo hacen en equipo, es de 1,4765, que resulta ser estadísticamente significativa para $\alpha \leq 0.05$.

TABLA XXXV. Medias de la tipología del encuestado.

Bloques	N	Media	Intervalo de confianza para la media al 95%		
			Límite inferior	Límite superior	
intervención directa	Educador	398	29,7387	29,0753	30,4021
	Equipo	815	30,2037	29,7588	30,6486
	Total	1213	30,0511	29,6817	30,4205
trabajo comunitario	Educador	393	34,3155	33,2605	35,3705
	Equipo	806	32,6390	31,9610	33,3169
	Total	1199	33,1885	32,6155	33,7615
gestión	Educador	370	62,6811	61,3018	64,0604
	Equipo	785	62,9541	61,9818	63,9265
	Total	1155	62,8667	62,0728	63,6605

TABLA XXXVI. ANAVA de las áreas para el factor tipología del encuestado.

Bloques	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
intervención directa	Inter-grupos	57,818	1	57,818	1,345	,246
	Intra-grupos	52071,013	1211	42,998		
	Total	52128,831	1212			
trabajo comunitario	Inter-grupos	742,589	1	742,589	7,300	,007
	Intra-grupos	121762,812	1197	101,723		
	Total	122505,401	1198			
gestión	Inter-grupos	18,750	1	18,750	,099	,753
	Intra-grupos	218168,717	1153	189,218		
	Total	218187,467	1154			

5.2.4. Análisis y valoración de las áreas de trabajo: social, mayores, menores y discapacidad.

En este apartado vamos más allá de las aportaciones anteriores del punto 5.2.2., en donde hemos analizado los descriptivos contenidos en estas áreas. En efecto, pretendemos describir, mediante análisis multivariados, las relaciones entre las variables de cada tipología de área de trabajo y ver qué variables permiten una más clara diferenciación, encontrando así respuestas al objetivo cuatro de nuestra investigación.

El diseño de una variable de agrupación, "macroáreas", de cuatro categorías, 1=social, 2=mayores¹¹⁶, 3=menores y 4=discapacidades, nos permite realizar estos tipos de análisis:

- Primero: análisis no paramétricos para diferencias de medianas y luego de paramétricos para establecer diferencias significativas entre estas 4 tipologías de áreas.
- Segundo: análisis factoriales exploratorios para establecer relaciones entre variables en cada área.
- Tercero: análisis discriminantes para identificar las variables que diferencian las diferentes áreas de trabajo.

5.2.4.1. Análisis de las diferencias entre las áreas.

El objetivo 4 consiste en averiguar precisamente si existen semejanzas entre las diversas muestras, y por extrapolación, poblaciones, de los diferentes grupos de trabajo, o si bien son grupos con diferencias significativas que es lo que hemos comprobado con un doble análisis: no paramétrico, con la prueba de Kruskal-Wallis y paramétrico, con la prueba de ANAVA. Hemos realizado estos dos tipos de análisis porque si en apartados anteriores hemos defendido el tratamiento asimilable a una escala continua de nuestro cuestionario, en propiedad se trata de una escala categórica, por lo que ambas pruebas son compatibles y aconsejables para contrastarlas.

¹¹⁶ Nos referimos al área de mayores como abreviación del área de educación de personas adultas.

PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS:

Hemos realizado la prueba de Kruskal-Wallis, con el SPSS, seleccionando “Análisis no paramétricos”, prueba de k grupos independientes, seleccionando la prueba H de Kruskal-Wallis y contrastando las variables predictoras de los ítems o funciones con la variable de agrupación “macroáreas”. Las tablas siguientes lo ilustran:

TABLA XXXVII. Resumen de las puntuaciones de la prueba de KRUSKAL-WALLIS.

Chi-cuadrado	68,026	87,085	82,791	150,126	54,312	54,527	58,901	98,334	91,336		
	115,872	171,326	43,893	56,865	10,720	13,932	101,565	11,163	30,294	26,492	
	68,062	39,813	23,274	49,826	14,165	38,155	18,518	15,241	8,647	33,547	
	9,044	45,604	28,728	5,935	85,137	10,473	32,366	41,744			
gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	3	3	3	3							
Sig. asintót. ¹¹⁷	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	,000	,000	,000	,013	,003	,000	,011	,000	,000	,000	,000
	,000	,000	,003	,000	,000	,002	,034	,000	,029	,000	,000
	,115	,000	,015	,000	,000						

Veamos en la siguiente tabla la sintaxis de la prueba:

¹¹⁷ Los valores de significación están en el mismo orden secuencial que los ítems, p.e. la puntuación 0,013 corresponde al ítem 14.

TABLA XXXVIII. Notas de la sintaxis de la prueba de KRUSKAL-WALLIS.

Resultados creados		29-MAY-2011 11:36:58
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\edusoc3f.sav
	Filtro	<ninguna>
	Peso	<ninguna>
	Segmentar archivo	<ninguna>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	1242
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario será tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos para cada prueba se basan en todos los casos con datos válidos para las variables usadas en dicha prueba.
Sintaxis		<pre> NPAR TESTS /K-W=a1 a2 a3 a4 a5 a6 a7 a8 b9 b10 b11 b12 b13 b14 b15 b16 b17 b18 b19 c20 c21 c22 c23 c24 c25 c26 c27 c28 c29 c30 c31 c32 c33 c34 c35 c36 c37 BY macroarea(1 4) /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS. </pre>
Recursos	Tiempo transcurrido	0:00:00,14
	Número de casos permitidos(a)	12192

a Basado en la disponibilidad de memoria en el espacio de trabajo.

En el anexo documental V, *prueba de KRUSKAL-WALLIS de diferencias de la variable macroáreas*, observamos que las diferencias de medianas entre los cuatro grupos, en todos los casos son significativas a un nivel de confianza del 95% ($\alpha \leq 0,05$), a excepción del ítem 33 “Recopilación de información sobre actividades y entidades relacionadas con nuestros usuarios para optimizar recursos y planes educativos”, con un valor de 0,115; no obstante, debemos ser cautos ya que en el análisis paramétrico de ANAVA su valor es $< 0,05$, concretamente de 0,003.

PRUEBAS PARAMÉTRICAS:

A continuación hemos realizado la prueba de ANAVA (ver su sintaxis en la TABLA XXXIX) para comprobar con las varianzas si se trata de grupos iguales o no para cada ítem y hemos comprobado diferencias significativas para un $\alpha \leq$

0,05, con valores todos (ver anexos) por debajo de este nivel, excepto el ítem 30 (“Participación activa en formación y reciclaje profesional”) en donde el $\alpha = 0,076$, lo que permite afirmar que esta función no difiere en los cuatro grupos a un nivel de confianza del 95 %. En la prueba anterior no paramétrica necesitamos un nivel de confianza del 99% para observar que el ítem 30 no presenta diferencias significativas ya que puntúa con un $\alpha \leq 0,05$, aunque con un $\alpha \geq 0,01$ (siendo su valor 0,029).

TABLA XXXIX. Notas de la sintaxis de la prueba de ANAVA

Resultados creados	14-JUN-2011 18:54:03	
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\vedusoc3f.sav
	Filtro	<ninguna>
	Peso	<ninguna>
	Segmentar archivo	<ninguna>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	1242
Tratamiento de los valores perdidos	Definición de los valores perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos de cada análisis se basan en los casos sin datos perdidos para cualquier variable en el análisis.
Sintaxis	<pre> ONEWAY a1 a2 a3 a4 a5 a6 a7 a8 b9 b10 b11 b12 b13 b14 b15 b16 b17 b18 b19 c20 c21 c22 c23 c24 c25 c26 c27 c28 c29 c30 c31 c32 c33 c34 c35 c36 c37 BY macroarea /MISSING ANALYSIS /POSTHOC = SCHEFFE ALPHA(.05). </pre>	
Recursos	Tiempo transcurrido	0:00:00,11

Hemos evidenciado las diferencias significativas en las medias de las funciones de los educadores, en las cuatro tipologías laborales y de agrupación de nuestro estudio, en casi todas las funciones, a excepción de la función 30, de *participación activa en la formación y reciclaje*, y de la función 33, de

recopilación de información sobre actividades y entidades relacionadas con nuestros usuarios para optimizar recursos y planes educativos, que serían unas funciones valoradas sin diferencias intergrupales.

Ambas, relacionadas con formación y optimización de recursos, tienen en común que son funciones nucleares y que pertenecen a la sub-escala c, de gestión, por lo que podríamos analizarlo como un elemento que demuestra la unidad de las diferentes áreas profesionales o “sistemas” en los que intervienen los educadores. La Teoría General de Sistemas (TGS) se ha aplicado a cuestiones de psicología social por Yela (1974)¹¹⁸, Katz y Kahn (1986)¹¹⁹ y Franquet (2008)¹²⁰. Estos autores sugieren que algunas manifestaciones en el campo de psicología social y de las organizaciones pueden explicarse con los modelos de la TGS. Como sistemas en nuestro estudio podrían considerarse a las cuatro tipologías profesionales. Para estos autores, en un sistema abierto como son los entornos profesionales, se pueden aplicar los principios de la TGS. Uno de ellos es la *diferenciación* que se define como la tendencia de las organizaciones a la multiplicación y elaboración de funciones, lo que supone también multiplicación de roles y diferenciación interna¹²¹. Hemos puesto de manifiesto que existen dos funciones sin diferencias estadísticas y en análisis descriptivos anteriores, otras de valores similares, aunque pertenecientes estadísticamente a poblaciones diferentes. De ello se deduce que bajo un sistema genérico, el de los educadores sociales, se aglutinan diversos sub-sistemas o entornos profesionales con algunos isomorfismos funcionales, aunque con sus peculiaridades.

A continuación realizamos la prueba de SCHEFFÉ, respecto a diferencias de las medias, que permite realizar subgrupos según las puntuaciones y nos

¹¹⁸ YELA, M. (1974). Teoría general de sistemas. *Revista de la Universidad Complutense de Madrid*. Vol. XXIII, nº: 89, Enero-Marzo.

¹¹⁹ KATZ, D. y KHAN, R. (1986). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.

¹²⁰ FRANQUET (2008). *El estudio operativo de la psicología*. Tortosa: UNED-Cadup Estudios.

¹²¹ Este principio de diferenciación de los sistemas abiertos, de aplicarse a nuestras tipologías de trabajo, consistiría en que progresivamente se irían estableciendo condiciones restrictivas que harían más eficientes estas tipologías por separado, pero gradualmente podría suponer la disminución de las funciones genéricas compartidas entre ellas. También puede explicar la dificultad de algunos educadores en realizar el análisis de las tareas genéricas, sin especificar las que son más eficientes a su contexto profesional.

ayuda a conocer mejor los roles profesionales en sus contextos. No obstante, el análisis de frecuencias, no paramétrico, que hemos realizado primero en el apartado descriptivos, y el posterior análisis discriminante, paramétrico, pensamos que este análisis de contrastación tiene su importancia. Vamos a detallarlo en los 37 ítems¹²²; para ayudar a la comprensión de las tablas destacamos en negrita las puntuaciones medias por encima de cuatro y en cursiva por debajo de tres.

BLOQUE A: FUNCIONES EN RELACIÓN CON EL TRABAJO DIRECTO (INDIVIDUAL Y FAMILIAR):

TABLA XL. SCHEFFÉ: áreas-función 1.

1. Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social de los usuarios y sus familias.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	77	3,3377	
área mayores	69	3,4783	
área menores	563	3,5329	
área social	528		4,0095
Sig.		,635	1,000

Función que puntúa muy alto en el área social. Las otras tres áreas conforman un subconjunto homogéneo con puntuaciones altas.

TABLA XLI. SCHEFFÉ: áreas-función 2.

2. Recepción y análisis de las demandas de usuarios y familiares o por parte de entidades, instituciones y otros servicios.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
área discapacidad	77	3,0130		
área menores	561		3,4688	
área mayores	68		3,4853	
área social	528			3,9735
Sig.		1,000	1,000	1,000

¹²² Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 128,411.

b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Función que puntúa muy alto en el área social y aceptable en el área de discapacidad, mientras las otras dos presentan valores altos homogéneos.

TABLA XLII. SCHEFFÉ: áreas-función 3.

3. Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual y, si procede, en coordinación con otros profesionales o Servicios del primer nivel.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
área discapacidad	77	3,5584		
área mayores	69		4,0435	
área social	528		4,3068	4,3068
área menores	563			4,5098
Sig.		1,000	,146	,362

Función que puntúa muy alto en el área de menores y social, alto en mayores y moderadamente alto en el área de discapacidad. Se aprecia que es una función nuclear.

TABLA XLIII. SCHEFFÉ: áreas-función 4.

4. Información y orientación al individuo y a su familia, de las prestaciones y los recursos sociales del territorio que puedan facilitar la intervención educativa.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
<i>área discapacidad</i>	77	2,9221		
área mayores	69		3,5942	
área menores	563		3,6128	
área social	528			4,2879
Sig.		1,000	,999	1,000

Función con valores similares a la 2, es decir, función que puntúa muy alto en el área social y aceptable en el área de discapacidad, mientras las otras dos tienen valores altos homogéneos.

TABLA XLIV. SCHEFFÉ: áreas-función 5.

5. Aplicación y evaluación del tratamiento educativo de apoyo y acompañamiento en personas y/o familias que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	77	3,3506	
área mayores	69	3,5072	
área menores	558		3,9373
área social	525		4,1029
Sig.		,754	,720

Función con valores similares a la 2, es decir, función que puntúa muy alto en el área social y aceptable en el área de discapacidad, mientras las otras dos tienen valores altos homogéneos.

TABLA XLV. SCHEFFÉ: áreas-función 6.

6. Apoyo a la familia y al trabajador social en la tramitación y seguimiento de algunas prestaciones individuales o ingresos en centros educativos y/o terapéuticos.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
<i>área mayores</i>	69	2,4638		
<i>área menores</i>	562	2,8167	2,8167	
<i>área discapacidad</i>	77		2,9351	2,9351
área social	524			3,3244
Sig.		,178	,907	,113

Función con valores aceptables en el área social y discapacidad, moderadamente bajos en el área de menores y bajos en el área de mayores.

TABLA XLVI. SCHEFFÉ: áreas-función 7.

7. Tramitación de propuestas de derivación a los servicios de atención especializada, de acuerdo con el resto de miembros del equipo, así como su seguimiento y el posterior apoyo a los procesos de reinserción social.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
<i>área mayores</i>	69	2,5362	
<i>área discapacidad</i>	77	2,9351	
área menores	562		3,5819
área social	525		3,6648
Sig.		,110	,967

Función con valores moderadamente altos en el área social y de menores y moderadamente bajos en las otras.

TABLA XLVII. SCHEFFÉ: áreas-función 8.
8. Elaboración de informes socio-educativos para finalidades protectoras, preventivas, terapéuticas y ocasionalmente asistenciales.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
<i>área discapacidad</i>	77	2,5844	
<i>área mayores</i>	69	2,9275	
área social	519		3,9557
área menores	562		4,1174
Sig.		,165	,769

Función con valores altos en el área social y de menores y moderadamente bajos en las otras.

Síntesis del bloque A (trabajo directo):

En general se dan puntuaciones más elevadas en las áreas social y de menores. En cambio, más bajas en atención a personas adultas y discapacitados. La 1, 2, 3 y 5 tienen en todas las áreas puntuaciones por encima de 3. Destacamos también los bajos valores de la función 4 (*información de recursos*) y 8 (*elaboración de informes*) en atención a discapacitados, que las impide ser unas funciones clave. La 7 (*tramitación de propuestas de derivación*), es un exponente de lo que sucede a gran escala, como veremos en el análisis discriminante), en donde los educadores de las áreas social y de menores se comportan con puntuaciones más cercanas u homogéneas, en este caso altas, y lo mismo sucede con mayores y discapacitados, que en esta función 7 puntúan moderadamente bajo.

BLOQUE B: FUNCIONES EN RELACIÓN CON EL TRABAJO COMUNITARIO:

TABLA XLVIII. SCHEFFÉ: áreas-función 9.

9. Detección y prevención de situaciones de riesgo social o de exclusión de grupos con necesidades de intervención social, concretándolas en proyectos de prospección, sensibilización y dinamización.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área menores	562	2,6388	
área mayores	69	2,9420	
área discapacidad	77	2,9610	
área social	527		3,4364
Sig.		,288	1,000

Función con valores moderadamente altos en el área social y moderadamente bajos en las otras.

TABLA XLIX. SCHEFFÉ: áreas-función 10.

10. Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área menores	560	2,1393	
área discapacidad	77	2,3636	
área mayores	69	2,4493	
área social	527		3,0380
Sig.		,323	1,000

Función con valores aceptables en el área social y bajos en las otras.

TABLA L. SCHEFFÉ: áreas-función 11.

11. Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria con colectivos de personas afectadas con las mismas problemáticas sociales.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área menores	562	1,9822	
área discapacidad	77		2,6364
área mayores	69		2,7391
área social	528		3,0701
Sig.		1,000	,066

Función con valores muy bajos en el área de menores, aceptables en el área social y moderadamente bajos en las otras.

TABLA LI. SCHEFFÉ: áreas-función 12.

12. Información y orientación de los recursos y servicios sociales que permitan paliar las limitaciones de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área menores	562	2,2936	
área social	528	2,5985	
área mayores	69	2,6377	
área discapacidad	77		3,2857
Sig.		,196	1,000

Función con valores aceptables en el área de discapacidad y moderadamente bajos en las otras.

TABLA LII. SCHEFFÉ: áreas-función 13.

13. Promoción de la organización y/o animación de la comunidad para conseguir una mejora en el nivel social, y posibilitar la resolución de los problemas.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
área menores	556	2,3129		
área social	528	2,7708	2,7708	
área mayores	69		2,9275	2,9275
área discapacidad	77			3,2727
Sig.		,072	,844	,263

Función con valores aceptables en el área de discapacidad y mayores; moderadamente bajos en las otras.

TABLA LIII. SCHEFFÉ: áreas-función 14.

14. Sensibilización y educación ciudadana en relación con nuestros usuarios.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área mayores	68	2,9853	
área social	528	2,9924	
área menores	561	3,0250	
área discapacidad	77		3,5195
Sig.		,997	1,000

Función con valores moderadamente altos en el área de discapacidad y aceptables en las otras.

TABLA LIV. SCHEFFÉ: áreas-función 15.

15. Recogida de datos y elaboración de propuestas de futuros recursos para nuestros usuarios y planificación global del sector. Participación en propuestas para otros colectivos con marginación social.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	77	2,5195	
área menores	562	2,5783	2,5783
área social	527	2,8140	2,8140
área mayores	68		3,0294
Sig.		,370	,061

Función con valor aceptable en el área de mayores y moderadamente bajos en las otras.

TABLA LV. SCHEFFÉ: áreas-función 16.

16. Selección de los usuarios para cada proyecto.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área menores	563	2,4636	
área social	527		3,1841
área discapacidad	75		3,3733
área mayores	68		3,6324
Sig.		1,000	,079

Función con valor bajo en el área de menores y aceptable en las otras (destacando un poco más el área de mayores).

TABLA LVI. SCHEFFÉ: áreas-función 17.

17. Elaboración de un fichero actualizado tanto de datos individuales como de proyectos.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	77	3,0260	
área menores	551	3,2250	3,2250
área social	527	3,3833	3,3833
área mayores	69		3,6667
Sig.		,231	,087

Función con valor moderadamente alto en el área de mayores y aceptable en las otras áreas.

TABLA LVII. SCHEFFÉ: áreas-función 18.

18. Intervención en las situaciones conflictivas con finalidad educativa (función mediadora), siempre que las condiciones sean las adecuadas y lo requiera alguno de los casos.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
área social	527	3,6186
área mayores	69	3,7246
área menores	563	3,9396
área discapacidad	77	3,9870
Sig.		,137

Función con puntuaciones moderadamente altas en los cuatro grupos.

TABLA LVIII. SCHEFFÉ: áreas-función 19.

19. Contacto y coordinación con profesionales, grupos y/o entidades con la finalidad de optimizar las actuaciones.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	77	3,4545	
área social	528		4,0833
área menores	561		4,1355
área mayores	63		4,1905
Sig.		1,000	,888

Función con puntuaciones moderadamente altas en discapacidad y altas en las otras. Se aprecia que es una función nuclear.

Síntesis del bloque B (trabajo comunitario):

Este bloque, como habíamos visto en apartados anteriores, es el mejor configurado como sub-escala. También es el que más variedad de puntuaciones presenta en las áreas; además, con las puntuaciones más bajas, en algunas funciones, del cuestionario.

En esta sub-escala se encuentran las funciones descartadas como genéricas: son las 10, 11 y 12, que superaban el 50% de la FaN. Aquí vemos que la 10 y la 11 son aceptables para el área social, a la que se suman parecidos resultados en la 9, lo que supone que esta área se caracterice por proyectos y demandas comunitarias. La función 12 presenta resultados aceptables para el área de trabajo con discapacidades que, conjuntamente con

buenas puntuaciones en las 13 y 14, dan protagonismo a la animación comunitaria en esta área.

Proponer futuros recursos (función 15) está bien valorado por los educadores de mayores, y los de menores puntúan bajo al seleccionar destinatarios para cada proyecto (función 16). Las mejor valoradas, en conjunto, son las funciones finales de este bloque: la 17 (fichero de datos), la 18 (mediación en conflictos) y la 19 (coordinación para optimizar las intervenciones); esta última recordemos que es nuclear, por lo tanto muy importante para la mayoría de educadores.

BLOQUE C. EN RELACIÓN CON EL TRABAJO EN EQUIPO Y LOS ENCARGOS INSTITUCIONALES:

TABLA LIX. SCHEFFÉ: áreas-función 20.

20. Valoración de las necesidades del servicio en referencia a la mejora de la intervención.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	75	3,0133	
área social	528		3,7727
área menores	562		4,0071
área mayores	69		4,0580
Sig.		1,000	,120

Función con puntuaciones aceptables en discapacidad y altas en las otras. Se aprecia que es una función nuclear.

TABLA LX. SCHEFFÉ: áreas-función 21.

21. Coordinación con el resto de los servicios del mismo nivel, tanto para el establecimiento de criterios y prioridades, como para el trabajo individual y familiar.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	77	2,9740	
área menores	562		3,8523
área social	528		3,8598
área mayores	67		3,8806
Sig.		1,000	,998

Función con puntuaciones aceptables en discapacidad y altas en las otras, como en la función 20.

TABLA LXI. SCHEFFÉ: áreas-función 22.
22. Derivación de los casos a los servicios de otros niveles.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	77	3,1818	
área menores	561	3,5187	3,5187
área mayores	69		3,6522
área social	527		3,7438
Sig.		,181	,536

Función con puntuaciones aceptables en discapacidad y moderadamente altas en las otras.

TABLA LXII. SCHEFFÉ: áreas-función 23.
23. Seguimiento conjunto con el diplomado de trabajo social del equipo en los procesos de inserción.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
<i>área discapacidad</i>	77	2,8701		
área menores	555	3,1135	3,1135	
área mayores	69		3,3768	3,3768
área social	516			3,6919
Sig.		,591	,525	,362

Función con puntuaciones aceptables y moderadamente alta en el área social.

TABLA LXIII. SCHEFFÉ: áreas-función 24.
24. Seguimiento de la aplicación de recursos alternativos o complementarios.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	77	3,1558	
área mayores	68	3,4118	3,4118
área social	528		3,5606
área menores	562		3,6423
Sig.		,347	,443

Función con puntuaciones aceptables y moderadamente altas en las áreas social y menores.

TABLA LXIV. SCHEFFÉ: áreas-función 25.

25. Evaluación conjunta con el diplomado de trabajo social del equipo de los resultados globales de la intervención efectuada.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	77	2,8961	
área mayores	63	3,1111	
área menores	561	3,1355	3,1355
área social	522		3,6360
Sig.		,642	,062

Función con puntuaciones aceptables y moderadamente alta en el área social.

TABLA LXV. SCHEFFÉ: áreas-función 26.

26. Participación en la supervisión, contraste y discusión de casos, metodología y proyectos de intervención.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	77	3,7013	
área mayores	69	3,8406	3,8406
área social	526	4,0323	4,0323
área menores	562		4,1317
Sig.		,099	,182

Función con puntuaciones moderadamente altas y altas Destaca el área de menores. Se aprecia que es una función nuclear.

TABLA LXVI. SCHEFFÉ: áreas-función 27.

27. Valoración continua de la aplicación de los proyectos para la elaboración de la memoria final.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	77	3,5065	
área social	527	3,8065	3,8065
área mayores	69	3,8841	3,8841
área menores	563		3,9343
Sig.		,075	,851

Función con puntuaciones moderadamente altas y altas (como la anterior). Destaca el área de menores.

TABLA LXVII. SCHEFFÉ: áreas-función 28.

28. Vigilancia de los plazos establecidos en los proyectos que impulsen.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	77	3,0779	
área mayores	68	3,3529	3,3529
área menores	550		3,5218
área social	526		3,5741
Sig.		,386	,579

Función con puntuaciones aceptables (área de discapacidad) y moderadamente altas.

TABLA LXVIII. SCHEFFÉ: áreas-función 29.

29. Promoción del trabajo en red, en los proyectos que impulsen, asegurando la participación de todos los agentes sociales de forma ágil y con los apoyos que se precisen.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
<i>área discapacidad</i>	77	2,6104	
área mayores	69		3,1014
área menores	562		3,1335
área social	527		3,4269
Sig.		1,000	,224

Función con puntuaciones aceptables y moderadamente bajas (área de discapacidad).

TABLA LXIX. SCHEFFÉ: áreas-función 30.

30. Participación activa en formación y reciclaje profesional.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
área discapacidad	76	3,6842
área mayores	69	3,8696
área social	527	3,9602
área menores	558	3,9910
Sig.		,108

Función con puntuaciones moderadamente altas y altas, con puntuaciones homogéneas. Se constata que es una función nuclear y de valoración compartida en todas las áreas.

TABLA LXX. SCHEFFÉ: áreas-función 31.

31. Asistencia y soporte técnico a los monitores o trabajadoras familiares que realicen la intervención directa.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área mayores	69	2,8696	
área menores	561	2,9412	
área discapacidad	77	3,0130	
área social	524		3,5076
Sig.		,881	1,000

Función con puntuaciones aceptables en todos los grupos, excepto el social, con puntuaciones moderadamente altas.

TABLA LXXI. SCHEFFÉ: áreas-función 32.

32. Orientación a los servicios e instituciones sobre aspectos educativos comunitarios vinculados a la propia intervención.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	77	2,7013	
área mayores	69	3,0870	3,0870
área menores	563		3,3002
área social	528		3,4261
Sig.		,111	,198

Función con puntuaciones aceptables en todos los grupos, excepto en el de discapacidad, este con puntuación moderadamente baja.

TABLA LXXII. SCHEFFÉ: áreas-función 33.

33. Recopilación de información sobre actividades y entidades relacionadas con nuestros usuarios para optimizar recursos y planes educativos.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	77	3,5195	
área mayores	69	3,7246	3,7246
área menores	558	3,8369	3,8369
área social	528		3,9527
Sig.		,103	,363

Función con puntuaciones entre moderadamente altas y altas en todos los grupos. Destaca el área social. Se aprecia que es una función nuclear.

TABLA LXXIII. SCHEFFÉ: áreas-función 34.

34. Información, a los representantes de los ayuntamientos y entidades, de la aplicación de los programas comunitarios impulsados por el equipo de educadores.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área menores	562	2,5569	
área discapacidad	77		3,2727
área social	528		3,2841
área mayores	69		3,6087
Sig.		1,000	,300

Función con puntuaciones dispuestas claramente en dos grupos, una el de menores, en solitario, con una puntuación baja y los otros moderadamente altos.

TABLA LXXIV. SCHEFFÉ: áreas-función 35.

35. Proposición de adaptaciones o reformas constructivas en nuestra institución para mejorar la intervención.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
área discapacidad	77	3,4675	
área social	527	3,5579	
área menores	562	3,5730	
área mayores	69		3,9855
Sig.		,916	1,000

Función con puntuaciones dispuestas claramente en dos grupos, una el de mayores, en solitario, con una puntuación alta y los otros moderadamente altos.

TABLA LXXV. SCHEFFÉ: áreas-función 36.

36. Defensa de los derechos de los usuarios a nivel institucional y cuando se detecte algún posible maltrato institucional.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
área mayores	69	3,4638		
área social	523	3,6195	3,6195	
área menores	563		3,9467	3,9467
área discapacidad	77			4,1039
Sig.		,779	,186	,774

Función con puntuaciones dispuestas claramente en dos grupos, uno el de las áreas mayores y social con puntuaciones moderadamente altas y otro, el de las áreas menores y discapacidad, con una puntuación alta.

TABLA LXXVI. SCHEFFÉ: áreas-función 37.

37. Participación en procesos de selección de personal en relación a plazas de educadores/as u otros técnicos relacionados con proyectos que se vayan a coordinar.

Síntesis áreas	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
<i>área discapacidad</i>	76	1,5263		
<i>área mayores</i>	68	1,8676	1,8676	
<i>área menores</i>	563		2,3570	2,3570
<i>área social</i>	527			2,5332
Sig.		,347	,079	,830

Función con valores insuficientes. Se convierte en una función que podemos calificar de “no genérica” y que los valores que refleja dan consistencia al cuestionario.

Síntesis del bloque C (trabajo en equipo y gestión):

En este bloque, el integrado por más funciones, se hallan dos sin diferencias significativas, la 30 (de reciclaje profesional) y la 33 (de optimización de recursos) que además son nucleares. Por lo tanto se trata de un bloque muy importante y que aporta rasgos unitarios al *sistema* profesional independientemente de los contextos profesionales. Queremos destacar: la escasa puntuación de la función de participación en procesos de selección de personal (37), que debe plantearnos quién selecciona y con qué criterios a los educadores (suponemos que esta función la realizan coordinadores o gestores). También destacamos la escasa valoración que realizan los

educadores de menores de la función 34 (*información a entidades y ayuntamientos de los proyectos*), quizá porque realizan pocos proyectos comunitarios, y los de mayores destacan en la 35 (de reformas), quizá porque deban adaptar más los espacios de trabajo.

A MODO DE RESUMEN:

– BLOQUE A: INTERVENCIÓN DIRECTA Y FAMILIAR:

Se trata de unas funciones bien valoradas en general por las cuatro áreas de intervención pero especialmente por la *social* y la de *menores*. La función seis, que trata de apoyos en tramitaciones e ingresos es eminentemente social.

– BLOQUE B: EN RELACIÓN CON EL TRABAJO COMUNITARIO:

Es el bloque con mayor variedad de puntuaciones y también con puntuaciones más bajas. Las funciones 9, 10 y 11 son aceptables en el área social (hablan de proyectos y demandas comunitarias), mientras que las funciones 12, 13 y 14 son aceptables para el área de trabajo con discapacidades (se trata de funciones que hablan de la animación comunitaria), que en la función 14 comparte protagonismo con menores (*sensibilización y educación ciudadana en relación con los destinatarios*). La función 15, muy discreta, tiene sus mejores resultados en educadores de personas adultas (*proponer futuros recursos*). La función 16 puntúa bajo en menores (*seleccionar destinatarios para cada proyecto*). Si hay funciones genéricas, en este bloque B, que inspiren consenso son: la función 17 (trata de tener un fichero de datos), la función 18 (*intervención en situaciones conflictivas con finalidad mediadora*) y la función 19 (valora optimizar las intervenciones mediante la coordinación). Este análisis enriquece el análisis de descriptivos en el sentido que los matiza.

– BLOQUE C: EN RELACIÓN CON EL TRABAJO EN EQUIPO Y LOS ENCARGOS INSTITUCIONALES:

En este bloque el grupo de trabajo en discapacidad puntúa, por lo general, menos que los otros. Las funciones 20, 26, 30, 33 y 36 tienen valoraciones altas y ninguna negativa, marcándose claramente como genéricas y en el caso de los ítems 20, 26, 30 y 33, por sus elevadas puntuaciones, nos encontramos

ante funciones nucleares. En la función 34 puntúa poco *menores* (trata de la información a entidades y ayuntamientos). En la 35 (relacionada con proponer reformas en la institución) destacan los que trabajan en *mayores*. La función 37 (*participación en procesos de selección de personal*) resulta insuficientemente valorada por todos los grupos y se convierte en una función que da fiabilidad al cuestionario, pero prescindible totalmente como función genérica. Por otro lado, las funciones 30 (de reciclaje profesional) y 33 (de recopilación de información sobre usuarios y proyectos) se convierten en las funciones genéricas que, a parte de ser nucleares, es decir, muy bien valoradas, presentan valores que no difieren significativamente en las diferentes áreas.

5.2.4.2. Análisis factorial de las áreas.

Este análisis surge para contestar el interrogante: ¿Existe similar estructura factorial en todas las áreas? del objetivo cuatro; para ello hemos realizado un análisis factorial de cada área de trabajo, para compararlo con el análisis factorial anterior, de todos los datos o genérico. Los resultados detallados se incluyen en los anexos; aquí presentamos un resumen comentado.

En el área social y la de menores sucede lo siguiente:
Índice KMO alto, por lo tanto aceptable para análisis factorial en dos áreas social (0,835) y menores (0,879). El contraste de Bartlett nos dice que no es significativa la hipótesis nula de variables iniciales incorrelacionadas, por lo tanto tiene sentido aplicar el análisis factorial.

Todas las variables en la extracción están bien explicadas y pueden reproducir de forma aceptable su variabilidad original.

Escogemos los autovalores de los primeros componentes mayores que 1, con lo que estos resumen el resto, representándolas de forma coherente (67.891% en el área social y 69,239 % en el área menores sobre la varianza total) –Método de Componentes Principales–.

Para identificar los factores se utiliza la matriz rotada –Método Varimax con Normalización Kaiser– que nos da los coeficientes de correlación de cada uno de los factores con las variables. El factor lo forman las variables que tengan correlación más elevada.

En el caso de las áreas *mayores y discapacitados*, en el análisis surge el siguiente mensaje: “Matriz de correlaciones: Esta matriz no es definida positiva”. Una vez introducidas las variables, los datos obtenidos no nos ofrecían una matriz definida positiva, condición necesaria para poder continuar con la metodología de análisis de componentes principales.

ESQUEMA DE FACTORES GENÉRICOS:

Factor 1: estrategias de intervención en la comunidad

Ítems: b9, b10, b11, b12, b13, b14, b15.

Factor 2: optimización de la intervención

Ítems: c20, c26, c27, c28.

Factor 3: estrategias de intervención individualizada

Ítems: a5, a6, a7, c22, c24.

Factor 4: orientación institucional

Ítems: c 30, c32, c33, c35, c36.

Factor 5: función de apoyo o terapéutica

Ítems: a1, a2, a3, a4.

Factor 6: coordinación con otros profesionales

Ítems: c23, c25, c31, c 37. Factor 6: coordinación con otros profesionales (componente 6).

Factor 7: Optimizar el trabajo comunitario

Ítems: b17, b18, b19.

Factor 8: Poco preciso

Ítem: c21.

ESQUEMA DE FACTORES DEL ÁREA SOCIAL:

Factor 1: estrategias de intervención en la comunidad

Ítems: b9, b10, b11, b12, b13, b14, b15, b19, c29, c32.

Factor 2: estrategias de seguimiento en equipo

Ítems: a8, c22, c23, c24, c25, c26.

Factor 3: estrategias de optimización de la intervención

Ítems: a2, a6, c31, c33, c34, c36.

Factor 4: función de apoyo o terapéutica

Ítems: a1, a3, a4, a5.

Factor 5: Poco preciso

Ítems: c21, c30.

Factor 6: Poco preciso

Ítems: c27, c28.

Factor 7: Poco preciso

Ítems: b17, b18.

Factor 8: Poco preciso

Ítems: c20, c35.

Factor 9: Poco preciso

Ítems: b16, c37.

ESQUEMA DE FACTORES DEL ÁREA MENORES:

Factor 1: estrategias de intervención en la comunidad

Ítems: b9, b10, b11, b12, b13, b14, b15, c34.

Factor 2: estrategias de optimización de la intervención

Ítems: c20, c24, c26, c27, c35, c36.

Factor 3: estrategias educativas de tratamiento

Ítems: a4, a5, c21, c22, c30, c32, c33.

Factor 4: función de trabajo en equipo

Ítems: c23, c25, c28, c31.

Factor 5: función mediadora y de optimización

Ítems: b16, b17, b18, b19.

Factor 6: funciones de apoyo individual

Ítems: a3, a6, a7.

Factor 7: Poco preciso

Ítems: a1, a2.

En el área social y la de menores se dan las condiciones estadísticas para extraer factores. Son, en referencia a los factores hallados, diferentes entre sí excepto el factor uno que manifiesta muchas semejanzas con el factor uno genérico: “estrategias de intervención en la comunidad”, compuesto en su mayoría por variables de la sub-escala B, que se consolida como una sub-escala potente y válida. Así pues, los datos obtenidos corroboran nuestra propuesta conceptual correspondiente al bloque B de trabajo comunitario. Por otro lado, en ambas áreas de trabajo existen factores en los que se agrupan variables de nuestros bloques A y C, pero no podemos decir que coincidan exactamente.

En las áreas de mayores y de discapacidad, no se producen las condiciones estadísticas suficientes para realizar el análisis de componentes principales.

5.2.4.3. Análisis discriminante de las áreas.

Para dar respuesta al objetivo cinco, “comprobar en el supuesto de diferencias significativas entre los distintos grupos profesionales si se pueden establecer funciones discriminantes” seleccionamos este procedimiento estadístico, una vez comprobada en apartados anteriores la premisa de que realmente había diferencias significativas entre los grupos. El análisis discriminante lo hemos realizado con el método de inclusión por pasos para seleccionar los ítems en función de su mayor o menor poder discriminatorio, con el estadístico Lambda de Wilks (entrará en el análisis la variable que tenga mayor Fcambio o provoque mayor cambio en la Lambda de W).

Procedemos al análisis de las tablas LXXVII a LXXXIV:

TABLA LXXVII. Logaritmo de los determinantes.

síntesis áreas	Rango	Logaritmo del determinante
área social	21	-,867
área mayores	21	-11,064
área menores	21	-2,387
área discapacidad	21	-28,917
Intra-grupos combinada	21	,351

Los rangos y logaritmos naturales de los determinantes impresos son los de las matrices de covarianza de los grupos.

La tabla muestra los logaritmos de las matrices utilizadas para el cálculo del estadístico M y permite comprobar qué grupo tiene mayor variación, el de discapacidad, y el de menor variación, el social. El rango es el de la matriz de varianza-covarianza de cada grupo.

TABLA LXXVIII. Resultados de la prueba M de Box.

M de Box		4629,515
F	Aprox.	6,072
	gl1	693
	gl2	105896,37
		3
	Sig.	,000

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianza poblacionales son iguales.

El valor absoluto de M, después de transformado en F, adquiere valores significativos, lo que denota que los grupos tienen diversas variaciones. Debe

resaltarse la marcada sensibilidad del estadístico M a muestras grandes y a pequeñas desviaciones de la normalidad multivariante, lo que le lleva a alcanzar, con cierta facilidad, diferencias significativas entre los grupos. Esto supone que el supuesto de homocedasticidad se cumple y no se violan los supuestos del modelo.

En el marco del análisis, adquieren un especial relieve las tablas LXXIX a LXXXIV:

TABLA LXXIX. Autovalores de las funciones discriminantes.

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,697(a)	53,5	53,5	,641
2	,485(a)	37,2	90,7	,572
3	,121(a)	9,3	100,0	,329

a Se han empleado las 3 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Los datos nos muestran tres funciones discriminantes; de ellas, la primera y la segunda son más importantes, explicando respectivamente el 53,5% y el 37,2% (un 90,7% entre las dos) de la varianza; la función tercera solo contribuye con un 9,3% a dicha explicación.

Si se eleva al cuadrado la correlación canónica, nos da el resultado de la varianza explicada de la variable predictora por cada función discriminante de la función canónica.

TABLA LXXX. Lambda de Wilks.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1 a la 3	,354	1130,783	63	,000
2 a la 3	,601	554,857	40	,000
3	,892	124,339	19	,000

La significatividad de las funciones discriminantes, que plantea como hipótesis nula que las medias grupales (o centroides) de las tres funciones no difieren en los tres grupos, viene expresada por la discriminación residual que se recoge en la TABLA LXXX. Como vemos, hay diferencias significativas, indicador de la buena aportación de las tres funciones discriminantes.

TABLA LXXXI. Matriz de estructura.

Variables o ítems	Función		
	1	2	3
11	,457(*)	-,040	,132
4	,426(*)	,346	-,003
10	,385(*)	,076	,206
16	,356(*)	-,245	-,073
23	,281(*)	,107	-,082
34	,277(*)	-,161	-,157
25	,243(*)	,089	,047
31	,225(*)	,059	,210
18	-,171(*)	-,030	-,003
8	-,057	,543(*)	,105
5	,135	,300(*)	,115
37	,077	,242(*)	-,027
32	,029	,219(*)	-,105
20	-,101	,280	-,463(*)
7	,044	,301	,342(*)
35	,062	-,044	-,299(*)
19	-,010	,195	-,281(*)
12	,104	-,208	,249(*)
27	-,041	,099	-,191(*)
17	,137	,036	-,179(*)
36	-,136	-,061	,136(*)

Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

* Mayor correlación absoluta entre cada variable y cualquier función discriminante.

La matriz de estructura, TABLA LXXXI, muestra dónde se sitúan los centroides¹²³ de los tres grupos en las funciones discriminantes. A continuación vamos a detallar los ítems contenidos en esas funciones, secuenciados de mayor a menor importancia, en subrayado si puntúan en negativo:

¹²³ valor de función discriminante obtenido para la media de las variables de los grupos.

Función 1: De intervención (recepción, análisis y seguimiento de personas y proyectos).

11. Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria con colectivos de personas afectadas con las mismas problemáticas sociales.
4. Información y orientación al individuo y a su familia, de las prestaciones y los recursos sociales del territorio que puedan facilitar la intervención educativa.
10. Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales.
16. Seleccionar a los usuarios para cada proyecto.
23. Seguimiento conjunto con el diplomado de trabajo social del equipo en los procesos de inserción.
34. Información, a los representantes de los ayuntamientos y entidades, de la aplicación de los programas comunitarios impulsados por el equipo de educadores.
25. Evaluación conjunta con el diplomado de trabajo social del equipo de los resultados globales de la intervención efectuada.
31. Asistencia y soporte técnico a los monitores o trabajadoras familiares que realicen la intervención directa.
18. <u>Intervenir en las situaciones conflictivas con finalidad educativa (función mediadora). Siempre que las condiciones sean las adecuadas y lo requiera alguno de los casos.</u>

Función 2: De documentación (informes, evaluación y procesos de orientación).

8. Elaboración de informes socio-educativos para finalidades protectoras, preventivas, terapéuticas y ocasionalmente asistenciales.
5. Aplicación y evaluación del tratamiento educativo de apoyo y acompañamiento en personas y/o familias que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización.
37. Participación en procesos de selección de personal en relación a plazas de educadores/as u otros técnicos relacionados con proyectos que se vayan a coordinar.
32. Orientación a los servicios e instituciones sobre aspectos educativos comunitarios vinculados a la propia intervención.

Función 3: De coordinación de recursos.

20. <u>Valoración de las necesidades del servicio en referencia a la mejora de la intervención.</u>
7. Tramitación de propuestas de derivación a los servicios de atención especializada, de acuerdo con el resto de miembros del equipo, así como su seguimiento y el posterior apoyo a los procesos de reinserción social.
35. <u>Proposición de adaptaciones o reformas constructivas en nuestra institución para mejorar la intervención.</u>
19. <u>Contacto y coordinación con profesionales, grupos y/o entidades con la finalidad de optimizar las actuaciones.</u>
12. Información y orientación de los recursos y Servicios Sociales que permitan paliar las limitaciones de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas.
27. <u>Valoración continua de la aplicación de los proyectos para la elaboración de la memoria final.</u>
17. <u>Recoger los datos relevantes y tener un fichero actualizado tanto de datos individuales como de proyectos.</u>
36. Defensa de los derechos de los usuarios a nivel institucional y cuando se detecte algún posible maltrato institucional.

La TABLA LXXXII nos muestra las funciones en los centroides de los grupos, que nos permiten conocer el poder discriminante de cada variable en cada grupo.

TABLA LXXXII. Funciones en los centroides de los grupos.

síntesis áreas	Función		
	1	2	3
área social	,865	,240	,093
área mayores	,558	-1,356	-1,319
área menores	-,880	,252	-,038
área discapacidad	-,305	-2,269	,651

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos

Estas funciones pueden ser utilizadas para clasificar a los individuos en los grupos, para lo cual se calculan las puntuaciones de un individuo para cada función siendo clasificado en el grupo en el que obtenga mayor valoración. En la función uno las áreas con mayor significación son la social y la de menores, con polaridades opuestas. En la función dos destacan los valores altos negativos del área de la discapacidad y del área de mayores. En la función tres puntúan moderadamente alto, en valor positivo, la discapacidad y alto, en valor negativo, el área de mayores, con escasa relevancia de esta función en las áreas social y menores.

Terminamos el análisis con los datos de la TABLA LXXXIII, que nos muestra las probabilidades previas para cada uno de los grupos.

TABLA LXXXIII. Probabilidades previas para los grupos.

síntesis áreas	Previas	Casos utilizados en el análisis	Ponderados
área social	,441	486	486
área mayores	,051	56	56
área menores	,443	488	488
área discapacidad	,065	72	72
Total	1,000	1102	1102

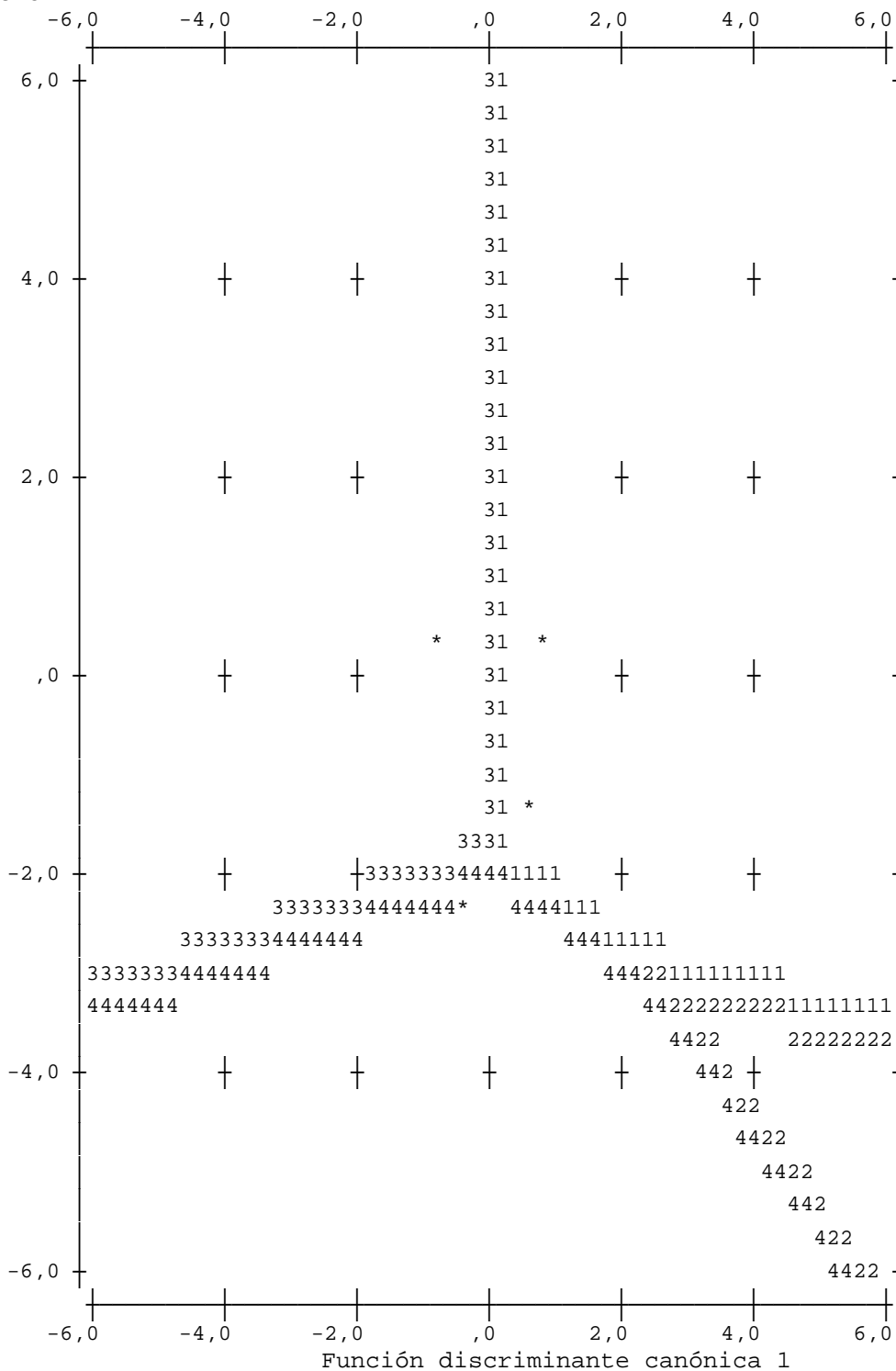
Tales probabilidades previas para clasificar los individuos en los grupos se han fijado en función del tamaño del grupo, en este caso sensiblemente diferentes como manifiestan los porcentajes. La figura nueve nos muestra el denominado mapa territorial:

Figura 9. Mapa territorial.

(Asumiendo que todas las funciones excepto las dos primeras son = 0)

Discriminante canónica

Función 2



Símbolos usados en el mapa territorial

Símbolo	Grupo	Etiqueta
1	1	área social
2	2	área mayores
3	3	área menores
4	4	área discapacidad
*		Indica un centroide de grupo

En forma intuitiva, el mapa territorial, nos permite adscribir a los individuos según el valor de sus funciones discriminantes canónicas. Vemos gráficamente que muchos de los individuos de los grupos social (1) y menores (3) se definen en las puntuaciones centrales del mapa, puntuando alto en la función uno y en valores de cero en la función dos. Educadores del área de mayores (2) y de discapacidad (4) puntúan alto en la función uno pero poco en la dos, por eso muchos están escoreados a la derecha inferior del gráfico. Como sucede que el área de discapacidad, la de mayor variación, nos encontramos educadores en la zona opuesta a la anterior, que junto a educadores de menores puntúan bajo de las dos funciones y se encuentran, en el mapa, a la zona izquierda inferior.

GRÁFICOS POR ÁREAS:

A continuación, en las figuras 10, 11, 12 y 13 presentamos los gráficos de las cuatro áreas según las funciones discriminantes una y dos que sirven para clarificar mejor lo expuesto, primero por separado y al final, en la figura 14 de forma combinada:

Figura 10. Gráfico discriminante para área social

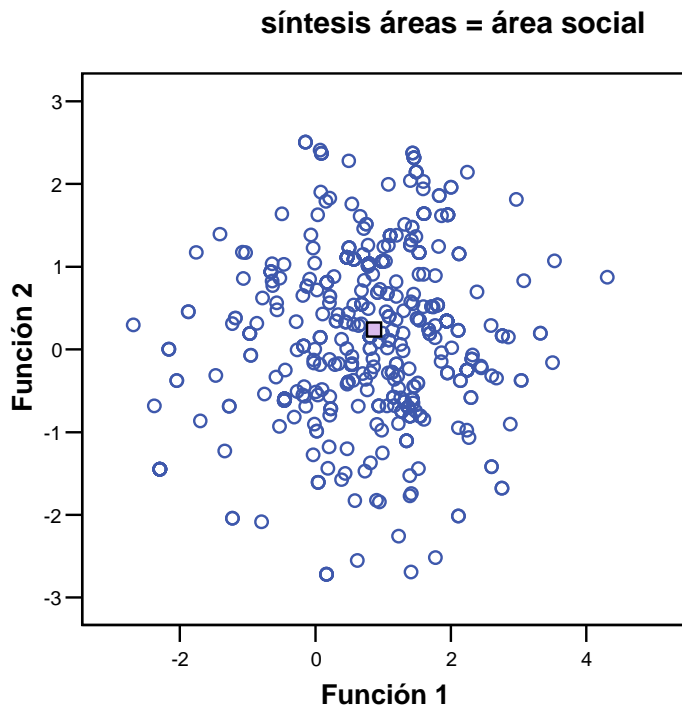


Figura 11. Gráfico discriminante para área mayores

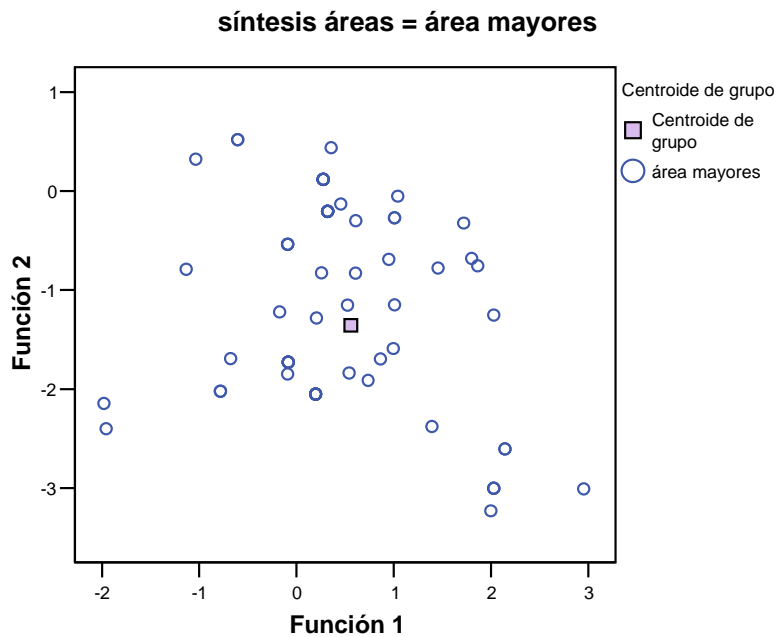


Figura 12. Gráfico discriminante para área menores

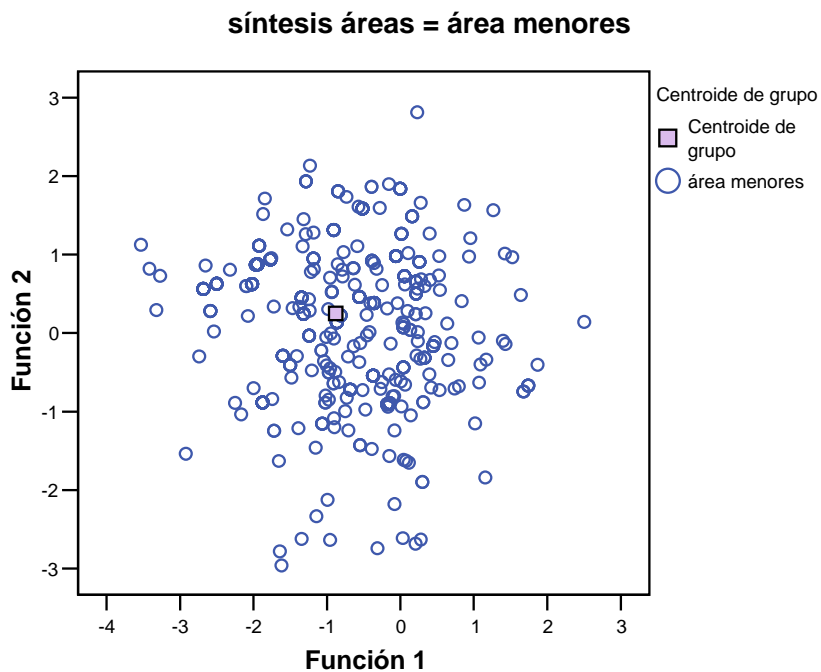


Figura 13. Gráfico discriminante para área discapacidad

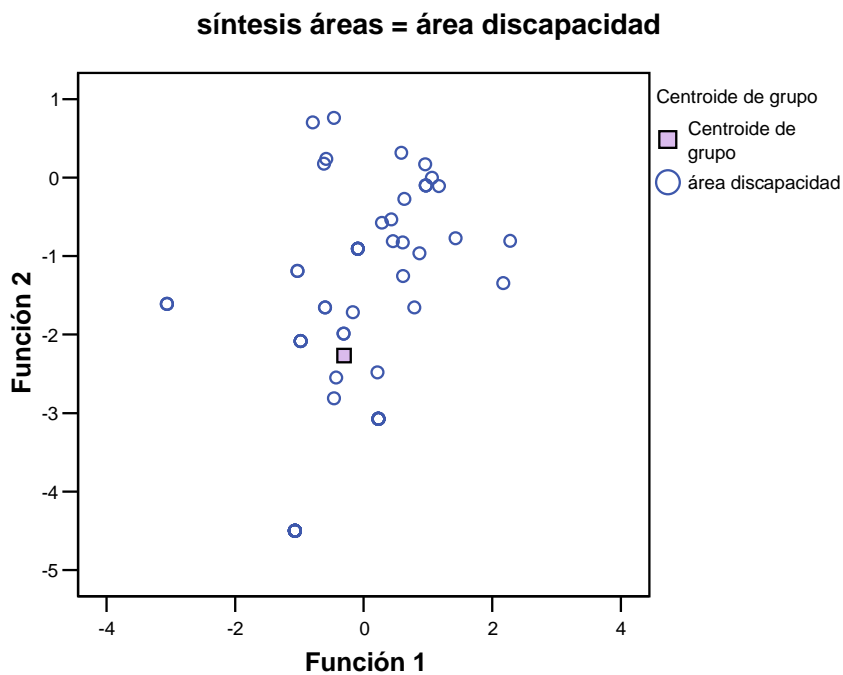


Figura 14. Gráfico discriminante para grupos combinados

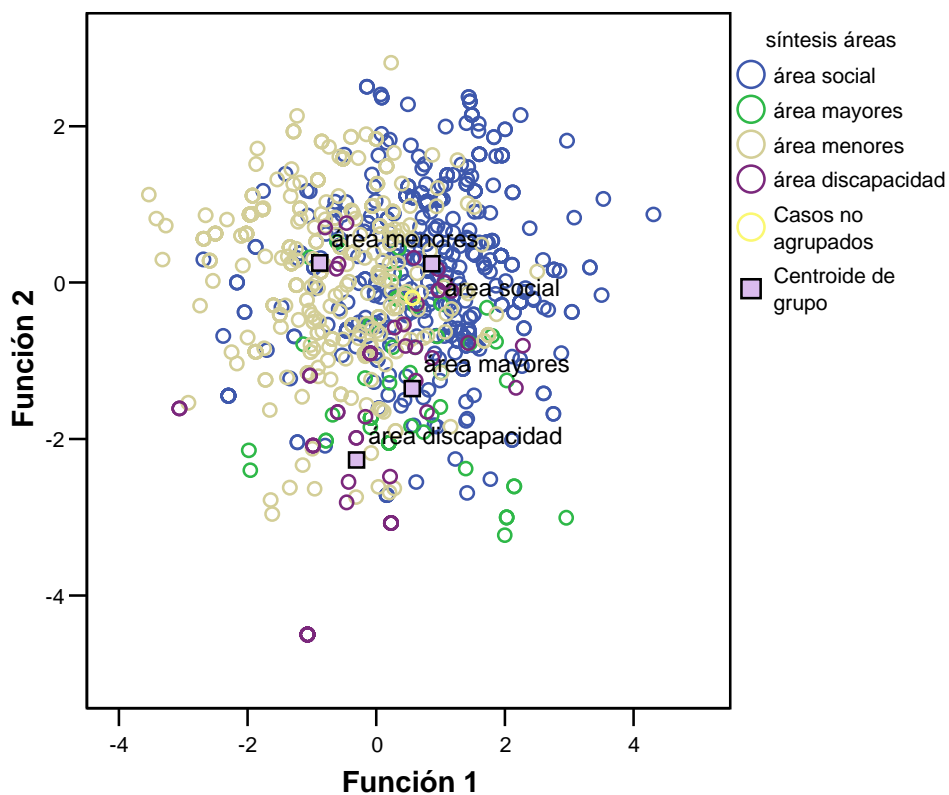


TABLA LXXXIV. Resultados de la clasificación(a).

		síntesis áreas	Grupo de pertenencia pronosticado				Total
			área social	área mayores	área menores	área discapacidad	
Original	Recuento	área social	419	7	100	2	528
		área mayores	24	28	11	6	69
		área menores	126	5	423	9	563
		área discapacidad	18	0	17	42	77
		Casos desagrupados	5	0	0	0	5
%		área social	79,4	1,3	18,9	,4	100,0
		área mayores	34,8	40,6	15,9	8,7	100,0
		área menores	22,4	,9	75,1	1,6	100,0
		área discapacidad	23,4	,0	22,1	54,5	100,0
		Casos desagrupados	100,0	,0	,0	,0	100,0

a. Clasificados correctamente el 73,7% de los casos agrupados originales.

En la tabla anterior LXXXIV los valores de clasificación de la matriz de confusión arrojan unos resultados moderadamente optimistas sobre la asignación de los individuos a los grupos de procedencia (73,7 % clasificados correctamente). Por el tamaño diferente de los grupos, en el peor de los casos, en el grupo con más probabilidades previas, el de menores, el porcentaje de casos clasificados por azar es del 44,3%, por lo tanto, muy por debajo del obtenido con las funciones discriminantes.

En resumen, existen tres funciones discriminantes que permiten clasificar correctamente los individuos en un 73,7 % de los casos. Estas funciones se concretan en las ecuaciones que anteriormente se han presentado y pueden servir de base para clasificar las funciones de los educadores en las cuatro áreas de trabajo.

CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DISCRIMINANTE:

1. Hemos detectado 3 funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos, con los siguientes coeficientes:

TABLA LXXXV. Resumen de las funciones discriminantes.

síntesis áreas	Función		
	1	2	3
área social	,865	,240	,093
área mayores	,558	-1,356	-1,319
área menores	-,880	,252	-,038
área discapacidad	-,305	-2,269	,651

2. Vistas las funciones 1, 2 y 3 con los ítems que agrupan y en función de nuestro marco conceptual, podemos calificar esas funciones así:

- Función 1: *De intervención (recepción, análisis y seguimiento de personas y proyectos)*. Ítems: 11, 4, 10, 16, 23,34, 25, 31, 18 (negativo).
- Función 2: *De documentación (informes, evaluación y procesos de orientación)*. Ítems: 8, 5,37 y 32.

- Función 3: *De coordinación de recursos*. Ítems con correlaciones negativas (relacionados con las instituciones): 20, 35, 19, 27 y 17 y con correlaciones positivas (en referencia a recursos de intervención): 7, 12 y 36.

ÁREA SOCIAL: puntúa alto (0,865) en la primera función, de intervención; moderado (0,240) en la segunda, de documentación, y muy poco (0,093) en la tercera, de coordinación de los recursos, lo que significa que muchos educadores de esta área se sitúan en la media de esta función.

ÁREA DE MAYORES: puntúa aceptable (0,558) en la primera función de intervención, alto negativo (-1,356) en la segunda, lo que supone poca valoración del colectivo en estas funciones discriminantes de documentación, y alto negativo (-1,319) en la tercera, que tiene muchos ítems negativos y da puntuaciones altas en la variable que trata de la optimización de la institución y puntuaciones bajas en las variables positivas de esta función en referencia al componente recursos de intervención.

ÁREA DE MENORES: realiza intervenciones individuales y de proyectos diferentes a las sociales, casi contrapuestas en las puntuaciones, por lo que el valor en la función primera es alto, pero negativo (-0,880), quizá por el tipo de intervención muy centrada en la atención a destinatarios enmarcados en un contexto laboral de centro y no en intervenciones en medio abierto, con procesos de recepción, selección y de proyectos como es el caso del área social. También llama la atención que el ítem 18, negativo para esta función, *Intervención en las situaciones conflictivas con finalidad educativa (función mediadora)*, puntúe entonces alto en esta área por lo que se convierte en una función claramente discriminante entre el área social y la de menores. En cambio, los valores de las funciones discriminantes segunda y tercera son parecidos a los del área social, es decir moderado en la segunda (0,252) y muy cerca de la media (-,038) en la tercera de coordinación de recursos.

ÁREA DE DISCAPACITADOS: Moderadamente negativa (-0,305), el valor de la primera función indica escasa valoración de la intervención. Altamente

correlacionada, sorprendentemente, en contra (-2,269) en la función segunda, de documentación. Destacan los altos valores (0,651) de la función tercera, que están correlacionados con los ítems positivos que versan sobre la defensa de los destinatarios y la reinserción social de los mismos, y negativamente con los temas más institucionales, quizá ya resueltos en este tipo de instituciones.

3. A pesar de estas diferencias entre estas cuatro áreas podemos afirmar que, en conjunto, las áreas de trabajo social y de menores están más cerca entre ellas que de las demás, al igual que ocurre con las áreas de mayores y discapacidad, según se observa en la figura 14, anteriormente expuesta a estas conclusiones.

5.3. Análisis y valoración de los resultados cualitativos

La naturaleza y la gran cantidad de los datos cualitativos que hemos registrado, en forma de texto, requieren un esfuerzo y una metodología de agrupaciones por categorías para que las percepciones sobre el propio cuestionario y sobre las funciones nos aporten información relevante. Después de trasladar los tres campos "suge1", "segue2" y "otros" a un libro de *Excel*, hemos realizado el análisis de algunas secuencias cualitativas de nuestra base de datos, como estas categorías de valoraciones al instrumento:

a) **NEGATIVAS** al conjunto del cuestionario. Se manifiesta a través de estas expresiones: "generales", "más específicas", "preguntas cerradas", "ambigüedad", "ítems más focalizados", "no son específicos", "más claro".

Se localizan 89 opiniones en este sentido (42,18 %).

b) **INTERMEDIAS**. Es decir, no podemos decir que sean negativas o positivas; piensan que el instrumento y las funciones manifestadas son correctos, pero encuentran a faltar especificidad. En la semántica se traduce como "mejora/s", "adaptarlo", "incorporar preguntas", "dificultad".

Se localizan 41 opiniones (el 19,43 %) de los cuales tres expresan la dificultad de trasladar sus funciones cotidianas a las funciones explicitadas.

c) POSITIVAS. Se traducen en búsquedas de términos como: "bueno/a", "buen/a", "interesante", "correcto/s"

Constatamos 37 opiniones en este sentido (el 17,54 %).

d) CUALITATIVAS. Destacamos algunas sugerencias de mejora como la de no especificar solo al trabajador social en intervenciones que requieren coordinación o trabajo en equipo, en 44 respuestas (20,85 %) ¹²⁴. Se trata de las funciones 23 y 25 del *CFES-R 2009*.

ANÁLISIS DE FRASES

En relación con otros aspectos de menos incidencia numérica, aunque con aportaciones concretas al cuestionario, encontramos ocho observaciones referidas a las áreas o contextos de intervención –que no es el objeto principal de nuestro estudio– que sugieren incluir contextos laborales que no tiene el cuestionario: área laboral, animación sociocultural, apoyo educación formal, etc.; también cuatro educadores comentan que encuentran a faltar la variable de retribución económica o de categorías profesionales y hay cuatro personas que opinan que el cuestionario no utiliza suficientemente un lenguaje no sexista.

Comentan aspectos sobre la exclusión de la animación sociocultural:

“Está muy enfocado a la educación social de atención primaria y hay poca representación de la educación social desde la **animación y la dinamización**, donde la intervención no es individualizada ni desde un recurso específico” (cuestionario 264).

“Añadiría: **Promoción de actividades y dinamización de grupos**: socialización y interacción socio-afectiva. Aprendizaje de contenidos y habilidades: valores, actitudes, habilidades...Informar y asesorar junto con el equipo de trabajo: participar en las reuniones” (cuestionario 555).

¹²⁴ El porcentaje de estas cuatro categorías de respuesta, respecto al global de los 1242 cuestionarios, suponen solo el 17 % (7,2 + 3,3 + 3 + 3,5), mientras que el 74 % de educadores no han contestado ningún campo cualitativo y el resto que falta, el 9 %, ha emitido respuestas que no hemos catalogado en esas categorías, aunque algunas de estas respuestas las hemos analizado en las cadenas de frase expuestas a continuación.

“Creo que pocas funciones se adaptan a las que realiza un educador en el ámbito de la **animación sociocultural** en un centro residencial de mayores” (cuestionario 556).

“Tengo dificultades a la hora de identificar las funciones descritas con la realidad de mi trabajo como **animadora comunitaria** en un Centro de Acción Social en el medio rural (Servicios Sociales de Base)” (cuestionario 664).

Otros realizan similares comentarios sobre la falta del área educativa:

“En Andalucía los Educadores/as Sociales como personal funcionario de la Junta nos hemos incorporado a la **Escuela**, y muy posiblemente adscritos a los departamentos de orientación de los IES” (cuestionario 322).

“No recogen nada el tema de la labor del Educador Social en la Consejería de **Educación**” (cuestionario 323).

“Se entiende que nuestra área de trabajo está dentro de la intervención **educativa**. Hablamos de colectivos que tienen carencias en su formación” (cuestionarios 351-356).

“Yo soy el único educador social de la Comunidad Valenciana que ha desarrollado su labor dentro de centros **educativos** (dentro significa: con horario completo, trabajando directamente con los/las menores y sus familias, participando del claustro de profesores)” (cuestionario 388).

“Incluir el trabajo de los educadores sociales en **secundaria**” (cuestionario 873).

Respecto a la exclusión de la animación se trata de un tema de coherencia teórica con lo planteado en la primera parte de nuestro trabajo. En cambio, no incluimos el área de soporte al sistema educativo porque estimamos que es todavía minoritaria y su omisión no afectaba sustancialmente a nuestros objetivos. De hecho son muy pocas las comunidades que tienen educadores trabajando dentro del sistema escolar. No obstante, la consideremos importante en los nuevos yacimientos profesionales.

Reflejamos a continuación otras sugerencias recogidas en los cuestionarios, ofreciendo para cada ellas nuestra reacción personal:

“El Área del Menor "Centros de reforma de menores conflictivos" es terminológicamente incorrecto ya que se denominan "**Centros de Ejecución de Medidas Judiciales**" (cuestionario 205).

Es cierto que el nombre propuesto es mejor, entre otras cosas porque los menores propiamente no son conflictivos, sino que se hallan en situación de conflicto.

“En relación con el área social incluir Programas de Reducción del Daño en Adicciones. En relación con el trabajo comunitario incluir:

- Manejo y análisis de **datos** para ver evolución de demandas y detectar necesidades de nuevos perfiles.
- Implicación y participación directa en la implantación de la **calidad** en la organización.
- Impartición de talleres a los usuarios/as del programa. Elaboración del material de dichos talleres” (cuestionarios 312-315).

En el área social hay un contexto laboral en toxicomanías que hace innecesarios más detalles. Sobre la propuesta de ítems, consideramos que ya están recogidos en su significado en los actuales 17 (*elaboración de un fichero, relacionado con datos*), 26 (*participación en la supervisión, contraste y discusión de casos y metodología, con repercusión en aspectos de calidad*) y 11 (*promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos que supone la elaboración también de talleres y materiales*).

“Creo que faltaría algún ítem más directamente relacionado con la función de orientación laboral que se hace en servicios que trabajan con personas adultas (servicios sociales, centros de tratamiento de toxicomanías)” (cuestionario 462).

Debemos plantearnos si debemos incluir la orientación laboral como función genérica. Es cierto que los expertos no la señalan como tal, pero quizá sería pertinente plantearlo en posteriores estudios.

“Separar apartado "C": En relación... Equipo y los encargos institucionales. Una cosa es el trabajo en equipo y otra las relaciones institucionales con las que nos podemos relacionar” (cuestionario 660).

Dentro de nuestro modelo teórico ambos aspectos son de optimización de las intervenciones y por eso aparecen juntos.

“Que el encuestado incluya una breve descripción de su trabajo cotidiano en la institución en la que trabaja” (cuestionario 889).

En estudios pormenorizados de las áreas de intervención es una buena sugerencia.

“Faltaría alguna referencia a la aplicación de los documentos básicos acordados (código deontológico, funciones y competencias) (cuestionario 967).

“Creemos que habría sido interesante, traducir estas funciones a las definidas por ASEDES y CGEES, y expresarlas con el discurso educativo actual, y desde la lógica de la transmisión, la generación de contextos educativos y la mediación” (cuestionarios 1167-1172).

Hemos abordado las semblanzas y diferencias con las funciones definidas por la ASEDES en el apartado 5.2.2. Descriptivos, “sobre las funciones”. No hemos partido de ellas porque pretendemos realizar nuevas aportaciones, con método científico.

“Me gustaría, en algún momento, que alguien propusiera el análisis de la tan usada palabra "intervención" (social, educativa, socioeducativa), ya que sus actuales acepciones aplicadas a lo social son terroríficas” (cuestionario 1020-27).

“Pienso que la persona, o sea, el "ser" es lo que nos lleva a realizar el trabajo. Me explico, según en los textos que estudié en la diplomatura y por la experiencia, he comprobado que la calidad de lo que se hace es más por lo que uno ES que por lo que uno HACE. Por ello, en este cuestionario, haría un apartado dedicado a la persona de Educador/a Social con ítems como: 1.- ¿Te gusta tu profesión?, y si es así, ¿por qué? 2.- ¿Crees que los Educadores/as Sociales son esenciales para que disminuyan las injusticias” (cuestionario 1084).

En estudios con otra base teórica, socio-crítica, tienen más sentido estas apreciaciones. Pensamos que son complementarias a nuestro estudio pero no forman parte de nuestros objetivos.

No se hace un seguimiento de los chicos que salen de los recursos, su regalo de cumpleaños es echarles a la calle y si te he visto no me acuerdo (cuestionarios 1203-1218).

Me he basado para realizar este cuestionario en uno de esos ámbitos, excluyendo así mi intervención en otros (cuestionario 1242).

Es lamentable lo que se afirma en los cuestionarios realizados en equipo sobre la falta de seguimiento en centros de menores; lo testimoniamos por si es útil y faltaría contrastarlo en estudios más detallados sobre esta área. Por lo que dice el siguiente (1242) ha sido un buen criterio de contestar en función de uno solo; de hecho, cuando había varias áreas de intervención señaladas hemos escogido la predominante como atribución de valores.

CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS CUALITATIVO:

1. Dada la cantidad de cuestionarios (1242), entendemos que la implementación de los mismos supone, en la mayoría de los casos, una aceptación implícita del instrumento, atendiendo especialmente al carácter voluntario que supone la realización del cuestionario. Evidenciamos que algunos educadores tienen dificultades en plasmar la valoración de unas funciones genéricas y que les cuesta este tipo de análisis; este dato hemos podido situarlo en torno al 10% de educadores, si agrupamos los grupos anteriores a y b, aunque la mayoría no establece ninguna dificultad en ello.
2. Aceptamos la crítica que en la terminología empleada en el área del menor con la denominación “Centros de reforma de menores *conflictivos*” no es del todo correcta, y proponemos en estudios posteriores sustituirlo por “centros de reforma de menores *en situación de conflicto*”.
3. Es pertinente, según nuestro modelo teórico, incluir como función valorable genérica la orientación laboral porque, como dicen muchos teóricos, como el profesor Merino Fernández, es una misión de los educadores sociales, además de un contexto laboral (equipo de Prácticum de la UNED).
4. Es una buena sugerencia que en estudios pormenorizados de las funciones diferenciales en las áreas profesionales los entrevistados incluyan una breve descripción de su trabajo cotidiano.
5. Consideramos que es insuficiente realizar estudios de las funciones que se limiten a definiciones consensuadas y que son necesarias investigaciones, como la nuestra, cuyos resultados puedan discutirse con métodos científicos.
6. Los estudios sociocríticos, que hacen énfasis en las transformaciones sociales para conseguir una mejor justicia social y que analizan pormenorizadamente el lenguaje utilizado por la profesión, son complementarios y necesarios a los estudios con base empírica como el nuestro.

En resumen: el análisis cualitativo valida también nuestro cuestionario aunque sería mejor introducir un cambio semántico en los ítems 6, 23 y 25 para facilitar la aplicación en diversos contextos; se trata de sustituir “diplomado en trabajo social”, por “profesionales colaboradores” y sería pertinente incluir como función que valorar la orientación laboral. Tampoco podemos menospreciar que un 10 % de encuestados tienen dificultades en reflexionar sobre este tipo de funciones comunes.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

ESQUEMA

6.1. Conclusiones

- 6.1.1. Del objetivo 1: el predominio del área social y de menores
- 6.1.2. Del objetivo 2: *el CFES–R 2009* es un buen instrumento
- 6.1.3. Del objetivo 3: relación de las funciones genéricas, clave y nucleares
- 6.1.4. Del objetivo 4: las diferencias significativas en áreas profesionales, años de experiencia, comunidades autónomas y tipología de entrevistado
- 6.1.5. Del objetivo 5: las funciones discriminantes de las áreas profesionales

6.2. Propuestas

- 6.2.1. Nuevos estudios
 - 6.2.2. Recomendaciones de actuación
 - 6.2.2.1. Modos de uso del cuestionario *CFES*
 - 6.2.2.2. Implicaciones pedagógicas: las funciones del educador social como referentes en la revisión del currículum
-

En este capítulo se presentan las conclusiones de todo lo expuesto anteriormente, a partir del problema propuesto que consiste en conocer mejor las funciones de los educadores en España. Daremos respuesta a los objetivos planteados dentro de ese ambicioso objetivo general, en función del análisis y valoración de los datos obtenidos.

Esta investigación ha analizado y valorado las funciones genéricas de los educadores sociales en España en diversas áreas de intervención; a continuación vamos a proceder a discutir los resultados y exponer las conclusiones. Son muchas las que esta investigación permite extraer, todas ellas relevantes.

Antes de presentar las conclusiones tenemos que realizar algunas consideraciones:

1. Nuestra investigación no es experimental, ya que no parte de unas hipótesis, sino que es descriptiva, un estudio de campo, que aporta un instrumento de valoración y datos, procedentes de la realidad profesional propia del objeto de estudio: las funciones de los educadores sociales.

2. Nuestra muestra de 1242 educadores sociales, con contrato y colegiados, es suficientemente amplia y presumiblemente representativa de este colectivo profesional en España y supone el 10,69% de los colegiados; no obstante, no hemos podido supervisar la aplicación del muestreo en cada colegio profesional. Las tipologías profesionales recogidas en el estudio están desequilibradas, pero pensamos que este hecho es atribuible al azar y que ello no altera lo que consideramos que constituye una descripción de la realidad, ya que los posibles sesgos que puedan darse en alguna comunidad, se ven compensados por la elevada muestra obtenida y especialmente porque contamos con datos altamente representativos de la mayoría de autonomías y colegios profesionales.

3. Hemos clasificado al encuestado en el área de intervención principal a fin de ganar claridad en los datos, lo que nos da mayor poder de inferencia, pero

constatamos que existen educadores que trabajan en diferentes contextos laborales.

4. Este trabajo se realizó con la finalidad de aspirar a la obtención del título de doctor, es por tanto, un trabajo personal, con el apoyo y consejo de los directores de la tesis, también con la ayuda de los colegios profesionales en el muestreo, pero con todas las dificultades que impone el carecer de la colaboración humana o económica que supondría un proyecto de investigación institucionalizado, que no es nuestro caso.

5. Si bien la educación social se halla en un avance incuestionable, fruto de las nuevas sociedades democráticas, con valores basados en los Derechos Humanos y en los descubrimientos científicos, neurológicos, psicológicos y pedagógicos, para que existan buenos profesionales es preciso definir bien sus misiones, aparte de sus técnicas, metodologías y tipos de actividades. En esta realidad se inscribe nuestro estudio, que sabemos que no atiende a todas esas exigencias, pero que, por el hecho de plantear una aproximación a la realidad, de forma rigurosa, nos permite avanzar en la definición profesional y, por ello, en la mejora de la eficacia de las intervenciones y de la autoestima de los educadores. Estamos seguros de que con ello contribuimos a la mejora del reconocimiento social de la profesión; además, estamos convencidos de que lo ideal sería trasladar a las experiencias profesionales diarias la solidez, la confianza y la curiosidad.

No obstante las limitaciones, consideramos que muchas de las conclusiones, que se exponen a continuación, revelan aspectos muy importantes que podrán ser de utilidad a quienes estén involucrados en la formación y definición profesional de los educadores sociales, especialmente a los que se planteen aspectos concretos sobre sus funciones profesionales. Este estudio muestra el estado de la cuestión en un campo hasta ahora no explorado, desde un enfoque empírico, que aporta aspectos muy novedosos en la redefinición profesional del educador social.

6.1. Conclusiones

Con el fin de estructurar en lo posible el desarrollo de este apartado, se seguirá el orden establecido en el planteamiento de los objetivos del trabajo. El punto de partida es el objetivo que dio origen a la investigación:

Analizar y valorar las funciones de los educadores sociales en España.

Para poder atender a este objetivo general se plantearon estos objetivos específicos:

1. Establecer las áreas profesionales de intervención y seleccionar las que tengan mayor número de profesionales.
2. Realizar un cuestionario fiable y válido sobre las funciones de los educadores.
3. Distinguir las funciones genéricas de las que no lo son.
4. Comprobar si se dan diferencias entre las funciones desempeñadas por los profesionales en diversas variables categóricas (áreas de trabajo, años de experiencia, comunidades autónomas y tipología de entrevistado).
5. Identificar las posibles variables discriminantes entre las áreas de intervención estudiadas.

Veamos, una vez recordados los objetivos fundamentales de este trabajo, qué conclusiones generales se pueden extraer tras los análisis y valoraciones realizados y que, a nuestro juicio, el presente trabajo acredita.

Queremos ser prudentes en nuestros hallazgos aunque pensamos que se dan condiciones suficientes para defender lo siguiente:

I. El instrumento construido, el *Cuestionario de Funciones del Educador Social (CFES)*, cumple razonablemente bien la función para la que fue diseñado: el análisis y la valoración de las funciones de los educadores sociales en España. Esta afirmación se apoya en los excelentes resultados presentados en la

fiabilidad global y por sub-escalas, los buenos resultados del análisis factorial confirmatorio y la validez garantizada por el proceso de elaboración.

II. Los datos que aporta la aplicación del cuestionario a una muestra seleccionada son completamente nuevos en el panorama de la investigación en este campo. Este estudio contribuye a aclarar la verdadera dimensión de las funciones de los educadores sociales en España.

A partir de este estudio disponemos de datos acerca de las funciones existentes, sobre los cuales hasta ahora se producían muchas conjeturas, pero pocas evidencias, y se posibilita el desarrollo de investigaciones similares a la nuestra.

III. Esta investigación abre nuevas vías de aplicación e investigación, con mayor claridad conceptual, sobre los educadores y sus condicionantes (comunidad autónoma, años de experiencia y áreas laborales), enfocadas a un mejor conocimiento de sus funciones genéricas.

IV. Los resultados permitirán guiar con mayor precisión decisiones de actuales y futuras acciones mediante la reflexión en profundidad sobre las prácticas profesionales, en sus unidades más medibles que son las funciones.

6.1.1 Del objetivo 1: El predominio del área social y de menores

Estas áreas de intervención, enunciadas en este subapartado, son las de mayor relevancia en la profesión, aunque la segunda, de menores, necesita una mejor catalogación en sus contextos profesionales.

6.1.1.1. No existe consenso en la comunidad científica de cuáles son las áreas de intervención de los educadores, ni cómo referirse a ellas (ámbitos, contextos o áreas); este hecho es constatado por numerosos autores entre los que destacamos a García Nadal (2005) y a Sáez (2001).

6.1.1.2. Hemos optado, y acotado conceptualmente, la denominación de áreas, para las unidades de intervención, y cada una en unos contextos laborales. Hemos seleccionado las áreas mayoritarias, de acuerdo a un estudio de Cacho Labrador (1998); luego, para concretar los contextos, hemos seguido la clasificación del equipo de Prácticum de la UNED. A consecuencia del análisis cualitativo, matizamos la terminología empleada en el área del menor con la denominación “Centros de reforma de menores *conflictivos*” por no ser del todo correcta, y proponemos en estudios posteriores sustituirlo por “Centros de reforma de menores *en situación de conflicto*”.

La siguiente tabla refleja lo dicho, e incorpora los datos empíricos hallados:

TABLA LXXXVI. Áreas profesionales y porcentajes

– Área social (42,5% del total)
Prevenición de la exclusión social, la violencia y las toxicomanías (4,8%)
Rehabilitación de toxicomanías (2%)
Instituciones penitenciarias (1,5%)
Instituciones de bienestar social (19,0%)
Atención a la familia (6,5%)
Centros de acogida a mujeres maltratadas (0,4%)
<i>Asociaciones de usuarios y consumidores*</i> (0,0%)
Programas de atención y orientación a inmigrantes (2,7%)
Otros (5,6%)
– Área de educación de personas adultas (5,6% del total)
Centros de día (0,5%)
Centros de educación de personas adultas (1,4%)
Residencias para personas adultas (0,2%)
Hogares de jubilados (0,7%)
Programas para la inserción laboral de la mujer (1,0%)
Otros (1,9%)
– Área del menor (45,3% del total)
Centros de reforma de menores en situación de conflicto (11,6%)
Hogares protegidos para menores (8,5%)
Residencias para menores (12,2%)
Otros (13,1%)
– Área de atención a personas con discapacidad (6,2% del total)
Residencias específicas para personas con discapacidad (3,5%)
Asociaciones de ayuda a personas con discapacidad (0,6 %)
Centros Ocupacionales (0,6%)
<i>Centros Especiales de Empleo*</i> (0,0%)
Otros (1,6%)
– Sin catalogar (0,4% del total)

*En cursiva los contextos sin representación en nuestro muestreo.

6.1.1.3. Hemos definido nuestro marco teórico, que diferencia la Educación Social como un aspecto de la educación con componentes sociales, y con diversos profesionales que trabajan: animadores sociales, técnicos de animación sociocultural e integración social, monitores, maestros y pedagogos. Esto supone que consideramos como sujetos de nuestra población solo a los educadores sociales que están contratados como tales, a diferencia de los estudios realizados hasta el momento en que se priorizan aspectos teóricos más que laborales y no distinguen la forma de contrato.

6.1.1.4. 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 social (42,5%) y, también, de menores (45,3%), y de menos incidencia en otras áreas de trabajo, como en mayores (5,6%) y discapacidad (6,2%). Es decir, el peso de las áreas en la profesión, que se da a través de este cuestionario, se corresponde claramente con los educadores que trabajan en menores y en el área social, si bien es cierto que, en futuras investigaciones, es un hecho a contrastar (ver la TABLA XII y la Figura 7).

6.1.1.5. Conclusiones sobre las tipologías de trabajo o profesionales:

ÁREA SOCIAL: Destaca la elevada frecuencia de datos que supone el 42,5% de la muestra global obtenida. De estos datos sobresalen los contextos profesionales: *instituciones de bienestar, atención a la familia y prevención de la exclusión*. Se trata de una tipología bien descrita inicialmente porque en *otros* solo contestan el 5,6% de los entrevistados.

ÁREA DE MAYORES: Se trata de un área que representa solo el 5,6% del muestreo total. Quizá no esté bien definida, porque el 33% de la muestra contesta en *otros* y no se identifica con los contextos precisados. Nos ha sorprendido la escasa relevancia del trabajo en residencias para personas adultas, solo presente en dos casos de la muestra. Al ser un espacio de intervención reciente requiere la profundización en investigaciones específicas que lo describan mejor.

ÁREA DE MENORES: Como en el área social, destaca la elevada frecuencia de datos, incluso superándola, con un porcentaje que supone el 45,3% de la muestra. Los contextos laborales parecen bien definidos, aunque en las valoraciones cualitativas hay confusión entre *hogares protegidos y residencias*; quizás nos habríamos de plantear en futuros estudios la fusión de los dos en uno, que denominaríamos *equipamientos de protección para menores*; y, finalmente, un 29% no se siente identificado en esos contextos, aunque trabaja en esta área, por lo que pensamos que faltan otros contextos laborales, como puede ser la intervención en centros de día para menores.

ÁREA DE DISCAPACIDAD: La frecuencia de esta área es similar a la de atención a personas adultas (dicha de mayores) y se sitúa en un porcentaje del 6,2% del muestreo. Es relevante la frecuencia de educadores trabajando en *residencias específicas para personas con discapacidad*. Debería definirse mejor, ya que un 25,6%, de los entrevistados en esta área, no se identifica con los contextos profesionales propuestos; en consecuencia, quizás deberíamos incluir *colegios de Educación Especial*, por algunas respuestas cualitativas dadas a nuestro cuestionario. Se trata de una tipología que requiere una investigación específica para describirla mejor.

6.1.1.6. Teóricamente es discutible la aceptación o no, en nuestro país, de los animadores socioculturales en estudios de educadores. La posición mayoritaria en nuestro país los incluye (p.e. el profesor Sáez, el Equipo de Prácticum de la UNED o la misma ASEDES). En nuestro modelo conceptual aportamos argumentos que plantean que son profesiones diferentes, aunque compartan, legítimamente, espacios académicos. Posteriores estudios específicos, y con base empírica, sobre los animadores socioculturales, podrían llegar a resultados más concluyentes.

6.1.2. Del objetivo 2: el CFES–R 2009 es un buen instrumento

Nuestro cuestionario, realizado *ad hoc*, es excelente para medir las funciones genéricas de los educadores y presenta las siguientes características:

6.1.2.1. Nuestro cuestionario sobre las funciones es válido. El cuestionario tiene suficiente validez para medir lo que pretende medir: las funciones genéricas de los educadores en España. Su proceso de elaboración a través de un panel de expertos, tablas de especificaciones y lo que se deduce de las pruebas estadísticas relacionadas con la coherencia de su estructura, apuntan con razonable seguridad a su validez.

La escala es conceptualmente consistente. El proceso de elaboración, los resultados del análisis factorial confirmatorio y las correlaciones ítem-total muestran una coherencia de contenidos. Los resultados apuntan a que las funciones pueden ser medidas.

6.1.2.2. La escala es altamente fiable con lo que se cumple un requisito fundamental de este tipo de instrumentos. Se concreta con una fiabilidad global de la Escala de 0,94, casi perfecta, y de cada sub-escala:

- A: Intervención directa o personal: 0,84.
- B: Trabajo comunitario: 0,89.
- C: Gestión: 0,90.

Ello asegura unos datos con muy bajos errores de medida. Además, el conjunto de ítems-funciones es suficiente para cubrir los principales núcleos o bloques de funciones que hemos justificado teóricamente, pero a la vez es un número de reactivos manejable, no excesivo, de 37 ítems. Esta cuestión facilita su uso y aplicación.

Los datos derivados de la aplicación del cuestionario, como se verá más adelante, marcan tendencias de respuesta que se repiten con la suficiente consistencia y estabilidad como para indicar la existencia de contenidos

describibles en relación a las funciones, a la vez que permiten detectar diferencias relacionadas con factores y funciones discriminantes, como veremos más adelante.

6.1.2.3. El cuestionario diseñado no es unifactorial, los análisis factoriales exploratorios realizados con la muestra escogida (ver la TABLA XIV), revelan la existencia de, como mínimo, una sub-escala, con IFFS superiores a 0,6: trabajo comunitario (0,64); y otra próxima a 0,6, de trabajo individual (0,58). Los factores dos, cuatro y seis no presentan incompatibilidades con nuestras sub-escalas, ya que agrupan variables de forma coherente a nuestra sub-escala C, de trabajo de gestión. El modelo teórico de bloques de áreas, es coherente con los resultados obtenidos, aunque no concluyente estadísticamente en todas las funciones, ya que no coinciden plenamente.

6.1.2.4. Podemos definir la estructura factorial del área social y la de menores, mientras que de las otras dos no podemos hacerlo. En el área social y en la de menores existen las condiciones estadísticas para extraer factores (ver el apartado 5.2.4.2). Son estructuras diferentes entre sí excepto el factor uno que manifiesta muchas semejanzas con el factor uno genérico: “estrategias de intervención en la comunidad”, que se consolida como una sub-escala potente y válida. Esta evidencia en datos consolida la propuesta conceptual del bloque B, de trabajo comunitario. En ambas áreas de trabajo existen factores en los que se agrupan variables de nuestro bloque A y de nuestro bloque C, pero no podemos decir que coincidan exactamente. En las áreas de mayores y discapacidad, no se producen las condiciones estadísticas adecuadas para realizar el análisis.

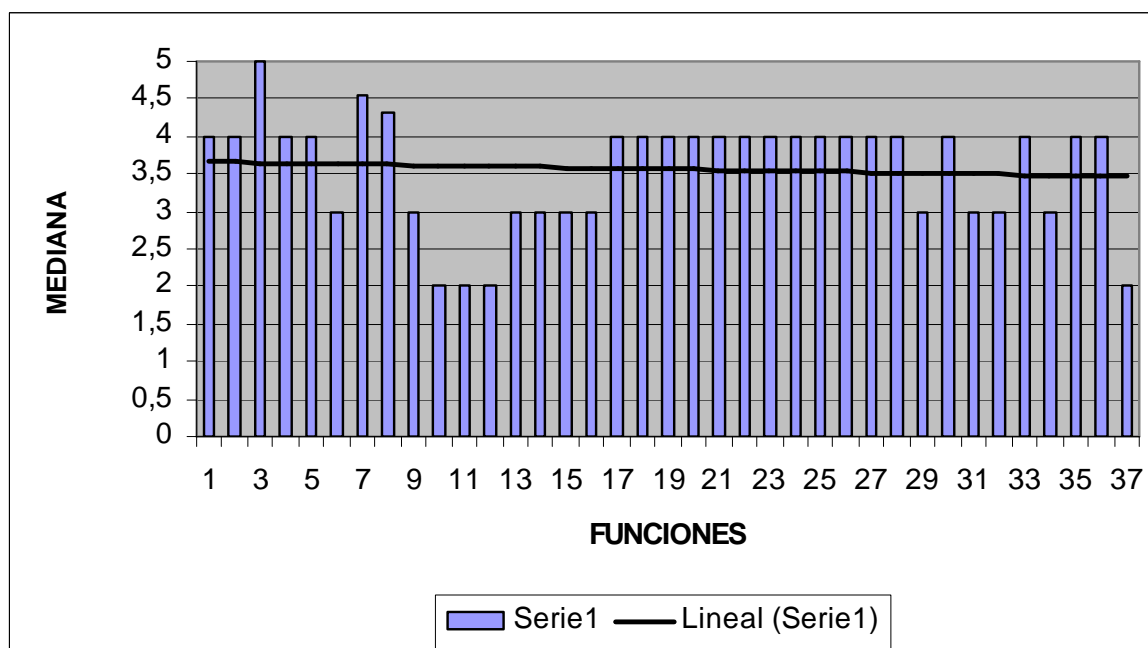
6.1.2.5. Los buenos resultados obtenidos con este cuestionario son fruto de un cuidadoso proceso de elaboración, desde el planteamiento original del trabajo: definición de las funciones a medir, redacción de ítems y exigente filtro de los mismos por el juicio de expertos, adecuación semántica del cuestionario a varios contextos, para terminar con los análisis estadísticos recomendados en este tipo de investigaciones.

6.1.3. Del objetivo 3: relación de las funciones genéricas, clave y nucleares

Es un hecho demostrado en esta investigación que existen funciones genéricas de los educadores sociales que surgen a partir de la valoración y análisis de nuestro cuestionario, que se consolida como un instrumento fiable para medirlas. Las principales conclusiones referidas a este objetivo son las siguientes:

6.1.3.1. La mayoría de las funciones propuestas en nuestro estudio, 33 de 37 (89,2%), son GENÉRICAS, con una puntuación promedio moderadamente alta, de 3,4 sobre 5 y la mediana de 3,54. Todas nuestras funciones sometidas a valoración lo son, excepto la b10, b11, b12 y c37 (ver Figura 9).

Figura 9. Medianas de las funciones.



6.1.3.2. De las genéricas, a las 22 que no presentan frecuencias acumuladas negativas $\geq 50\%$ en ninguna área, las llamamos FUNCIONES CLAVE. Son estas: a1, a2, a3, a5, b14, b17, b18, b19, c20, c21, c22, c23, c24, c25, c26, c27, c30, c31, c32, c33, c35 y c36.

6.1.3.3. Constatamos seis funciones, de las genéricas y clave que están altamente valoradas, con frecuencias acumuladas positivas superiores al 90% y con medianas iguales o superiores a 4: constituyen las FUNCIONES NUCLEARES de los educadores sociales. Se trata de las funciones: a3, b19, c20, c26, c30 y c33. Está especialmente bien puntuada la función a3 que tiene una mediana de 5 y una media de 4,33. Este hecho sitúa a estas funciones en el núcleo de un modelo concéntrico de las funciones genéricas, del que podemos establecer las tres categorías, que hemos denominado decrecientemente, genéricas, clave y nucleares, todas ellas de gran relevancia profesional.

6.1.3.4. Relación de las funciones genéricas (todas las siguientes), clave (en cursiva) y nucleares (en negrita) de los educadores sociales:

A) EN RELACIÓN CON EL TRABAJO PERSONAL

a1. *Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social de los usuarios y sus familias.*

a2. *Recepción y análisis de las demandas de usuarios y familiares o por parte de entidades, instituciones y otros servicios.*

a3. Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual y, si procede, en coordinación con otros profesionales o Servicios del primer nivel.

a4. Información y orientación al individuo y a su familia, de las prestaciones y los recursos sociales del territorio que puedan facilitar la intervención educativa.

a5. *Aplicación y evaluación del tratamiento educativo de apoyo y acompañamiento en personas y/o familias que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización.*

a6. Apoyo a la familia y al trabajador social en la tramitación y seguimiento de algunas prestaciones individuales o ingresos en centros educativos y/o terapéuticos.

a7. Tramitación de propuestas de derivación a los servicios de atención especializada, de acuerdo con el resto de miembros del equipo, así como su seguimiento y el posterior apoyo a los procesos de reinserción social.

a8. Elaboración de informes socio-educativos para finalidades protectoras, preventivas, terapéuticas y ocasionalmente asistenciales.

B) EN RELACIÓN CON EL TRABAJO COMUNITARIO

b9. Detección y prevención de situaciones de riesgo social o de exclusión de grupos con necesidades de intervención social, concretándolas en proyectos de prospección, sensibilización y dinamización.

b13. Promoción de la organización y/o animación de la comunidad para conseguir una mejora en el nivel social, y posibilitar la resolución de los problemas.

b14. Sensibilización y educación ciudadana en relación con nuestros usuarios.

b15. Recogida de datos y elaboración de propuestas de futuros recursos para nuestros usuarios y planificación global del sector. Participación en propuestas para otros colectivos con marginación social.

b16. Selección de los usuarios para cada proyecto.

b17. Elaboración de un fichero actualizado tanto de datos individuales como de proyectos.

b18. Intervención en las situaciones conflictivas con finalidad educativa (función mediadora), siempre que las condiciones sean las adecuadas y lo requiera alguno de los casos.

b19. Contacto y coordinación con profesionales, grupos y/o entidades con la finalidad de optimizar las actuaciones.

C. EN RELACIÓN CON EL TRABAJO EN EQUIPO Y LOS ENCARGOS INSTITUCIONALES

c20. Valoración de las necesidades del servicio en referencia a la mejora de la intervención.

c21. Coordinación con el resto de los servicios del mismo nivel, tanto para el establecimiento de criterios y prioridades, como para el trabajo individual y familiar.

c22. Derivación de los casos a los servicios de otros niveles.

c23. Seguimiento conjunto con el diplomado de trabajo social del equipo en los procesos de inserción.

c24. Seguimiento de la aplicación de recursos alternativos o complementarios.

c25. Evaluación conjunta con el diplomado de trabajo social del equipo de los resultados globales de la intervención efectuada.

c26. Participación en la supervisión, contraste y discusión de casos, metodología y proyectos de intervención.

c27. Valoración continua de la aplicación de los proyectos para la elaboración de la memoria final.

c28. Vigilancia de los plazos establecidos en los proyectos que impulsen.

c29. Promoción del trabajo en red, en los proyectos que impulsen, asegurando la participación de todos los agentes sociales de forma ágil y con los apoyos que se precisen.

c30. Participación activa en formación y reciclaje profesional.

c31. Asistencia y soporte técnico a los monitores o trabajadoras familiares que realicen la intervención directa.

c32. Orientación a los servicios e instituciones sobre aspectos educativos comunitarios vinculados a la propia intervención.

c33. Recopilación de información sobre actividades y entidades relacionadas con nuestros usuarios para optimizar recursos y planes educativos.

c34. Información, a los representantes de los ayuntamientos y entidades, de la aplicación de los programas comunitarios impulsados por el equipo de educadores.

c35. Proposición de adaptaciones o reformas constructivas en nuestra institución para mejorar la intervención.

c36. Defensa de los derechos de los usuarios a nivel institucional y cuando se detecte algún posible maltrato institucional.

6.1.3.5. Se percibe una complementariedad en las funciones nucleares que puede significar la unidad de las tareas asociadas y en definitiva del proceso educativo encomendado. En el apartado de intervención directa o personal destaca la función a3, de elaboración y apoyo del plan individual, complementario con el trabajo comunitario, que significa aprovechar recursos para optimizar ese proceso (b19), y finalmente, se debe organizar la información y los recursos del mismo proceso de apoyo (c20, c26 y c33), todo ello desde funciones educativas, de mejora o reeducación, en personas en situación de dificultad. En todo ese proceso, de atenciones o intervenciones de reeducación personalizadas, es muy importante el reciclaje profesional (c30). Estos resultados avalan el modelo conceptual expuesto en el último capítulo de la *Primera Parte* y destacan una función de cada bloque, con la presencia también de una función, la de la participación activa en la formación y el reciclaje, que da un significado importante al proceso terapéutico¹²⁵ del trabajo o intervención educativa, en un constante afán por mejorarlo.

6.1.3.6. Hay 4 funciones de las 37, que no podemos considerar genéricas; son exactamente: b10, b11, b12 y c37, todas con valores en la mediana de 2 y frecuencias acumuladas negativas –FaN– mayores o iguales al 50%. La función c37 “participación en procesos de selección”, es la peor valorada en todas las áreas (FaN = 59,6%).

b10: *Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales.*

b11: *Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria con colectivos de personas afectadas con las mismas problemáticas sociales.*

b12: *Información y orientación de los recursos y servicios sociales que permitan paliar las limitaciones de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas.*

c37: *Participación en procesos de selección de personal en relación a plazas de educadores/as u otros técnicos relacionados con proyectos que se vayan a coordinar.*

¹²⁵ Entendemos como terapéutico el proceso de ayuda o reeducativo de personas en situación conflictiva o déficits sociales, sin ser un proceso clínico, como suele interpretarse normalmente.

6.1.4. Conclusiones del objetivo 4: las diferencias significativas en áreas profesionales, años de experiencia, comunidades autónomas y tipología de entrevistado

Este objetivo es más complejo porque analiza varias variables categóricas que explican mejor las funciones. Podemos afirmar lo siguiente:

6.1.4.1. Hemos constatado diferencias significativas entre las medias de las funciones de los educadores, en las cuatro tipologías laborales de nuestro estudio, en casi todas las funciones, a excepción de la función 30, *de participación activa en la formación y reciclaje*, y de la 33, *de recopilación de información sobre actividades y entidades relacionadas con nuestros usuarios para optimizar recursos y planes educativos*, que serían unas funciones sin diferencias significativas intergrupales; ambas tienen en común que son funciones nucleares y que pertenecen a la sub-escala c, de gestión. De ello se deduce que, bajo un sistema genérico, el de los educadores sociales, se aglutinan diversos sub-sistemas o entornos profesionales con algunos isomorfismos funcionales aunque con sus peculiaridades.

6.1.4.2. Hemos contrastado, entre sí, las áreas profesionales a partir de las medias de las funciones con una prueba de comparaciones múltiples de las medias, con estos resultados agrupados por bloques:

BLOQUE A, INTERVENCIÓN DIRECTA Y FAMILIAR: Se trata de unas funciones bien valoradas en general en las cuatro áreas de intervención, pero especialmente en la *social* y la de *menores*. La función seis, que trata de apoyos en tramitaciones e ingresos, es eminentemente social.

BLOQUE B, EN RELACIÓN CON EL TRABAJO COMUNITARIO: Es el bloque con mayor variedad de puntuaciones y también con puntuaciones más bajas. Las funciones 9, 10 y 11 presentan una valoración aceptable en el área social (hablan de proyectos y demandas comunitarias), mientras que las funciones 12, 13 y 14 son igualmente valoradas en el área de trabajo con discapacidades (se trata de funciones que hablan de la animación comunitaria), que en la

función 14 comparte protagonismo con el área de menores (*sensibilización y educación ciudadana en relación con los destinatarios*). La función 15, muy discreta, tiene sus mejores resultados en educadores de personas adultas (*proponer futuros recursos*). La función 16 puntúa bajo en el área de menores (*seleccionar destinatarios para cada proyecto*). Si hay funciones genéricas, en este bloque B, que inspiren consenso son: la función 17 (trata de tener un fichero de datos), la función 18 (*intervención en situaciones conflictivas con finalidad mediadora*) y la función 19 (valora optimizar las intervenciones mediante la coordinación).

BLOQUE C, EN RELACIÓN CON EL TRABAJO EN EQUIPO Y LOS ENCARGOS INSTITUCIONALES: En este bloque el grupo de trabajo en discapacidad puntúa, por lo general, menos que los otros. Las funciones 20, 26, 30, 33 y 36 tienen valoraciones altas y ninguna negativa, marcándose claramente como genéricas y en el caso de las funciones 20, 26, 30 y 33, por sus elevadas puntuaciones, como nucleares. En la función 34 puntúa poco *menores* (trata de la información a entidades y ayuntamientos). En la 35 (relacionada con proponer reformas en la institución) destacan los que trabajan en *mayores*. La función 37 (*participación en procesos de selección de personal*) resulta insuficientemente valorada por todos los grupos y se convierte en una función que aporta fiabilidad al cuestionario, pero prescindible totalmente como función genérica. Por otro lado, las funciones 30 (de reciclaje profesional) y 33 (de recopilación de información sobre usuarios y proyectos) se convierten en las funciones genéricas que, además de ser nucleares, es decir, muy bien valoradas, tienen valores que no difieren en las diferentes áreas.

6.1.4.3. Los grupos de experiencia laboral afectan a los resultados de las valoraciones; así, sucede que el grupo de 21 a 25 años valora mejor que los otros las funciones y con ello está fuera de lo que se cataloga como “burn-out” porque tiene una buena autoestima profesional, a diferencia del grupo de 16 a 20 años, que es el que presenta puntuaciones más bajas.

6.1.4.4. Podemos deducir que los educadores del grupo de 21 a 25 años de experiencia profesional, que valoran más alto que los demás las funciones

realizadas, tienen una buena autoestima profesional y están en buena disposición para proporcionar formadores con estos atributos, a diferencia del grupo de 16 a 20 años que es el que presenta puntuaciones más bajas y quizás debiera recibir formación preventiva de desgaste profesional. Resulta necesario y factible, contar con el capital humano que supone la experiencia¹²⁶. Las buenas puntuaciones relativas obtenidas en la escala por el grupo de profesionales de mayor edad debe ser un incentivo para ello.

6.1.4.5. No se da similitud en las valoraciones de las comunidades autónomas¹²⁷, aunque existe cierta homogeneidad, en la valoración de funciones, en las siguientes comunidades:

I. Cataluña, Madrid y Andalucía. A este grupo podríamos añadir Galicia y Castilla-León que difieren solo en el área comunitaria (puntuán más). Pueden constituir, por homogeneidad y por número de colegiados que tienen en conjunto, el núcleo colegial o el que marque las tendencias generales en las funciones profesionales.

II. Navarra y La Rioja, de resultados homogéneos se desmarcan significativamente de las anteriores, con resultados significativamente más bajos en las valoraciones.

III. Baleares, Castilla La Mancha y Aragón son prácticamente homogéneas con valores medios más altos que las demás, en los tres bloques.

6.1.4.6. Podemos afirmar que si los encuestados que contestan son educadores en solitario, sus puntuaciones medias en esta sub-escala de intervención comunitaria son superiores significativamente a sus compañeros que contestan en equipo. En principio este hallazgo nos sorprende pues predomina la respuesta del equipo dos a uno, ya que frecuentemente los educadores trabajan en equipos junto a otros educadores y tienen la noción de que sus funciones son idénticas.

¹²⁶ Similar conclusión, sobre la importancia de la experiencia profesional, en el campo del profesorado, obtuvo Javier Pinel (2009) en la tesis doctoral, dirigida por el profesor Pérez Juste, "Actitudes del profesorado ante la implantación de sistemas de gestión de calidad en colegios concertados de Madrid".

¹²⁷ No tenemos datos de Ceuta y Melilla, al no figurar en el muestreo.

6.1.5. Del objetivo 5: las funciones discriminantes de las áreas profesionales

Los resultados obtenidos confirman el carácter multivariable de las funciones en las áreas profesionales de los educadores y la existencia de estas funciones discriminantes: de intervención, de documentación y de coordinación de recursos.

6.1.5.1. El análisis discriminante permite establecer qué funciones discriminan mejor cada área, pero no pueden tomarse estas funciones como determinantes o excluyentes, ya que los resultados revelan que la mayoría de nuestras funciones son compartidas y genéricas. A continuación vamos a detallar los ítems contenidos en esas funciones discriminantes, secuenciados de mayor a menor importancia y en subrayado si puntúan en negativo:

TABLA LXXXVII. Funciones discriminantes y valores de la matriz de estructura.

Función 1: De intervención (recepción, análisis y seguimiento de personas y proyectos).

11. Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria con colectivos de personas afectadas con las mismas problemáticas sociales.	[,457]
4. Información y orientación al individuo y a su familia, de las prestaciones y los recursos sociales del territorio que puedan facilitar la intervención educativa.	[,426]
10. Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales.	[,385]
16. Selección de los usuarios para cada proyecto.	[,356]
23. Seguimiento conjunto con el diplomado de trabajo social del equipo en los procesos de inserción.	[,281]
34. Información, a los representantes de los ayuntamientos y entidades, de la aplicación de los programas comunitarios impulsados por el equipo de educadores.	[,277]
25. Evaluación conjunta con el diplomado de trabajo social del equipo de los resultados globales de la intervención efectuada.	[,243]
31. Asistencia y soporte técnico a los monitores o trabajadoras familiares que realicen la intervención directa.	[,225]
18. <u>Intervención en las situaciones conflictivas con finalidad educativa (función mediadora), siempre que las condiciones sean las adecuadas y lo requiera alguno de los casos.</u>	[-,171]

Función 2: De documentación (informes, evaluación y procesos de orientación).

8. Elaboración de informes socio-educativos para finalidades protectoras, preventivas, terapéuticas y ocasionalmente asistenciales.	[,543]
5. Aplicación y evaluación del tratamiento educativo de apoyo y acompañamiento en personas y/o familias que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización.	[,300]
37. Participación en procesos de selección de personal en relación a plazas de educadores/as u otros técnicos relacionados con proyectos que se vayan a coordinar.	[,242]
32. Orientación a los servicios e instituciones sobre aspectos educativos comunitarios vinculados a la propia intervención.	[,219]

Función 3: De coordinación de recursos.

20. Valoración de las necesidades del servicio en referencia a la mejora de la intervención.	[-,463]
7. Tramitación de propuestas de derivación a los servicios de atención especializada, de acuerdo con el resto de miembros del equipo, así como su seguimiento y el posterior apoyo a los procesos de reinserción social.	[,342]
35. <u>Proposición de adaptaciones o reformas constructivas en nuestra institución para mejorar la intervención.</u>	[-,299]
19. <u>Contacto y coordinación con profesionales, grupos y/o entidades con la finalidad de optimizar las actuaciones.</u>	[-,281]
12. Información y orientación de los recursos y Servicios Sociales que permitan paliar las limitaciones de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas.	[,249]
27. <u>Valoración continua de la aplicación de los proyectos para la elaboración de la memoria final.</u>	[-,191]
17. <u>Elaboración de un fichero actualizado tanto de datos individuales como de proyectos.</u>	[-,179]
36. Defensa de los derechos de los usuarios a nivel institucional y cuando se detecte algún posible maltrato institucional.	[,136]

6.1.5.2. Las funciones nos informan del poder discriminante de cada variable en cada grupo, reflejado en la TABLA LXXXV. Estas funciones pueden ser utilizadas para clasificar a los individuos en los grupos, para lo cual se calculan las puntuaciones de un individuo para cada función y será clasificado en el grupo que obtenga mayor valoración. En la función uno, las áreas con mayor significación son la social y la de menores, con polaridades opuestas. En la función dos, destacan los valores altos negativos del área de la discapacidad y del área de mayores. En la función tres, puntúa moderadamente alto, en valor positivo, la discapacidad y alto, en valor negativo, el área de mayores, con escasa relevancia de esta función en las áreas social y menores.

6.1.5.3. Se han identificado tres funciones discriminantes que permiten clasificar correctamente los individuos en un 73,7% de los casos. Estas

funciones tienen ecuaciones que pueden servir de base para clasificar las funciones de los educadores en las cuatro áreas de trabajo:

- **ÁREA SOCIAL**

$$FD = 0,865x f1 + 0,240 x f2 + 0,093 x f3$$

Puntúa alto (0,865) en la primera función, intervención comunitaria; moderado (0,240) en la segunda de optimización de la intervención y muy poco (0,093) en la tercera de optimización de los recursos y la institución, lo que significa que muchos educadores de esta área se sitúan en la media de esta función.

- **ÁREA DE MAYORES**

$$FD = 0,558 x f1 - 1,356 x f2 - 1,319 x f3$$

Puntúa aceptable (0,558) en la primera función de intervención comunitaria; alto negativo (-1,356) en la segunda lo que supone poca valoración del colectivo en estas funciones discriminantes de optimización de las intervenciones y alto negativo (-1,319) en la tercera, que tiene muchos ítems negativos y da puntuaciones altas en la variable que trata de la optimización de la institución y puntuaciones bajas en las variables positivas de esta función en referencia al componente recursos de intervención.

- **ÁREA DE MENORES**

$$FD = (-0,880) x f1 + 0,252 x f2 - 0,038 x f3$$

Realiza intervenciones individuales y de proyectos diferentes a las sociales, casi contrapuestas en las puntuaciones por lo que el valor en la función primera, es alto, pero negativo (-0,880) quizá por el tipo de intervención muy centrada en la atención de destinatarios enmarcados en un contexto laboral de centro y no en intervenciones en medio abierto, con procesos de recepción, selección y de proyectos como es el caso del área social. También llama la atención que el ítem 18, negativo para esta función, *Intervención en las situaciones conflictivas con finalidad educativa (función mediadora)*, puntúa entonces alto en esta área por lo que se convierte en una función claramente discriminante entre el área social y la de menores. En cambio, los valores de las funciones discriminantes segunda y tercera son parecidos a los del área social, es decir, moderado en la segunda (0,252) y muy cerca de la media en la tercera (-0,038), de optimización de la institución.

- **ÁREA DE DISCAPACITADOS**

$$FD = (-0,305) \times f1 - 2,269 \times f2 + 0,651 \times f3$$

Moderadamente negativo (-0,305) el valor de la primera función, indica escasa valoración de la intervención. Altamente correlacionada, sorprendentemente, en negativo, (-2,269) en la segunda función, de documentación. Destaca el alto valor (0,651) de la tercera función, de coordinación de recursos, que está correlacionado positivamente con los ítems que versan sobre la defensa de los destinatarios y la reinserción social de los mismos, y negativamente con los temas más institucionales, quizá ya resueltos en este tipo de instituciones.

6.1.5.4. A pesar de estas diferencias entre estas cuatro áreas, podemos afirmar que, en conjunto, las áreas de trabajo social y de menores están más próximas entre ellas que de las demás, al igual que ocurre con las áreas de trabajo, de mayores y de discapacidad, según se observa en la figura 14 mediante la representación gráfica de sus centroides.

6.2. Propuestas

En este apartado final abordaremos los siguientes temas:

- Nuevos estudios: donde se sugieren nuevas investigaciones, a partir de los hallazgos de este trabajo.
- Recomendaciones de actuación: donde se sugieren modos de utilización del cuestionario *CFES-R*, o de otros similares y propuestas pedagógicas derivadas de la investigación realizada.

Este apartado pretende mostrar la utilidad real de la iniciativa de investigación realizada. Se basa en las aportaciones procedentes de la teoría disponible y la práctica profesional, así como en las reflexiones personales realizadas a partir del diseño y la aplicación de nuestra investigación.

6.2.1. Nuevos estudios

Proponemos algunas nuevas líneas de trabajo posibilitadas por los hallazgos de esta investigación. Se trata de unas propuestas pertinentes por no haberse explorado anteriormente las funciones profesionales de los educadores en España, con esta metodología.

Como punto de partida que supone esta investigación, las sugerencias que exponemos son bastante generales, pero no por ello menos útiles. A nuestro juicio, sería oportuno avanzar en algunas de estas vías de investigación:

6.2.1.1. A la vista de los resultados son precisos estudios de investigación específicos que mejoren las clasificaciones profesionales sobre los educadores sociales, en los contextos de trabajo del área de discapacidad y la de mayores. El establecer tipologías profesionales no ha sido tarea fácil y aunque nos ha sido muy útil al respecto la propuesta del Equipo docente de Prácticum de la UNED apreciamos que debe mejorarse y ampliarse.

6.2.1.2. Proponemos un estudio específico de las funciones profesionales de los animadores socioculturales. En la investigación de este espacio profesional, es posible que las funciones sean de carácter más comunitario y de gestión. Defendemos que la animación como estrategia educativa es común a todos los educadores¹²⁸. Para otros autores, como Petrus (1993: 206), la función promotora de actividades socioculturales sería generalista a todos los educadores. En nuestra investigación, el panel de expertos la ha considerado así, plasmada en la función 13:

“Promoción de la organización y/o **animación de la comunidad** para conseguir una mejora a nivel social, y posibilitar la resolución de los problemas.”

Algunos educadores, siendo minoría, la echan en falta como contexto laboral y con una función más detallada, opinión manifestada al existir en nuestro cuestionario *CFESR-2009* respuestas abiertas.

¹²⁸ Muchos autores incluyen la animación como estrategia para provocar un estado emocional positivo que replantee estructuras cognitivas previas y provoque un “insight” o percepción nueva acerca de problemas de índole social, provocando intervenciones que muchos consideran terapéuticas (p.e. Diego Espuny y Julià).

Especialistas como Ander-Egg, Bustelo, Caride, Cembranos, Martín, Merino, Montesinos, Pérez Serrano, Quintana, Sarrate, Trilla y Vega, han teorizado sobre aspectos de la animación sociocultural; defendemos que por ello y por la importancia de la labor que en la dinamización sociocultural realizan estos agentes, merece un trabajo de investigación monográfico sobre las funciones que desarrollan.

Nuestra impresión a partir del acercamiento que hemos realizado al tema nos hace pensar que la educación social es sólo una parte minúscula de lo que constituye la animación sociocultural, que se mueve en terrenos poco profesionalizados y con perfiles académicos en ocasiones poco exigentes (monitores, voluntarios, etc.) y de excesiva temporalidad en las intervenciones (muchas se centran en Navidad y verano). También es cierto que, en ocasiones, los animadores socioculturales realizan estudios en la comunidad de gran repercusión para asesorar a instituciones o entidades, solos o en combinación con diversos profesionales (trabajadores del campo social y cultural) que requieren de muchas de las competencias profesionales del educador social (p.e., diseño, investigación, resolución de problemas, trabajo en equipo...).

6.2.1.3. Lo que no hemos podido comprobar en nuestro estudio son niveles correlacionales entre diversas áreas de intervención, debido a nuestros criterios de entrada de datos que priorizaban la actividad principal. Hemos observado que en ocasiones existen pluriocupaciones en los educadores, compartiendo varios trabajos con diversas misiones de las que, dados los objetivos de nuestro estudio, hemos descartado su análisis.

6.2.1.4. Serían deseables estudios posteriores, que podrían tener un carácter de replicación, desde posiciones teóricas diversas, y en nuevas muestras, podrían contribuir no sólo a respaldar la validez, sino los propios resultados.

6.2.1.5. Para terminar este apartado sería muy interesante en posteriores estudios analizar las motivaciones y las características de la personalidad que hacen a un educador elegir esta profesión y si se hallan correlacionadas con las funciones que desempeñar. Nosotros pensamos que al igual que un maestro quiere entender y ayudar a los niños en su educación, buscar y gestionar recursos didácticos, en el caso de un educador la motivación por entender y ayudar a personas con déficits sociales, trabajar en aspectos comunitarios que incidan en esa ayuda y organizarlos, a través de una gestión serían elementos importantes en esa decisión profesional. Con ello, las funciones ejercerían de guía y también de motivación de todos los educadores.

6.2.2. Recomendaciones de actuación

Nuestra investigación no es básica, ya que no hacemos un trabajo para el incremento del conocimiento por sí mismo, sino con fines prácticos, aplicativos. Validar un instrumento es dejarlo en condiciones de ser aplicado por diferentes personas en contextos diversos y hasta con fines diferentes si resultara adecuado a los mismos.

Un reto en las profesiones es el de diferenciarse de las demás; para ello, lo primero es partir de un conocimiento de las funciones que realizan y, a partir de allí, elaborar un plan de formación basado en las competencias. En ese plan de formación necesitamos tener seguridad en las funciones desempeñadas, para interactuar con el resto del mundo y con las otras profesiones, al igual que la necesitan las personas en sus relaciones cotidianas. Esa seguridad la podemos adquirir del contraste con los demás educadores, de la realidad y las misiones que estamos ejercitando.

La segunda cuestión importante que debemos tener en cuenta como investigadores es la curiosidad, que no debemos perder nunca, para buscar prioridades, para conseguir metas de una sociedad mejor. En este sentido nuestra investigación ayuda a fijar unas misiones profesionales que quizás no estén suficientemente cristalizadas.

6.2.2.1. Modos de uso del cuestionario CFES

En este subapartado expondremos las sugerencias de utilización práctica del instrumento construido. El Cuestionario de análisis de las funciones del educador social en España, CFES, una vez construido, validado y contrastado por su puesta en práctica, permite usos de innegable utilidad. Este cuestionario ha sido diseñado para identificar las funciones genéricas profesionales de los educadores en España, y ha demostrado ser muy útil en la exploración de estas funciones. Puede contestarse individualmente o en equipo.

6.2.2.1.1. En primer lugar, y esta es la utilidad fundamental, permite reflejar globalmente las funciones genéricas de un contexto laboral o de un área de intervención. En aplicaciones del cuestionario a grupos de centros, de un mismo contexto laboral, los datos obtenidos pueden ser una inmejorable ocasión para el intercambio de experiencias, buenas prácticas y reflexiones sobre las misiones profesionales.

6.2.2.1.2. Es posible el análisis ítem a ítem, de contenidos, que cada centro de trabajo o agrupación considere de interés, o por bloques. El contenido de cada ítem y de cada bloque tiene entidad propia suficiente para ciertos análisis.

6.2.2.1.3. Sugerencias sobre el contenido:

- Conservar todos los ítems, aunque hayan puntuado bajo en nuestro muestreo.
- Sustituir la nomenclatura *diplomado en trabajo social* (a6, c23 y c25), por *profesionales colaboradores*, en los ítems que hablan de trabajo en equipo para facilitar su aplicación en diversos contextos.
- Incluir como ítem que valorar *participación en procesos de orientación laboral*, en el bloque A.
- Incorporar la cuestión *realiza una breve descripción de tu trabajo cotidiano*, en estudios pormenorizados de las funciones diferenciales, en diversas áreas profesionales.

6.2.2.1.4. Es importante realizar análisis cualitativos y cuantitativos de las respuestas abiertas. Hemos comprobado el carácter multivariable de las funciones y cómo estos datos, de tendencias estables, soportan bien las pruebas estadísticas aplicadas y consensuadas por la comunidad científica, en análisis de escalas similares.

6.2.2.1.5. Su proceso de construcción (método Delphi, Tabla de Especificaciones y aplicación a un grupo piloto) puede servir de ejemplo para la elaboración de cuestionarios sobre las funciones más específicas de cada área de intervención o para su revisión con el paso del tiempo, ya que las funciones son dinámicas como la sociedad misma.

6.2.2.2. Implicaciones pedagógicas: las funciones del educador social como referentes en la revisión del currículum

Finalmente, resulta muy importante en este tipo de estudios empíricos la concreción de recomendaciones de actuación pedagógicas, que se desprenden de todo el trabajo, es decir, de la fundamentación teórica, de los datos y de las conclusiones, y que constituyen una oportunidad para la reflexión con consecuencias prácticas útiles para los profesionales, para los formadores y los estudiosos del tema en general. Al menos, esto es lo que deseamos.

6.2.2.2.1. Muchos estudios¹²⁹ ponen de relieve la importancia de definir bien las funciones y el perfil profesional antes que las competencias. De ellos destacamos un estudio de Cardona y Chinchilla (1999), realizado en la Universidad de Harvard, sobre *Evaluación y desarrollo de las competencias*

¹²⁹ Destacamos:

– CARDONA, P. y CHINCHILLA, M. N. (1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. *Harvard Deusto Business Review*, marzo-abril 1999. Págs. 10–19.

– MARTÍNEZ LÓPEZ, F. (1996). Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas para los países del Mercosur. La experiencia de la Unión Europea II. Madrid: OEI.

– DALLEY, S. (1999). *How to Use Competency and Initiative Profiles. Performance in Practice*. Spring: American Society for Training and Development.

– ROCHA, E. (n. d.). Competencia Requerida en los Profesionales de la Educación a Distancia en México. Presentado en la Conferencia Internacional de Educación a Distancia en Florida, EUA, Junio. 1999.

directivas. En él se define competencia como aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en su actividad. En este sentido se expresan también Torres y Urbina (2006:3):

Según referencias de estudios para definir competencias previamente se establecen las funciones y perfiles, es así que para la formación basada en competencias diferentes países han usado un método conocido como DACUM, (...), en este se pasa por la selección de funciones y tareas para llegar por un lado a las redes curriculares, y por el otro al listado de competencias. Es conocido como un método de análisis ocupacional efectivo y de bajo costo. Se basa en que cualquier trabajo puede ser descrito en términos de tareas y de funciones y que los trabajadores expertos son capaces de describir y de definir su ocupación de la mejor forma. Por ello se seleccionan de la profesión en cuestión las personas que realizan mejor su trabajo y se designan como expertos para establecer el trabajo grupal y definir las propuestas de funciones y tareas.

Lo original en nuestro estudio es que, aparte del muy utilizado método Delphi para estas cuestiones, hemos validado nuestras funciones mediante tablas de especificaciones y, como es difícil de observar si se realizan o no de forma directa, las hemos sometido a valoración entre los profesionales que ejercen cómo educador social.

6.2.2.2.2. Los escasos estudios, ninguno directo, sobre las funciones de los educadores sociales y el ámbito nacional de nuestra investigación le da un matiz singular. Los resultados demuestran que podemos hablar de unas funciones genéricas que, en un marco totalmente pedagógico, con los fundamentos científicos de la pedagogía social, se articulan en torno a la función de apoyo u orientación en situaciones de exclusión social (a los diferentes colectivos descritos). En educación social la educación se realiza a partir de una relación de apoyo con el destinatario. Esta función de apoyo, personalizada, se alimenta de tres factores:

- a) de un grupo de funciones de intervención directa o personalizada y búsqueda de orientación,
- b) de un grupo de funciones que miran los recursos comunitarios para mejorar el proceso educativo y, finalmente,

c) de funciones que organizan las intervenciones para optimizar todo el proceso y que también incluyen de forma destacada el reciclaje profesional.

Por todo ello, cabe profundizar en las reflexiones teóricas y formativas sobre ese proceso reeducativo o terapéutico.

6.2.2.2.3. Debe realizarse la reflexión, a raíz de nuestra investigación, de qué competencias profesionales explicitadas en los estudios de grado están más en consonancia con la realidad manifiesta. Sin ser nuestro objeto de estudio, avanzamos la sugerencia de que las competencias profesionales de resolución de problemas para el trabajo personal y de proyectos, el trabajo en equipo y los aspectos éticos se manifiestan¹³⁰ en nuestro estudio como competencias a tener muy en cuenta en la formación de los educadores.

6.2.2.2.4. La función de reciclaje profesional, puntúa muy alto en nuestro estudio, en todas las áreas, y es destacada por varios autores y mejora la autoestima profesional, como afirman González y Revilla (2001) o Cacho Labrador (1996).

6.2.2.2.5. Los colegios profesionales, que realizan una tarea muy importante en la consolidación profesional, deben estar muy atentos a este tipo de investigaciones, promoverlas y someterlas a juicio o contraste, desde diversos paradigmas, para incentivar buenas prácticas que, adaptándose a los territorios, garanticen unos aspectos genéricos o comunes.

6.2.2.2.6. Consideramos que son necesarias las investigaciones sobre las funciones, cuyos resultados puedan discutirse con métodos científicos. Los estudios sociocríticos, que ponen el énfasis en las transformaciones sociales para conseguir una mejor justicia social y que analizan pormenorizadamente el lenguaje utilizado por la profesión, son complementarios y necesarios para los estudios con base empírica como el nuestro.

¹³⁰ Ver TABLA IV, tabla de especificaciones, y análisis siguientes, del apartado 4.5.2.1.

Terminamos con la reflexión de que para motivarse profesionalmente de forma oportuna y eficaz, hay que conocer bien el campo profesional, que, en el caso de los educadores sociales, es un trabajo socioeducativo que utiliza de los mismos principios que la pedagogía y, al mismo tiempo, hay que sentirse atraído afectivamente por la acción que queremos emprender o por su resultado final. Esperamos con estos análisis y valoraciones de las funciones del educador, contribuir a la mejora de la autoestima profesional, que es la base insustituible para que este profesional se sienta firme con la enorme responsabilidad que tiene ante la sociedad.

Hoy, revisado y redefinido el concepto de autoestima, hay un acuerdo general en que tener autoestima es sentirse capaz de enfrentarse de manera positiva a los desafíos de la vida (profesionales, familiares y de ocio); coincidimos con esta definición de Branden¹³¹ y añadimos elementos para mejorar la autoestima profesional, aportando un estudio, con un instrumento y una metodología, que cuestiona las funciones planteadas:

- Teóricamente, pero sin contraste científico, algunas de ellas inalcanzables y que llevan al fracaso permanente.
- Empíricamente, pero sin fundamentación teórica, ni rigor, desde autoevaluaciones o autocríticas, distorsionadas.

Una profesión se conforma en torno a un reconocimiento social, a una formación, a un colectivo profesional organizado y, sobre todo, al establecimiento de una tarea con funciones definidas; consideramos de vital importancia trazar con claridad las funciones del educador social, saber en qué parámetros ha de maniobrar en el ejercicio responsable de la profesión¹³². Para todo ello, son precisos estudios como el nuestro que expliciten las funciones para que su percepción social, académica y profesional, al objetivarse, se conviertan en un valor científico y profesional que se debería tener muy

¹³¹ BRANDEN, N. (2010). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós Ibérica.

¹³² Coincidimos en esta afirmación con numerosos autores, de los que destacamos: Casas (1991), Cacho Labrador (1996), García Molina (2003b) y Moyano (2005).

presente, especialmente en los currícula formativos del Grado de Educación Social.

BIBLIOGRAFÍA

ACTAS (1998). Dilemes ètics en la nostra pràctica: entre el control i la inserció. En *Actas de la Jornada sobre servicios sociales de atención primaria*. Barcelona: Col·legi oficial de psicòlegs de Catalunya, Col·legi oficial de diplomats en treball social i assistents socials de Catalunya y Col·legi d'educadores i educadors Socials de Catalunya.

AIEJI (2005). *Plataforma común para las educadoras y los educadores sociales en Europa*. [Edición facsímile]. Barcelona: AIEJI y Área de Bienestar Social de la Diputación.

ALMENAR, N., CRISTÓBAL MARTÍN, M., FELIZ, T., MARTÍN GONZÁLEZ, M. T. y SENRA, M. [2003 y 2004] (2005). *Guía Didáctica de Prácticum I y Prácticum II de Educación Social*. Madrid: UNED.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1966). *Standards for Educational and Psychological Test and Manuals*. Washington: American Psychological Association.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2010). *Manual of the American Psychological Association* (6ª ed.). Washington: American Psychological Association.

AMORÓS, P. y AYERBE, P. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.

APESCAM – CESCLM (2005). Informe GFPA 2004. En *La educación social al servicio de la ciudadanía*. [Documento digital en CD].

ARGÜELLES, A. (1996). *Competencia Laboral y Educación basada en normas de competencia*. Ciudad México: Limusa.

ARNAU GRAS, J. (1979). *Psicología experimental*. México: Trillas.

ARNAU GRAS, J. (1981). *Diseños experimentales en Psicología y Educación*, Vol. 1. México: Trillas.

ASEDES (2005). *Código Deontológico del Educador y la Educadora Social*. Barcelona: Edición privada.

ASEDES (2006). *Catálogo de Funciones y Competencias*. Madrid: ASEDES.

AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (1991). *El Bienestar social en las grandes ciudades*. Barcelona: Federación española de municipios y provincias. FEMP.

AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (1997). *Pla municipal dels serveis socials d'Atenció primària. Balanç 1993-1996*. Barcelona: Ariel.

BARTOLOMÉ, M. (1982). *Estudios correlacionales y predictivos en la investigación pedagógica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

BARUDY, J. y DANTAGNAN, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

BERNAL, A. (coord.) (1989). *Técnicas de Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

BISQUERRA, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Barcelona: PPU.

BISQUERRA, R. (1992). *Orientación Psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

BISQUERRA, R., ECHEVARRÍA, B. y RODRÍGUEZ LAJO, M. (1987). *Estadística psicopedagógica*. Barcelona: PPU.

BLOOM, B. S., HASTING, J. y MADAUS, G. (1981). *Evaluación del aprendizaje* (3ª ed). Buenos Aires: Troquel.

BRANDEN, N. (1997). *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós.

BRANDEN, N. (2010). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós Ibérica.

BUNGE, M. (1989). *La Investigación Científica* (2ª ed.). Barcelona: Ariel.

CABALLO, V. E. (1991). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.

CABALLO, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

CACHO LABRADOR, X. (1996). *L'educadora i l'educador social a Catalunya*. Barcelona: APESC.

CARDONA, J. (dir.) (2004). *La calidad territorial como estrategia: La formación, clave en el desarrollo*. Talavera de la Reina: UNED.

CARDONA, J. (2006). *Formación y actualización en la función pedagógica*. Madrid: UNED.

CARDONA, J. (2008). *Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Universitas.

CARDONA, P. y CHINCHILLA, M. N. (1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. *Harvard Deusto Business Review*, Marzo–Abril, 10-19.

CARIDE, J. A (1998). Paradigmas teóricos en la animación sociocultural. En J. TRILLA (coord.), *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel, 41-60.

CARIDE, J. A (2002). La pedagogía social en España. En V. NÚÑEZ PÉREZ (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa, 81-112.

CARIDE, J.A. (2003). El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social. En *Revista de Pedagogía Social*, 10, 2ª época, 123–159.

CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.

CASAS, P. (1991). *La Educación Social: problemática y formación*. 3 vols. [Tesis doctoral inédita]. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili (Facultad de Educación).

CASTIELLA, T. y SERRA, A. (1997). Les polítiques locals de benestar social: el cas de l'Ajuntament de Barcelona. *Societat*, 8. Ayuntamiento de Barcelona.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

COLOM, A. J. (1992). *Modelos de Intervención Socioeducativa*. Madrid: Narcea.

CORTÉS, M. (2008). Breve historia del asociacionismo profesional de los animadores socioculturales en Cataluña. *Revista de Educación Social (RES)*, 9, monográfico *Educación Social y Animación Sociocultural*.

CORTINA, A. (2001). El vigor de los valores para la convivencia. En Seminario del Consejo Escolar del Estado, *La Convivencia en los centros escolares como*

factor de calidad. Construir la convivencia. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 39-52.

COSTA, M. y LÓPEZ, E. (1996). *Manual para el Educador Social. Vol. I. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda. Vol. II. Afrontando situaciones*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

CRONBACH, L. J. (1972). *Fundamentos de la exploración psicológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

DALLEY, S. (1999). *How to Use Competency and Initiative Profiles. Performance in Practice*. Spring: American Society for Training and Development.

DIEGO ESPUNY, F. (2003). *Violeta sí, violencia no*. Sigüenza (Guadalajara): Rayuela.

DIPUTACIÓN DE BARCELONA (1991). *Serveis socials d'atenció primària i serveis especialitzats. Q2 Quaderns de serveis socials*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

DIPUTACIÓN DE BARCELONA (1992). *La informació en els serveis socials. Q3 Quaderns de serveis socials*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

DIPUTACIÓN DE BARCELONA (1995). *La Llei de serveis socials, deu anys després. Q9 Quaderns de serveis socials*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

DIPUTACIÓN DE BARCELONA (1999). *Passat i present de les polítiques locals de Benestar Social. Una revisió crítica per encarar el futur. En Actes de les jornades, 20 anys de serveis socials als ajuntaments democràtics. Les*

polítiques locals de benestar social en el canvi de mil·lenni. Barcelona: Diputació de Barcelona.

DOMÉNECH I MASSONS, J. (1981). *Una Síntesis de los Métodos Estadísticos en la Medida*. Barcelona: Herder.

DUEÑAS, M^a L. (1994). *Métodos de Diagnóstico e Intervención educativa en la Deficiencia Mental*. Madrid: UNED (Cuadernos de la UNED, 135).

DUEÑAS, M^a L. (2000). Evaluación de programas de atención a niños con discapacidades. *Revista de investigación educativa, RIE*, 18 (2), 601-609. [Ejemplar dedicado a Evaluación de programas educativos].

DURKHEIM, E. (1982). *La división del trabajo social*. Móstoles (Madrid): Akal (Universitaria).

DURKHEIM, E. (1985). *El suicidio*, (2^a ed). Móstoles (Madrid): Akal (Universitaria).

ESPING-ANDERSEN, G. (1993). *Los tres mundos del estado del bienestar*. Generalitat Valenciana. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim-IVEI.

ETXEBERRIA, J. y otros (1990). *Programación y análisis estadísticos básicos con SPSS-PC (+)*. Madrid: Paraninfo.

FEAPES (1998). Definición, perfil y funciones del educador social. En *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social (Murcia, 27-30 abril 1995)*, 467-522.

FELIZ, T. (coord.) (2006). Guía didáctica, *Prácticum II. Educación Social*. Madrid: UNED.

FERGURSON, G. A. (1986). *Análisis estadístico en Educación y Psicología*. Madrid: Anaya.

FERMOSO ESTÉBANEZ, P. (1994). *Pedagogía Social: fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

FERMOSO, P. (2003). ¿Pedagogía social o ciencia de la Educación Social? En *Revista de Pedagogía Social*, 10, 2ª época, 61–84.

FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. y FUERTES, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.

FERNÁNDEZ, J. M., HAMIDO, A. y FERNÁNDEZ, M. (2007). *El educador social de menores: cuaderno de aprendizaje*. Madrid: Pirámide (Manuales prácticos).

FERRÁN ARANAZ, M. (1997). *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico*. Madrid: Mc Graw-Hill.

FRANQUET, J. M. (2008). *El estudio operativo de la psicología. Una aproximación matemática*. Tortosa: UNED-Cadup Estudios.

FULLANA, J. (coord.) (1999). *Els àmbits de treball de l'educador social*. Girona: Ediciones Aljibe.

GARCÍA HOZ, V. (1988). La práctica de la Educación Personalizada. En *Tratado de educación personalizada*, vol. 6, cap. 14. Madrid: Rialp.

GARCÍA LLAMAS, J. L. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Vol. II: Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.

GARCÍA LLAMAS, J. L., PÉREZ JUSTE, R. y DEL RÍO SARDONIL, R. (1992). *Problemas y diseños de investigación resueltos*. Madrid: Dykinson.

GARCÍA MOLINA J. (2003a). Educación Social: ¿profesión educativa o empleo social? En GARCÍA MOLINA, J. (coord.), *De nuevo la educación social*. Madrid: Dykinson, 15-40.

GARCÍA MOLINA, J. (2003b). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

GARCÍA NADAL, A. (2005). *La profesionalización del Educador Social: Entre la Formación y la Experiencia Profesional*. [Tesis doctoral inédita]. Murcia: Universidad de Murcia.

GARRET, H. E. (1971). *Estadística en Psicología y Educación*. Buenos Aires: Paidós.

GARRIDO, V., y MARTÍNEZ, M^a D. (1997). *Educación Social para delincuentes*. Valencia: Tirant lo Blanch (Derecho).

GENERALITAT DE CATALUÑA (1996). El Estado del Bienestar. En Col. *Textos i documents*, 14. Departamento de Presidencia. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

GIDDENS, A. (1998). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.

GIL PASCUAL, J. A. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Vol. III: Análisis Multivariante*. Madrid: UNED.

GILLET, J. C. (2004). *La puesta principal de la animación: pensar en el actuar local y actuar en el pensar global*. Madrid: Universidad Complutense.

GLASS, G. V. y STANLEY, C. (1974). *Métodos estadísticos aplicados a las Ciencias Sociales*. Madrid: Prentice Hall Internacional.

GLASSER, W. (1979). *La "reality therapy". Un nuevo camino para la psiquiatría*. Madrid: Narcea.

GONZÁLEZ, V. y REVILLA, S. (2001). *El Educador Social en Burgos*. Tesis de Maestría del Master en Educación Social y Animación Sociocultural. Universidad de Granada.

GUASCH, M. y PONCE, C. (2002). *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?* Barcelona: Horsori.

GUERAU DE ARELLANO, F. (1985). *La vida pedagógica*. Barcelona: Roselló.

GUERAU DE ARELLANO, F. (1987). *El educador de calle*. Barcelona: Roselló.

HARTMANN, N. (2007). *El problema del ser espiritual: investigaciones para la fundamentación de la filosofía de la historia y de las ciencias del espíritu*. Buenos Aires: Leviatán.

HIGGINS, C. (2010). The Good life of Teaching: An Ethics of Professional Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 44 (2-3), 352-356.

HOTELLING, H. (1933). Analysis of a Complex of Statistical Variables with Principal Components. *Educational Psychology*, Oct., 498-520.

IBÁÑEZ, M^a P. y MUDARRA, M^a J. (2008). *Integración sociolaboral: trabajadores con discapacidad intelectual en centros especiales de empleo*. Madrid: Dykinson.

IMSERSO (1998). Hacia los servicios sociales del año 2000. En *Escuela de verano de Servicios Sociales*, Almuñécar, 1995-1996. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C., LÓPEZ-BARAJAS, E. y PÉREZ JUSTE, R. (1987). *Pedagogía Experimental II. Vols. 1 y 2*. Madrid: UNED.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. y PÉREZ JUSTE, R. (1991). *Formulario y tablas de Pedagogía Experimental*. Madrid: UNED.

JULIÀ, A. (2011). Participación e inclusión. Los retos políticos. Una visión desde Europa (ponencia del Congreso internacional de la AIEJI de 2005 en Montevideo). *Revista de Educación Social (RES)*, 12.

KATZ, D. y KHAN, R. (1986). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.

KERLINGER, F. N. (1973). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.

KOHLBERG, L. y MEYER, R. (1972). Development is the aim education. *Harvard Educational Review*, 42, 449-496.

KOTLER, P. y ROBERTO, E. L. (1989). *Marketing Social*. Madrid: Díaz Santos.

KOTTLER, J. A., ZEHM, S. J. y KOTTLER, E. (2005). *On being a teacher: The human dimension* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 80-98.

LARA F. (2005). *El trabajador social y la ayuda psicosocial*. Málaga: Aljibe.

LARA, E. de y BALLESTEROS, B. (2001). *Métodos de investigación en Educación Social*. Madrid: UNED.

LARA, E. de y QUINTANAL, J. (coords.) (2006). *El prácticum en las titulaciones de Educación: Reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson.

LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par competences*. Montreal: Guérin.

LEBRERO, Mª P. y QUICIOS, Mª P. (2005). *Atención a la infancia en riesgo y dificultad social*. Madrid: Ramón Areces (Universitaria).

LINSTONE, H. A. y TUROFF, M. (eds.) (1975). *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

LÓPEZ ARÓSTEGUI, R. (1995). *El perfil profesional del Educador y la Educadora Social en Euskadi*. Vitoria: Gobierno Vasco.

LÓPEZ, J. y GADEA, A (1992). *El control de gestión en la Administración Local*. Barcelona: Gestión 2000 (Fundemi Books).

LÓPEZ, J. y GADEA, A. (1995). *Servir al ciudadano. Gestión de la Calidad en la Administración Pública*. Barcelona: Gestión 2000.

MADRID SORIANO, J. (2005). *Los procesos de la relación de ayuda*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

MARI Y TARTE, R. (2005). Animación sociocultural y educación social. En J. LIRIO (coord.), *La metodología en educación social*. Madrid: Dykinson.

MARTÍN GONZÁLEZ, M^a T. (1987). *Animación Sociocultural II: la Praxis*. Madrid: UNED.

MARTÍN GONZÁLEZ, M^a T. (2006a). El prácticum en la diplomatura de educación social. En E. de LARA y J. QUINTANAL (coords.), *El prácticum en las titulaciones de Educación: Reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson, 11-29.

MARTÍN GONZÁLEZ, M^a T. y QUIROZ, C. (2006b). Perfil y funciones del educador social. En E. LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS (coord.), *Estrategias de formación en el siglo XXI*. Barcelona: Ariel.

MAS, B. y PONCE, C. (1996). *La Intervención Socio-Educativa en la Infancia y Adolescencia*. Barcelona: Dabar.

MASLOW, A. (1963). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.

MASLOW, A. (1993). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.

MELENDRO, M. (2006). El contexto ecológico en el prácticum de Educación Social. En E. de LARA y J. QUINTANAL (coords.), *El prácticum en las titulaciones de Educación: Reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson, 107-119

MENDÍA, R. (1991). Los orígenes del educador social: aproximación histórica en Euskadi. [Ponencia introductoria]. En *El Educador Social: presente y futuro*. Bilbao: Los libros de la Catarata–Geuk.

MERTON, R. K. (1980). *Ambivalencia sociológica y otros ensayos*. Madrid: Espasa-Calpe.

MERTON, R. K. [1949 y 1957] (1964). *Teoría y estructura sociales*. México: FCE.

MÍNGUEZ, C. (2000). Pedagogía Social: Epistemología, modelos y praxis. *Revista de ciencias de la educación*, 184, octubre-diciembre.

MÚGICA, J. (1991). *Imagen del educador desde la Asociación Agintzari*. Bilbao: Geuk - Asociación de Educadores Especializados.

MUÑOZ SEDANO, A. (coord.) (1994). *El educador social, profesión y formación universitaria: Semana de Educación Social*. Recoge los contenidos presentados en Semana de Educación Social (1992, Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Centro de Formación de Profesorado). Madrid: Popular.

NOVO, M. (1998). *La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: UNESCO - Universitas.

NOVO, M. (n. d): La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11. [Educación Ambiental: Teoría y Práctica].

NÚÑEZ, V. (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.

OCDE (1998). *La Administración al servicio del Público. Colección Informes y documentos. Serie Administración General*. Madrid: Ministerio para las administraciones públicas.

ORCASITAS, J. R. (1987). *El educador especializado en marginación*. Bilbao: EDEX.

ORTE, C. y MARCH, M. X. (1996). *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia: Nau llibres.

ORTEGA, J. (1999a). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel (Educación).

ORTEGA, J. (1999b). Educación Social Especializada, concepto y profesión. En J. ORTEGA (coord.), *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel, 13-41.

PALACIOS SÁNCHEZ, J. (1987). La enseñanza en las instituciones españolas para la «reforma» de menores (IV). El Siglo XIX y Las Escuelas de Reforma. *Revista Menores*. Madrid: Ministerio de Justicia, 4: 31-48.

PANCHÓN, C. (1998). *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.

PARLAMENTO EUROPEO (1995). Doc. BR/ 1387685. En J. SÁEZ (2002), Entrevista a la profesora Gloria Pérez Serrano. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2ª época, 9, 379-388.

PASTOR VICENTE, C. (2006). Los educadores y las educadoras en el campo de las discapacidades. Funciones y tareas. *Revista de Educación Social (RES)*, 5. [Monográfico *Educación Social y Personas con Discapacidades*].

PATRONAT FLOR DE MAIG (1996). *Els serveis personals a debat*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

PEDHAZUR, E. J. (1982). *Multiple Regression in Behavioral Research: Explanation and prediction*. New York: Holt.

PÉREZ CAMPANERO, M^a P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de Intervención Socioeducativa*. Madrid: Narcea.

PÉREZ JUSTE, R. (1985). *Estadística descriptiva*. Madrid: UNED.

PÉREZ JUSTE, R. (1986). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación*. Madrid: UNED.

PÉREZ JUSTE, R. (1987a). Análisis de los elementos de una prueba. En R. PÉREZ JUSTE y otros, *Pedagogía Experimental I*. Madrid: UNED, 461-496.

PÉREZ JUSTE, R. (1987b). Características técnicas de los instrumentos de medida. En R. PÉREZ JUSTE y otros, *Pedagogía Experimental I*. Madrid: UNED, 295-411.

PÉREZ JUSTE, R. (1987c). Tipos de investigación. II. La encuesta y la observación. En C. JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, E. LÓPEZ-BARAJAS y R. PÉREZ JUSTE, *Pedagogía Experimental II. Vol. 1*. Madrid: UNED, 115-152.

PÉREZ JUSTE, R. (coord.) (2005). *Calidad en Educación, calidad de la Educación. Documentos para una concepción integral e integrada*. Madrid: AEC.

PÉREZ JUSTE, R. (2006). La educación de calidad, una responsabilidad compartida. *Participación educativa*, 1. [Monográfico *La participación en los consejos escolares del centro*]. Madrid: Consejo Escolar del Estado, 27-34.

PÉREZ JUSTE, R. (2010). Sentido profundo de la orientación. *REOP*, 21 (2), 2º cuatrimestre. [Monográfico *Homenaje a la Dra. Dª Elvira Repetto*]. Madrid: FEOP, 207–210.

PÉREZ JUSTE, R. (2011). Ciencia y método. Paradigmas y metodologías. Investigación científica e investigación empírica. Métodos cuantitativos y cualitativos. En *Guía de Estudio de la asignatura MÉTODOS Y DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN*, tema 1, Madrid: UNED.

PÉREZ SERRANO, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. [Vol. I y Vol. II]. Madrid: La Muralla.

PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

PÉREZ SERRANO, G. (coord.) (2004). *Calidad de vida en personas mayores*. Madrid: Dykinson.

PÉREZ SERRANO, G. (2007). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Madrid: Narcea.

PÉREZ SERRANO, G. (2008). *Elaboración de Proyectos Sociales*. Madrid: Narcea.

PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

PETRUS, A. (1993). Educación social y perfil del educador social. En J. SÁEZ CARRERAS (coord.), *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia, 165-214.

PETRUS, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

VALLÉS, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. UNED.

PINEL, J. (2009). *Actitudes del profesorado ante la implantación de sistemas de gestión de calidad en colegios concertados de Madrid*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.

QUINTANA, J. M^a (1988). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

QUINTANA, J. M^a (1997). Antecedentes históricos de la Educación Social. En A. PETRUS (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, 67-91.

QUINTANA, J. M^a y otros (1986). *Fundamentos de animación sociocultural* (2^a ed.). Madrid: Narcea.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22^a ed.). Madrid: RAE.

REPETTO, E., RUS, U. y PUIG, J. (eds.) (1994). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: UNED.

RIERA ROMANÍ, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: El educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Nau llibres.

RÍO SARDONIL, D. del (2003). *Métodos de investigación en educación. Vol. I: Proceso y diseños no complejos*. Madrid: UNED.

ROCA, T. (1968). *Historia de la Obra de los Tribunales Tutelares de Menores en España*. Madrid: Consejo Superior de Protección de Menores.

ROCHA, E. (1999). Competencia Requerida en los Profesionales de la Educación a Distancia en México. *Conferencia Internacional de Educación a Distancia*. Florida-EUA.

RODRÍGUEZ CUETO, I. y otros (1986). *Análisis histórico del tratamiento al menor inadaptado en nuestra provincia desde el año 1900 hasta nuestros días*. Bilbao: EDEX.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coord) (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.

ROMANS, M., PETRUS, A. y TRILLA, J. (2000). *De profesión, educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

SÁEZ CARRERAS, J. (1999). Entrevista al profesor José Ortega Esteban. *Pedagogía Social*, 4. Segunda Época.

SÁEZ CARRERAS, J. (2001). Formación y clima como factores determinantes de la profesionalización de los educadores sociales: La situación laboral del educador social en la CARM. Murcia: Universidad de Murcia.

SÁEZ CARRERAS, J. (2003a). Cambiando concepciones en la construcción de la pedagogía social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales. En J. GARCÍA MOLINA (coord.), *De nuevo la educación social*. Madrid: Dykinson, 41-68.

SÁEZ CARRERAS, J. (2003b). De la formación a la profesionalización. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 55-58.

SÁEZ CARRERAS, J. (2003c). *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid, Dykinson.

SÁEZ CARRERAS, J. y GARCÍA MOLINA, J. (2006). *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

SÁNCHEZ CARRIÓN, J. J. (1984). *Introducción a las técnicas de análisis multivariable*. Madrid: Paraninfo.

SÁNCHEZ-VALVERDE, C. (2002). Los Colegios Profesionales de Educadores Sociales: un instrumento al servicio de nuestra profesión. *Revista de Educación Social (RES)*, 1.

SÁNCHEZ-VALVERDE, C. (2006). Educación Social y Personas con Discapacidades. *Revista de Educación Social (RES)*, 5.

SÁNCHEZ-VALVERDE, C. (2007). Junta de Protección a la Infancia de Barcelona, 1908-1985: Aproximación histórica y Guía Documental de su Archivo, La. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

SANS, N. y FIGUEROLA, A. (2008). Hacia una nueva visión del educador social en las residencias de personas mayores. *Revista de Educación Social (RES)*, 8. [Monográfico *Educación Social y Personas Mayores*].

SANTOLARIA, F. (1997). *Marginación y educación*. Barcelona: Ariel.

SCHAUB, H. y ZENKE, K. (2001). *Diccionario Akal de Pedagogía*. Madrid: Akal.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SEDÓ, C. (2001). *Treballant com a Educadora o Educador Social*. Barcelona: Pleniluni.

SENRA, A. y SENRA, M. (2008). *La tesis doctoral de medicina* (2ª ed.). Madrid: Díaz de Santos.

SENRA, M. (2000). *El trabajo de investigación en educación (orientaciones prácticas)*. Madrid: Sanz y Torres.

SENRA, M. (2006). Valoración de las competencias profesionales específicas del Educador Social. En E. de LARA y J. QUINTANAL (coord.), *El prácticum en las titulaciones de Educación: Reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson, 135-142.

SENRA, M. y VALLÉS, J. (2010). *Compendio conceptual de la Educación Social*. Madrid: Pirámide.

SERRA, A. (1995). La producció de serveis personals en l'Administració local. *Barcelona Societat*, 4. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.

SERRA, A. (1997). *Los servicios personales. Informe sobre el gobierno local en España*. Barcelona: Fundación Pi Sunyer.

SEVILLANO GARCÍA, M. L. (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Pearson Educación.

SHEAFF, R. (1991). *Marketing for health services*. Suffolk: Open University Press.

SIERRA BRAVO, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

SISTEMA CATALÀ DE SERVEIS SOCIALS (1997). *III Pla d'actuació social: 1997-2001*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

TEJADA, J. (1999). Acerca de las competencias Profesionales. *Revista Herramientas*, 56, 20-30.

TEJEDOR, F. J. (1984). *Análisis de la varianza aplicado a la investigación en Pedagogía y Psicología*. Madrid: Anaya.

TEJEDOR, F. J. (2008). Cuestións metodoloxicas a debate na investigación educativa actual. Universidad de Salamanca. En I Congreso Galego de Investigadores/as de Terceiro Ciclo en ciencias da Educación, 16, 17 e 18 de abril de 2008.

THURSTONE, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.

TÓJAR, J. C. (2006). *La investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

VALLÉS, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. UNED.

TORRES, J. y URBINA, O. (2006). Perfiles profesionales, funciones y competencias del personal de enfermería en Cuba. *Revista Educación Médica Superior*, 20 (1), Enero–Marzo.

TOURÓN, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona: EUNSA.

TRIANES, M. V., MUÑOZ, A. M. y JIMÉNEZ, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.

TRILLA, J. (1999). Animació Sociocultural i Educació Social. En J. FULLANA (coord.), *Els àmbits de treball de l'educador social*. Málaga: Aljibe, 129-138.

TRILLA, J. (2000). El “aire de familia” de la Pedagogía Social y los ámbitos de la educación social. En M. ROMANS, A. PETRUS y J. TRILLA, *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós, 15-17.

TURRÓ, C. y PASCUAL, J. M. (1995). Pla integral de desenvolupament dels Serveis Socials a la ciutat de Barcelona. *Barcelona Societat*, 4. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.

UNESCO (1983). *Terminologie, Éducation spéciale*. Paris: UNESCO.

VALLEJOS, A. F. y otros (2010). *Investigación social mediante encuestas*. Madrid: Ediciones Universitarias Ramón Areces.

VALLÉS, J. (1989) *El educador especializado. Dossier de artículos sobre la profesión*. Tortosa: Área de Servicios Sociales (Ayuntamiento de Tortosa).

VALLÉS, J. (2009). *Manual del educador social. Intervención en Servicios Sociales*. Madrid: Pirámide.

VÉLAZ DE MEDRANO, C., MANZANO, N. y FERNÁNDEZ, B. (2005). Análisis de los procesos y criterios utilizados por organismos europeos nacionales y

multilaterales para la evaluación y seguimiento de proyectos de investigación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 16, 1. Madrid, 81-106.

VILÀ A. y otros (1998). *Els serveis socials en 20 anys d'ajuntaments democràtics a Catalunya*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

VISAUTA, B. y BATALLÉ, P. (1986). *Métodos estadísticos aplicados. Vol. I: Estadística descriptiva*. Barcelona: PPU.

VIVES, J. L. [1526] (1973). *Del socorro de los pobres o de las necesidades humanas*. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles (Obras escogidas de filósofos).

VV. AA. (1991). *El Educador Social: Presente y Futuro*. Bilbao: Los libros de la Catarata–Geuk.

VV. AA. (1991). *Psicometría* (4ª ed.). Madrid: UNED. [Unidad Didáctica IV editada por la UNED como *Pedagogía Experimental III*].

VV. AA. (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.

YELA, M. (1974). Teoría General de Sistemas y Psicología. *Revista de la Universidad Complutense de Madrid*. XXIII (89), Enero-Marzo, 81-92.

YELA, M. (1989). *La libertad en el proceso educativo*. Madrid: Algar.

YELA, M. (1994). Análisis de datos. En V. GARCÍA HOZ (coord.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp, 223-355.

▪ FUENTES ELECTRÓNICAS:

ANECA (2005). *Libro blanco. Título de grado de Pedagogía y Educación Social* Vol. I y II. Madrid: ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). <http://www.aneca.es/var/media/150392/libro_blanco_pedagogia_1_0305.pdf>. [Fecha de consulta: 22/febrero/ 2011].

ASEDES y APESCAM (2004). *Hacia una Definición de Educación Social*. <<http://www.eduso.net/red/definicion.htm>>. [Fecha de consulta: 22/febrero/ 2011].

CEJAS, E. y PÉREZ, J. (2007). *Un concepto muy controvertido: Competencias Laborales*. <<http://www.monografias.com/trabajos14/competencias-laborales/competencias-laborales.shtml>>. [Fecha de consulta: 10/abril/2010].

COMITÉ DE EXPERTOS DE LA GENERALITAT (1996). *Perfil profesional del diplomado en Educació Social dels Serveis Bàsics d'Atenció Social Primària*. <<http://www.gencat.net/benestar/comiteexperts/primaria/sbasp.htm>>. [Fecha de consulta: 1/septiembre/2007].

DALTON, J. y BECK, B. (2000). *Pathways to helping professions: graduate study in clinical psychology and related fields*. Department of Psychology, Bloomsburg University of Pennsylvania (USA). <<http://departments.bloomu.edu/psych/pathwaysmain.htm>>. [Fecha de consulta: 1/abril/2010].

DAPENA J. y MARTIN, J. (1998). *La Mediación penal juvenil en Cataluña, España*. <<http://www.restorativejustice.org/resources/docs/dapena>>. [Fecha de consulta: 1/septiembre/2007].

DECLARACIÓN DE BOLONIA (1991). *Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos*. <<http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>>. [Fecha de consulta: 12/febrero/2011].

HOMS, O. (2001). La formación en la sociedad del conocimiento. En *Guipúzcoa 2020 - Reto 2: Educación*. <http://www.gipuzkoa.net/g2020/docum/G2020-Educacion-Homs_2_es.pdf>. [Fecha de consulta: 18/febrero/2011].

INE (1988). Clasificación Internacional Uniforme De Ocupaciones Comunitarias. <http://www.ine.es/clasifi/cno94_ciuo88.htm>. [Fecha de consulta: 1/septiembre/2010].

INE (1994). Clasificación Nacional De Ocupaciones (Real Decreto 917/1994). <<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=%2Ft40%2Fcno94%2F&file=inebase>>. [Fecha de consulta: 1/septiembre/2010].

KONOW, I. y PÉREZ, G. (1990). Método Delphi. En *Métodos y Técnicas de Investigación Prospectiva para la toma de Decisiones*. Fundación de Estudios Prospectivos (FUNTURO). Universidad de Chile. <<http://www.geocities.com/Pentagon/Quarters/7578/pros01.html>>. [Fecha de consulta: 9/enero/2009].

MARTÍNEZ LÓPEZ, F. (1996). Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas para los países del Mercosur. La experiencia de la Unión Europea II. Madrid: OEI. <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad2a05.htm>>. [Fecha de consulta: 9/enero/2009].

MOYANO, S. (2005). Los debates actuales en pedagogía social y su relación con el ejercicio profesional de los educadores sociales. Seminario Internacional *Pedagogía/Educación Social. Problemas académicos y de formación*. Buenos Aires 25 y 26 de noviembre 2005. <adesu.com.uy/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=33&Itemid=30>. [Fecha de consulta: 17/febrero/2011].

ROMANACH, J. y LOBATO, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. <http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/diversidad_funcional.html>. [Fecha de consulta: 17/febrero/2011].

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, V. y otros (n. d.). La observación psicológica en los tribunales para niños en España (1889-1975). Los terciarios capuchinos y la psicología. <<http://documentacion.aen.es/pdf/revista-aen/2004/revista-92/la-observacion-psicologica-en-los-tribunales-para-ninos-en-espana.pdf>>. [Fecha de consulta: 8/diciembre/2011].

SEGURA, M. (2004). Habilidades sociales para adultos de referencia que trabajan con menores con trastornos de comportamiento. En *Investigación sobre trastornos del comportamiento en niños y adolescentes*. Proyecto Esperí. Fundación Internacional O'Belen. <<http://www.proyectoesperí.com/LIBRO.pdf>>. [Fecha de consulta: 17/febrero/2011].

VILLA, A. (coord.) (2003). *Diseño de las titulaciones de grado de pedagogía y educación social*. Madrid: ANECA. <<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/images/titulaciones.pdf>>. [Fecha de consulta: 17/febrero/2011].

VILLA, M. (2002). Estructura jurídica dels Serveis Socials. *Forum* (revista digital de información e investigación social). <<http://cv.uoc.edu/DBS/a/materials/portada/forum/articles/legislacio.html>>. [Fecha de consulta: 17/febrero/2011].

- PORTALES DE INTERNET RELACIONADOS CON EL TEMA:

– APA (American Psychological Association):
<<http://flash1r.apa.org/apastyle/basics/index.htm>>.

– EDUSO, portal de la Educación Social:
<<http://www.eduso.net>>.

– IBM SPSS Statistics:
<<http://www.spss.com>>.

– Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria: <<http://www.uned.es/pedagogia-social.revistainteruniversitaria/>>.

– Revista de Educación Social:

<<http://eduso.net/res>>.

– Sociedad Española de Pedagogía. Normas para la redacción, presentación y publicación de colaboraciones:

<http://www.uv.es/soespe/BORDON-Normas_para%20_publicacion.pdf>.

– Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social:

<<http://sips-es.blogspot.com>>.
