

DEFINIENDO LAS FUNCIONES PROFESIONALES DEL EDUCADOR SOCIAL. APROXIMACIÓN COMPETENCIAL

M^a Dolores Eslava Suanes, Ignacio González López, Carlota de León Huertas.
Córdoba

362

Resumen

Esta comunicación muestra el plan de investigación que se está implementando con motivo de elaboración de una investigación cuyo objetivo es definir una taxonomía de competencias profesionales que permita a las y los profesionales de la educación social desempeñar sus funciones en los diferentes contextos de transformación social objeto de su trabajo, lo que supone una definición de las funciones ejercer y una concreción de los diferentes ámbitos de intervención socioeducativa.

La investigación se planifica en torno a tres fases: una primera que se basa en un análisis documental comparativo de las competencias recogidas en cada uno de los planes de estudios de las 38 universidades españolas en las que se imparte esta titulación y donde se generará la primera taxonomía de competencias; una segunda que consiste en un juicio de expertos y expertas donde profesorado e investigadores del ámbito universitario valoraran la taxonomía anterior, generando de este modo un nuevo perfil; y finalmente, la realización de grupos de discusión con profesionales en ejercicio donde se discutirá dicho perfil competencial y se definirá el modelo definitivo.

El trabajo de investigación presentado queda justificado por la necesidad de definir un perfil profesional consensuado, ya que al establecer una relación entre los ámbitos de intervención, las funciones a desempeñar y las competencias necesarias, se avistarán las necesidades formativas de este grupo de trabajadores y trabajadoras.

Palabras clave: Educador social, funciones laborales, competencias profesionales y plan de investigación.

Defining the social educator's professional functions. Competency approach.

Abstract

This communication shows the research plan is being implemented as a result of development of a research whose aim is to define a taxonomy of competences that allows professionals and social education perform their professional functions in different contexts of social transformation object



their work. This involves the definition of the functions exercised and a realization of the different areas of educational intervention.

The research is planned on three phases: the first is based on a comparative analysis of the skills documentary contained in each of the curricula of the 38 Spanish universities in which this degree is taught. This analysis generated the first taxonomy of skills; the second one consisting of an expert opinion where university professor and researchers will rate the previous taxonomy, there by generating a new profile; and finally the realization of focus groups with working professionals where such competence profile will be discussed and the final model will be defined.

The research submitted is justified by the need to define a consensual professional profile. So that, in establishing a link between the areas of intervention, the functions to be performed and the necessary competencies, training needs of this group of workers will be exposed.

Keywords: Social educator, professional functions, professional competences and research plan

Introducción

Dada la situación social, económica y educativa en la que nos encontramos inmersos, España propone como objetivo nacional de integración social, en la estrategia de crecimiento de la Unión Europea (Europa 2020), la reducción del riesgo de pobreza y/o exclusión social (INE, 2015) y desde un ámbito educativo y formativo se comienza a fraguar este trabajo. La idea inicial venía a dar respuesta a cómo desde las instituciones universitarias, como escenarios formativos, se puede influir positivamente en las zonas de transformación social, contextos en riesgo de exclusión social, ya que como defendía popularmente Nelson Mandela, “*Education is the most powerful weapon which you can use to change de world*” (Mandela, 2003).

Hablamos de educadoras y educadores sociales como los profesionales capacitados para trabajar en contextos en riesgo de exclusión social a través de intervenciones socioeducativas, tal y como queda recogido en los planes de estudios que ofrecen las bases iniciales de su formación, su perfil profesional y su abanico competencial (ANECA, 2005 y ASEDES, 2007).

La educación social en España es una profesión no regulada (CGCEES, 2013) que surge y se construye de las necesidades sociales manifestadas por la población. Las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que se dan en un espacio y en un tiempo determinado generan nuevos contextos de intervención socioeducativa que conlleva a los profesionales a desempeñar nuevas funciones y por lo tanto a desarrollar nuevas competencias o a modificar y adaptar las que posee. Debido al carácter dinámico de esta profesión, en el que coinciden los autores revisados (Vallés, 2014a y Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón, 2014), nos aventurábamos a pensar que a nivel académico no existe un perfil competencial consensuado que se corresponda con las funciones a ejecutar.

Si nos detenemos en las funciones que realiza este profesional, recogiendo la opinión del alumnado de educación social, López, Llorent y Fernández (2013, p. 9) destacan: orientar; educar, y enseñar o transmitir conocimientos y experiencias; motivar; animar y dinamizar; informar y promover; facilitar procesos y tutorizar; evaluar; investigar; intervenir socialmente y favorecer los procesos de mediación u otros aspectos como favorecer la integración social, diseñar recursos y actividades, gestionar la planificación de los procesos y observar. Sin

embargo, atendiendo a una visión integral de la educación, estas funciones bien podrían ser atribuidas a cualquier otro profesional de la educación. De hecho, Ortega (2014) no encuentra una fuerte distinción entre la educación escolar y la educación social, únicamente reconoce unas matizaciones funcionales y didácticas para distinguir ambas profesiones.

A nivel teórico, Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón (2014) recogen, tal y como se observa en la tabla 1, las funciones de este grupo de profesionales. Son un total de dieciséis dispuestas en seis dimensiones: formación e información; promoción y el desarrollo; mediación y relación; orientación y asesoramiento; análisis, planificación y evaluación; y finalmente, organización y administración.

FUNCIONES DEL EDUCADOR SOCIAL	
FORMACIÓN E INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de problemas sociales y sus causas. - Apoyo, mediación y transferencia de aprendizaje. - Desarrollo integral de las personas: capacidades, habilidades y estrategias. - Información sociocultural a los intervinientes en el proceso socioeducativo.
PROMOCIÓN Y DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción personal, grupal y comunitaria. - Dinamización laboral, ocupacional y sociocultural.
MEDIACIÓN Y RELACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación entre personas, grupos y sus actividades y programas. - Mediación y relación entre los sujetos del aprendizaje. - Derivación a especialistas: personas, instituciones o contextos.
ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación y asesoramiento socioeducativo y cultural. - Seguimiento y orientación de personas, colectivos con necesidades específicas. - Facilitación de ayuda personal/grupal eliminando tensiones.
ANÁLISIS, PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Detección, programación e investigación de proyectos, programas socioeducativos y culturales. - Participación en diseño y programas de acciones educativas de personas y/o grupos en situaciones específicas y de acción directa.
ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de actividades, programas, centros y recursos socioeducativas y culturales. - Participación y apoyo organizativo en las actividades socioeducativas y culturales cotidiana y comunitaria.

Tabla 1: Funciones del Educador Social

Fuente: Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón (2014)

Sin embargo, compartiendo un mismo pensamiento con Vallés (2014), consideramos que el perfil competencial que se define en los planes de estudio de la titulación debe plantearse acorde a las funciones que desempeña este profesional. Para ello, hay que tener cada día más presente el mundo profesional en esa unión, que ya existe, pero que debe fortalecerse, entre el ámbito académico o investigador y el ámbito profesional, con el fin de diseñar unas funciones polivalentes y generalistas que faciliten la formación de los y las profesionales de la educación social a través de competencias (Alonso et al., 2011 y García Molina y Sáez Carrera, 2011).

Así es como Vallés (2014a y 2014b) recoge de la voz de profesionales en ejercicio treinta y siete funciones agrupadas en tres bloques: trabajo personal, trabajo comunitario y trabajo en equipo y tareas institucionales. De entre estas funciones destaca que treinta y tres son genéricas, consideradas seis como las funciones nucleares del educador o educadora social al estar altamente valoradas por estos profesionales:

- Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual y, si procede, en coordinación con otros profesionales o Servicios del primer nivel.
- Contacto y coordinación con profesionales, grupos y/o entidades con la finalidad de optimizar las actuaciones.
- Valoración de las necesidades del servicio en referencia a la mejora de la intervención.
- Participación en la supervisión, contraste y discusión de casos, metodología y proyectos de intervención.
- Participación activa en formación y reciclaje profesional.
- Recopilación de información sobre actividades y entidades relacionadas con nuestros usuarios para optimizar recursos y planes educativos.

365

Atendiendo a las apelaciones de Vallés (2014b) y siendo una de las razones que justifica el plan de trabajo que planteamos a continuación, es necesario destacar que las funciones y las competencias no están definidas de manera que se pueda establecer una correspondencia. Sin ser pretenciosos, hay que reconocer que a nivel académico no existe un perfil competencial consensuado y, sin embargo, de todos es sabido que para desempeñar una función profesional hay que tener adquiridas una serie de competencias. Esto nos lleva a cuestionarnos la calidad formativa del alumnado, en cuanto a su capacitación para la intervención socioeducativa en cualquiera de los escenarios definidos para su labor profesional.

Objetivos

Con estos antecedentes se plantea esta investigación con el objetivo de construir una taxonomía de las competencias profesionales de los trabajadores y trabajadoras de la educación social que desarrollan su labor en entornos en riesgo de exclusión social, también denominadas zonas de transformación social.

La concreción de este objetivo general se detalla en las siguientes metas:

- Describir y analizar el plan de formación inicial de la titulación de graduado o graduada en educación social, lo que implica definir el marco formativo de las prácticas profesionales y delimitar las funciones de las y los profesionales pertenecientes a la titulación objeto de estudio.
- Definir los contextos de trabajo (entornos diversos) y las funciones profesionales a desempeñar en dichos contextos (competencias profesionales).

Como objetivo aplicado, se pretende diseñar un plan de formación permanente para las y los profesionales del ámbito social que tenga su origen en el desarrollo de las competencias previamente validadas.

Plan de trabajo

Teniendo presente que la finalidad de la investigación educativa, como indica Martínez González (2007), es conocer, describir y comprender una determinada realidad educativa, sus características y funcionamiento, así como la relación existente entre los fenómenos que la configuran y que no siempre es posible o adecuado la utilización de diseños experimentales



en sentido estricto, la investigación que se va a llevar a cabo se enmarca bajo un diseño no experimental, o también llamado por algunos autores Ex-Post-Facto (Kerlinger, 2002 y Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Se trata de un diseño transversal, descriptivo y correlacional, ya que se pretende plantear unas hipótesis directivas u objetivos de investigación sobre hechos y fenómenos ya acontecidos de lo que se pretende descubrir.

El estudio se aborda desde tres fases:

Fase 1: Análisis documental comparativo

La primera taxonomía de competencias se ha generado a través de un estudio bibliográfico y un posterior análisis documental comparativo de las competencias recogidas en cada uno de los planes de estudios de las 38 universidades españolas en las que se imparte esta titulación. Con esta investigación documental se pretende la inmersión en la realidad formativa del educador o educadora social, dando cabida a que sea este análisis documental el que se exprese a través de la descripción e interpretación, construyendo nuevos conocimientos enriquecidos y permitiendo extraer de la realidad observada unas conclusiones (Gómez, 2011 y Ferreyra y De Longhi, 2014).

Así pues, siguiendo las fases metodológicas necesarias para la implementación de la investigación documental como técnica se distinguieron las siguientes etapas:

- Se rastreó y realizó un inventario de los documentos existentes y disponibles que definían el perfil competencial del educador o educadora social en España. Se accedió al catálogo de funciones y competencias propuesto por la Asociación Profesional de Educadores Sociales (ASEDES), así como a las diferentes Memorias de Grado de Educación Social de las universidades españolas en las que se imparte esta titulación.
- Se realizó una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados de la que se extrajeron los diferentes elementos que configuran los perfiles profesionales y competenciales definidos por cada institución para el educador o educadora social.
- Se identificaron patrones en los diferentes planes de estudio: número de competencias, tipos de competencias y módulos formativos.
- Se realizó una lectura cruzada y comparativa de los diferentes planes de estudio atendiendo a los patrones hallados.
- Se realizaron fichas de contenido con cada una de las Memorias de grado de Educación Social en las que se recoge la universidad de procedencia, los módulos formativos que se contemplan, el tipo de competencias, así como el número de competencias atribuido a cada módulo. Se recoge también el número total de competencias según la tipología, un apartado de observaciones en el que se define el perfil profesional del educador o educadora social y, finalmente, la referencia documental correspondiente.
- Se seleccionaron las competencias específicas de las Memorias de Grado de Educación Social.

En definitiva se puso de manifiesto la diversidad y, por tanto, la necesidad de definir un perfil profesional consensuado con el que el educador o educadora social se sienta identificada y capacitada para la intervención socioeducativa en los diferentes ámbitos de intervención profesional. Así pues, se construyó la primera síntesis del perfil competencial del educador o educadora social y se definieron teóricamente cada uno de los elementos competenciales o

subcategorías a la que hacía referencia cada competencia.

En esta fase, el modelo competencial hallado, compuesto por 24 competencias, 13 competencias pertenecientes a la dimensión de competencias básicas y 11 a la dimensión de competencias profesionales fue validado por un panel de expertos y expertas haciendo uso de la técnica de juicio de expertos o valoración interjueces. La tabla 2 recoge ambas dimensiones, así como las categorías y subcategorías o elementos competenciales que delimitan el perfil competencial.

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
COMPETENCIAS BÁSICAS	Capacidades comunicativas	Comunicación mediática
		Uso y dominio de una lengua extranjera
	Capacidades reflexivas crítico	Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación
		Pensamiento crítico
	Competencias para la selección y gestión de la información	Selección y gestión de la información
	Capacidades relacionales	Valores sociales
	Conocimientos disciplinares	Teoría de la Educación
		Historia de la educación
		Orientación educativa
		Atención a la diversidad
Psicología del desarrollo		
Sociología de la educación		
COMPETENCIAS PROFESIONALES	Competencias funcionales	Antropología
		Promoción de la cultura
		Generación de redes sociales
		Creación de recursos socioeducativos
		Mediación social, cultural y educativa
		Evaluación de contextos sociales y educativos
		Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos
	Gestión de instituciones socioeducativas	
Competencias definitorias de la identidad profesional	Identidad profesional	

Tabla 2: Perfil competencial. Fuente: Elaboración propia

Fase 2: Juicio de expertos y expertas

Por medio de esta técnica se pretende recabar la opinión de personas cuya formación o trayectoria profesional refleja que son capaces de emitir evidencias y valoraciones críticas sobre el tema objeto de estudio (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). La finalidad de recabar la información de estos expertos y expertas es dotar de validez al contenido estudiado

(Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995) buscando el consenso racional (Cooke y Goossens, 2008).

Siguiendo a Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y Cabero y Llorente (2013), la aplicación de esta técnica se distribuyó en las siguientes fases:

- Se definió el modelo a ser valorado por el panel de expertos.
- Se determinó el proceso de selección de los expertos y expertas con la finalidad de construir un panel compuesto por profesorado universitario que imparte o ha impartido docencia en la titulación de Graduado o Graduada en Educación Social, por lo que se buscaba la representación universitaria de todas las Comunidades Autónomas donde se imparte la titulación.
- Se seleccionó definitivamente el panel de expertos y expertas siguiendo como criterios de selección: profesorado con reconocimiento y prestigio social en el ámbito de la educación social; profesorado investigador con publicaciones sobre el tema a consensuar, y profesorado coordinador o coordinadora de la titulación.
- Se realizó una carta de presentación del trabajo realizado, indicando el objetivo de la prueba y motivándolos hacia la misma y pidiendo su inestimable participación. Inicialmente se contactó con 39 expertos y expertas.
- Se envió un correo electrónico que incluía la carta de motivación y un archivo autorrellenable con el modelo a ser valorado con instrucciones sobre cómo evaluarlo.
- Se prevé la recogida de las puntuaciones dadas a cada una de las competencias tanto en pertinencia como en claridad, así como las observaciones dadas por los expertos y expertas para cada una de las competencias y de manera global.

Se estima, ya que es la fase en la que se encuentra la investigación en la actualidad, la validación o redefinición del perfil competencial teniendo en cuenta las aportaciones de los expertos y expertas en materia de educación social. Sin embargo, se les concede a profesionales en ejercicio la última palabra en cuanto a la validación su perfil competencial, un perfil que les capacita para ofrecer respuestas eficaces en cada uno de los ámbitos de intervención socioeducativa ya que, como señala Cascante Fernández (2004), el proceso de formación debe estar ligado a la práctica y al desempeño profesional, de manera que la formación se sustente en el principio de reflexión en la acción y sobre la acción.

Fase 3: Grupos de discusión

Buscando la triangulación, el segundo modelo competencial que se derivará del juicio de expertos anteriormente expuesto, será validado por profesionales en ejercicio usando los grupos de discusión como técnica específica.

Apoiados en las definiciones aportadas por Kreuger (1991), Gil (1992), Callejo (2001) y Suárez (2005), el grupo de discusión es, en palabras de Huertas y Vigier (2010, p. 183), “una reunión de un grupo de personas que poseen ciertas características comunes, guiada por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico en un espacio y en un tiempo determinado”. Es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista para indagar en un grupo de personas información pertinente sobre el objeto de estudio (Bisquerra, 2004).

Siguiendo las fases de aplicación para los grupos de discusión propuestas por Suárez (2005), las tareas a desarrollar en esta tercer y última fase serán:

- Elaboración de un guion que sirva de pauta para desarrollar las sesiones de discusión. Es en este momento donde se decide el número de grupos de discusión que se van a realizar y el número de componentes de los mismos.
- Captación de adeptos, indicación del objetivo del grupo y citación en el día, hora y lugar acordado. Esta tarea también incluye la realización propiamente dicha de la discusión, lo que supone la acogida y acomodación del grupo y el desarrollo de la sesión.
- Análisis e interpretación de la información.
- Redacción del informe resultados, previo a la validación de los datos obtenidos y el feedback con los participantes.

Es destacable la colaboración de COPESA durante esta fase ya que nos facilitará información pertinente para constituir los grupos de discusión.

369

Últimos comentarios

Esta investigación nos permitirá revisar la formación inicial de los agentes socioeducativos a partir del estudio del marco formativo de las prácticas profesionales, permitiendo así su adecuación a la realidad social y educativa de las zonas consideradas zonas de transformación social.

Definir los contextos de trabajo y las funciones profesionales a desempeñar en dichos contextos potenciará en la institución universitaria el esfuerzo por adecuar la formación inicial tanto a los tradicionales contextos de intervención, como a nuevos yacimientos de empleo. Del mismo modo, el diseño de un plan de formación permanente para las y los profesionales del ámbito social dará respuesta a las necesidades formativas que se deriven del modelo de competencias validado.

Además, teniendo como referente la taxonomía de competencias profesionales que será resultado de esta investigación, se podrá diseñar un modelo de indicadores de evaluación competencial desde la práctica profesional real y así abrir nuevas líneas de investigación como resultado de la implementación de este proyecto. Finalmente, se generará una herramienta de evaluación de la actividad profesional que permita evaluar el trabajo que desempeñan los profesionales que trabajan en zonas de transformación social.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M.J. et al. (2011). El proceso de integración curricular: articulando el conocimiento académico y profesional. *RES Revista de Educación Social*, 13, 1-11.
- Amador, L.V.; Esteban, M.; Cárdenas, M.R. y Terrón, M.T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21. Recuperado de: <http://www.revistadehumanidades.com/articulos/47-ambitos-de-profesionalizacion-del-educador-a-social-perspectivas-y-complejidad>
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I y II*. Madrid.
- ASEDES (2007). *Catálogo de funciones y competencias*. Recuperado de: http://www.ceespv.org/downloads/Cat_Funciones_y_Competicencias.pdf
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.



- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Cascante Fernández, C. (2004). La reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 145-167.
- CGCEES (2013). *La profesión de la Educación Social en Europa. Estudio comparado*. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf>
- Cooke, R. M. y Goossens, L. L. H. J. (2008). TU Delft expert judgment data base. *Reliability Engineering and System Safety*, 93(5), 657-674.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Ferreira, A. y De Longui, A. L. (2014). *Metodología de la investigación I*. Argentina: Editorial Brujas.
- García Molina, J. y Sáez Carrera, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *RES Revista de Educación Social*, 13, 1-14.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(2), 226-233
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10, 199-212.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huertas, E. y Vigier, F.J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, 2, 181-196.
- Instituto Nacional de Estadística (2015). *Riesgo de pobreza y/o exclusión social (estrategia Europa 2020). Indicador AROPE*. Recuperado de: http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259941637944&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout
- Kerlinger, F.N. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- López, E.; Llorent, V. J. y Fernández, E. (2013). Experiencia universitaria sobre las funciones del educador/a social con tecnologías 2.0. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43, 1-17.
- Mandela, N. (2003). *Lighting your way to a better future*. Recuperado de: http://db.nelsonmandela.org/speeches/pub_view.asp?pg=item&ItemID=NMS909&txtstr=education%20is%20the%20most%20powerful
- Martínez González, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE.
- Ortega, J. (2014). Educación Social y enseñanza: Los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania*, 45, 11-31.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Vallés, J. (2014a). Metodología y principales aportaciones de la tesis "Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España". *RES Revista de Educación Social*, 18, 1-18.
- Vallés, J. (2014b). Las funciones polivalentes del educador social en nuestra sociedad. *Aula Magna 2.0. Revistas Científicas de Educación en Red*. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/409>

