

Educación social dentro del sistema educativo en Comunidad Valenciana: experiencias de éxito

Social education within the education system in the Valencian Community: successful experiences

María Jesús Perales Montolío, *Universitat de València*

Elena Malaber Piles, *educadora social, CRI Casa Cuna Santa Isabel*

María José Navarro Vercher, *educadora social, Empresa de inserción INTEGRAS.TÚ*

498

Resumen

Las experiencias de intervenciones socioeducativas dentro del sistema educativo valenciano han sido frecuentes y en muchos casos exitosas, pero hasta ahora se han desarrollado como colaboraciones externas. En un momento en que se plantea la incorporación de la figura del educador o educadora social como integrante del sistema educativo, en este artículo se presenta un análisis de estas experiencias, que tiene como objetivo identificar las funciones más habituales, y las claves que acompañan su éxito. El estudio se basa en el Informe elaborado por el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana, a partir del análisis de las fichas de información recogidas y completado a través de un grupo triangular realizado con informantes clave. El análisis descriptivo de las fichas y el análisis de contenido del grupo triangular permite concluir que las funciones más destacadas son las relativas a la coordinación y que las claves de éxito se vinculan, de forma paralela, con la colaboración realista y empática con los equipos educativos.

Palabras clave: educación social, sistema educativo, funciones, éxito.

Abstract

Experiences of socio-educational interventions within the Valencian education system have been frequent and in many cases successful, but until now they have been developed as external collaborations. At a time when the incorporation of the figure of the social educator as an integral part of the education system is being considered, this article presents an analysis of these experiences, with the aim of identifying the most common functions and the keys to their success. The study is based on the report prepared by the Professional Association of Social Educators of the Valencian Community, and it starts with the analysis of the information sheets collected and completed through a triangular group carried out with key informants. The descriptive analysis of the information sheets and the content analysis of the triangular group led to the conclusion that the most important functions are those related to coordination and that the keys to success are linked, in parallel, to realistic and empathetic collaboration with the educational teams.

Keywords: social education, education system, functions, success.

Fecha de recepción: 20/10/2022

Fecha de aceptación: 12/11/2022



0. Introducción.

La educación social se configura como una disciplina pedagógica que trabaja por la incorporación íntegra de los sujetos en el medio social, gracias al uso de diferentes técnicas y herramientas de carácter socioeducativo (ASEDES & CGCEES, 2007). La educación social es un “derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social” (Asociación Estatal de Educación Social [ASEDES] & Consejo General de colegios de Educadoras y Educadores Sociales [CGCEES], 2007, p. 37).

Desde el Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana se ha estado reivindicando el reconocimiento de la Educación Social dentro del sistema educativo debido a la realidad cambiante y compleja que se vive en los centros escolares: multiculturalidad, desigualdades y brechas, conflictos diversos, mayor carga de tareas al personal docente, polaridad social, alumnado expulsado por el sistema, familias poco implicadas, y un largo etcétera de situaciones que se dan en colegios e institutos, y que hacen necesaria la intervención de otros profesionales.

Sin embargo, hasta ahora esta figura no ha estado presente de pleno derecho en el sistema educativo valenciano, pues toda gira en torno a las políticas de las diferentes administraciones (Sáez 2019). Otras comunidades autónomas sí han apostado por la inclusión de educadoras y educadores en los centros educativos, con resultados muy satisfactorios y un alto grado de aceptación por parte de la comunidad educativa. En la Comunidad Valenciana se vienen desarrollando múltiples proyectos de intervención socioeducativa dentro del sistema educativo, incluso en colaboración con los centros educativos, pero desde fuera. Este artículo explora y describe la realidad de estos programas, en un momento en que parece que también nuestro territorio avanza hacia la incorporación de estos profesionales en el Sistema Educativo.

1. Marco teórico

1.1 La figura profesional del educador y la educadora social en el sistema educativo: funciones y competencias

La educación social se configura como un derecho de la ciudadanía en tanto que, a partir de las diferentes técnicas y herramientas pedagógicas y educativas, capacita a las personas para el pleno desarrollo del ejercicio de la ciudadanía crítica (Sánchez-Valverde, 2015).

Los educadores/as sociales, tal y como afirman Nieto et al. (2017) recogiendo el análisis de ASEDES y el CGCEES (2007) intervienen ante situaciones de desigualdad, transforman la realidad social y acompañan a los sujetos en la superación de las vulnerabilidades en las que se hallen, a través de acciones de intervención y la mediación socioeducativa.

El rol del educador/a social se puede resumir en tres acciones básicas. Por una parte, la acción sobre el contexto a partir del análisis, planificación y evaluación de espacios educativos, así como su colaboración para orientar políticas de carácter social y cultural. Seguidamente, destacan acciones en materia de mediación, debido a que el educador/a social es un profesional capaz de mediar y resolver conflictos de carácter cultural, escolar, familiar y social. Y, por último, acciones formativas, ya que el educador/a social aporta recursos culturales y herramientas dirigidas a la gestión y prevención de problemáticas concretas (ASEDES & CGCEES, 2007)

Estas tres acciones principales de la educación social se desarrollan también dentro del sistema educativo y adquieren una especial importancia, en tanto que los y las profesionales de la educación social no trabajan solo por la transformación del alumnado, sino también, del propio entorno educativo. El educador/a social actúa como nexo de unión entre los diferentes agentes educativos que intervienen en la vida del alumnado, la familia, la escuela y la comunidad y proporciona las herramientas y destrezas necesarias para la correcta inserción en el medio social (Nieto et al. 2017).

Según Pérez & Gaité (2017), el profesional de la educación social, posee las competencias necesarias para conseguir estos objetivos. La prevención, la mediación y resolución de conflictos, y la igualdad de oportunidades, o la escuela de padres, formarían parte de las funciones básicas de este profesional

Por otra parte, ASEDES & CGCEES, ya en 2007, también afirmaban que las competencias profesionales hacen referencia a los saberes y actitudes que capacitan a los profesionales para el desarrollo de acciones sociales propias del educador/a social, siendo éstas plenamente pertinentes también para el sistema educativo.

Así pues, la educación social es una profesión de carácter social y educativo que desarrolla una serie de acciones concretas dentro del contexto escolar, con una serie de funciones y competencias definidas que sirven como presentación y legitimación de estos profesionales ante las administraciones y organismos relacionados con la profesión, pero también, como presentación ante la ciudadanía en general.

Además, las funciones y competencias de la educación social en el sistema educativo se potencian por la adaptabilidad de sus profesionales a la dinámica de los centros educativos. Su papel es esencial en torno a cuestiones como la transmisión de la cultura, y la creación de redes de apoyo y nexos de unión entre los diferentes agentes educativos e instituciones sociales. Además de las acciones investigadoras, el diseño y ejecución de proyectos educativos y la orientación y el asesoramiento en torno a la gestión de los centros escolares (Quintanal, 2018). En definitiva, dadas las funciones, competencias y formación en torno a diferentes problemáticas de índole social, los campos de intervención de los y las educadores/as sociales son cada vez más amplios, incluyéndose entre ellos el ámbito formal (Menacho, 2013).

1.2 Análisis del sistema educativo español y necesidades sociales

La Constitución Española, en su artículo 27, garantiza el derecho a la educación de toda la ciudadanía. Sin embargo, las sucesivas reformas legislativas del sistema educativo no han sido suficientes. Según Díaz (2017), la inclusión del educador/a social dentro del sistema educativo es necesaria para superar la rigidez de las estructuras académicas de manera que se asuma la transformación del entorno social y se contemple la integralidad de la vida de los niños, niñas y adolescentes, desde “un nuevo modelo de vida, con un nuevo orden que contribuya a la satisfacción moral, espiritual y personal de todos y cada uno de los alumnos y alumnas” (p.18). Por su parte, autores como Quintanal (2018), afirman que, actualmente “el sistema educativo tiene una estructura anquilosada y mastodóntica” (p.13), ya que la escuela se basa en un modelo obsoleto que otorga especial relevancia a asignaturas con un reconocimiento académico histórico. Así pues, tal y como afirma Quintanal (2018), nos enfrentamos a una realidad compleja, en la que se hace necesaria la figura profesional del educador/a social, que contribuya a que deje de primar lo meramente instructivo y académico.

Asimismo, según Menacho, (2013):

Los centros escolares se encuentran sumergidos en una laguna donde es difícil saber qué hacer o a qué y cómo dar prioridad: si a la instrucción científica, en cuanto a impartir las materias, o a los diferentes conflictos que se dan en las relaciones alumnos/as-alumnos/as, alumnos/as-familias, alumnos/as-profesores/as, profesores/as familias, familias-entorno, profesores/as-entorno, etc. (p.19)

La escuela se debe de configurar como un punto para la intervención de cuestiones sociales tales como el acoso escolar, la educación emocional, la integración de minorías etc. Así, si se introduce la educación social dentro del sistema educativo, se propone la dinamización del contenido académico, y la renovación de la organización de instituciones escolares desde una

perspectiva social. Su función dentro de un centro educativo, debe abarcar el acompañamiento y la intervención directa con los contextos familiares, un ámbito donde a veces el profesorado no llega (Quintanal, 2018). Un ejemplo de esto sería, tal y como afirma Torres de Bustos (2017), el trabajo sobre el papel de las redes sociales, como medio de comunicación social y de relaciones entre personas; en este contexto se hace necesaria la intervención del educador/a social ya que las nuevas tecnologías están presentes en la vida diaria de los niños, niñas y adolescente y, por lo tanto, también en la escuela.

En la misma línea, educadoras sociales como López & Lorente (2020), afirmaron en la jornada “La educación social en el sistema educativo” (2020), que el sistema educativo español está cada vez más obsoleto, ya que únicamente se presta atención a los resultados académicos del alumnado y no se reconoce la individualidad de cada quien ni se llega a tener en cuenta aspectos como el entorno familiar, económico y social que rodea a cada persona.

En definitiva, la incorporación de la educación social a la escuela supone la posibilidad de complementar a las diferentes figuras profesionales y puede ayudar en la tarea de encontrar nuevos espacios que estén al servicio del sistema educativo pero que supongan formas diferentes de relacionarse, así como de cubrir las necesidades de los niños, niñas y adolescentes. Solo así, se puede llegar a cubrir el conjunto de demandas explícitas e implícitas que actualmente se reivindican desde diferentes ámbitos, no solo el escolar sino también el comunitario o el familiar (Martín-Cuadrado, 2022).

1.3 El sistema educativo y la educación social. El caso de la Comunidad Valenciana.

La figura profesional del educador/a social en los centros escolares españoles, va tomando año tras año su espacio. Sin embargo, dado nuestro sistema constitucional de distribución de competencias, López (2013), afirma que se han tomado alternativas diferentes en función de la Comunidad Autónoma, tanto es así, que se plantean tres modelos de acción distintos para definir la labor de los y las profesionales de la educación social en los centros educativos de forma institucional:

- Andalucía, Extremadura y Castilla la Mancha: el educador/a social forma parte del equipo educativo del centro escolar, sobre todo en secundaria.
- Baleares, Euskadi, Galicia, Madrid y Barcelona: intervienen a través de Servicios Sociales Municipales.
- En el resto de comunidades autónomas, incluida la valenciana, las educadoras y educadores sociales intervienen a través de proyectos concretos y puntuales.



De manera similar, Conde & Fernández (2018) afirman que el educador/a social en España interviene a través de tres modelos diferentes. Por una parte, encontramos a los educadores/as sociales que intervienen por adscripción institucional, por otra, los educadores/as sociales que forman parte de Servicios Municipales y, por último, aquellos educadores/as sociales que intervienen gracias a los proyectos que implementan entidades intermediarias. Por lo tanto, Conde & Fernández (2018), sostienen que la entrada de los educadores/as sociales en la escuela es una realidad, aunque la figura no interviene de manera uniforme si no que se hace de manera diferente según la Comunidad Autónoma.

Así pues, el marco normativo que rige y regula la acción profesional de los educadores/as sociales es diferente en cada comunidad autónoma. En la Comunidad Valenciana el ejercicio profesional de los educadores/as sociales está regulado por la Ley 15/2003, de 24 de noviembre, de la Generalitat, de Creación del Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana. Más adelante en la Ley 4/2019, de 22 de febrero, de la Generalitat Valenciana, se ratifica la obligatoriedad de colegiación de los profesionales para velar por el correcto desempeño laboral.

Desde esta misión, el COEESCV ha venido estudiando la situación y elaboró en 2021 un Informe Jurídico (2021a) en el que mantiene que actualmente se dan una serie de consideraciones de carácter jurídico que respaldan a la figura del educador/a social y que justifican la necesidad de su acción profesional dentro del Sistema Educativo Valenciano. Por una parte, destaca la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación, en la que se constata la necesidad de que el principio de inclusión sea el principio rector de la acción educativa, ya que solo así, se puede garantizar el desarrollo pleno de todas las personas. Por otra, la publicación del Decreto autonómico 104/2018, de 27 de julio, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, se ratifica la educación como un derecho fundamental responsabilidad de los poderes públicos, los centros docentes, el personal docente y no docente y a las familias (COEESCV 2021a).

En el apartado 6 de este decreto, se expone que la educación inclusiva debe de prestar una especial atención a la prevención, detección e intervención temprana de situaciones de exclusión social. Además, ha de ser bajo una perspectiva sistémica e interdisciplinar, de manera que se atiendan las necesidades de los sujetos, pero también se les dote de oportunidades y herramientas. Por otra parte, en el apartado 7, se afirma que la educación

inclusiva requiere de la participación de toda la comunidad educativa, lo cual implica la cohesión de todos los miembros de esta. Por tanto, en ambos apartados se justifica la presencia de un agente educativo que disponga de las herramientas y recursos necesarios para hacer efectivo el principio de inclusión dentro del Sistema educativo Valenciano (COEESCV 2021).

Además, el artículo 13 del Decreto mencionado expone que la identificación de necesidades de apoyo educativo específicas es responsabilidad de los servicios especializados de orientación. Evidentemente, la implantación de estas medidas requiere de la formación del correspondiente personal, por esa razón, en el apartado 2 del precepto, se constata que los centros docentes pueden disponer de personal de apoyo especializado dependiendo de las necesidades de los alumnos y alumnas. Para ello, en el apartado 3 se afirma que las consellerías con competencias en sanidad, igualdad y políticas inclusivas pueden aportar profesionales complementarios, entre los cuales el COEESCV (2021a), señala a los educadores/as sociales.

Tras años estudiando en otros territorios la figura de las educadoras y educadores sociales dentro del sistema educativo, tras años defendiendo esa figura desde el COEESCV, en este momento se produce un momento de inflexión por la apertura planteada desde la administración educativa. En mayo de 2022, en la 6ª Jornada del VIII Congreso Estatal de Educación Social, la Dirección General de Inclusión Educativa de la Conselleria de Educación Cultura y Deporte, anunció que los/as educadores sociales van a comenzar a formar parte del sistema educativo de manera oficial a partir de septiembre, a través de un proyecto piloto, en las Unidades Específicas de Orientación.

Es momento ahora de sistematizar los análisis realizados y ofrecer conclusiones relevantes que ayuden a orientar este estimulante proceso. El objetivo general del estudio es analizar las experiencias ya desarrolladas en la Comunidad Valenciana dentro del sistema educativo, por diferentes entidades que, como colaboradoras externas, vienen desarrollando programas y proyectos desde hace años. Los objetivos específicos se concretan en:

1. Identificar las funciones más relevantes desarrolladas en estos proyectos.
2. Describir las claves de éxito de las mismas, como elementos fundamentales para facilitar el proceso de incorporación de educadoras y educadores sociales en el sistema educativo.



2. Metodología.

Para dar respuesta a los objetivos de investigación se plantea un estudio muy contextualizado, cuya prioridad es recoger y formalizar el trabajo desarrollado desde el Colegio Profesional, a través de técnicas descriptivas univariadas y bivariadas, y completarlo desde una perspectiva cualitativa a través del uso del grupo triangular. De esta forma, la investigación se aproxima a los diseños mixtos (Sánchez-Gómez, 2015; Sánchez-Gómez et al, 2015; Creswell, 2014; Jornet, Perales y González Sunch, 2020), trabajando a partir de información fundamentalmente cualitativa, que es analizada desde estadísticos descriptivos y desde análisis de contenido, de acuerdo con los objetivos planteados.

La investigación toma como punto de partida el Informe “Experiencias de éxito de la educación social en el sistema educativo”, elaborado por la Sección Profesional de Sistema Educativo del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales, desde la lógica de cooperación entre colegios profesionales y universidad (Viana-Orta et al, 2020). El estudio recogido en el informe es de carácter descriptivo. Parte de un proceso de recogida de información a través de cuestionario de ítems abiertos (con la *Ficha de experiencias en sistema educativo*), diseñado desde el Colegio. La Ficha fue remitida a la base de entidades vinculadas al COEESCV con experiencia de intervención en sistema educativo, conformada por unas 40 entidades. Se recogió información sobre 17 programas, desarrollados por 8 entidades. Esta información fue categorizada y analizada con estadísticos descriptivos y análisis bivariados, para describir los programas y, sobre todo, las funciones más destacadas (Malaber, 2022).

Para completar el abordaje de los objetivos planteados en este estudio, se plantea un estudio cualitativo que intenta describir con mayor detalle las funciones desarrolladas en estos proyectos e identificar sus claves de éxito. En esta fase, la técnica de recogida de información utilizada es el grupo triangular, como “grupo de discusión no-canónico, atípico o heterodoxo” (Ruiz, 2012, p. 144), tanto por el número de participantes, que se reduce a tres, como por los roles que asumen dentro del grupo: “los grupos triangulares presentan una forma específica de producir los discursos ««a partir de la tensión entre los «yos» interiores como sujetos que hablan y un «los otros» exterior al grupo como sujeto/s de la acción o situación» (Conde, 2008, p. 180; en Ruiz, 2012, p. 143), y con un mayor protagonismo de la persona que ejerce la moderación. Aunque la elección de la estrategia se deriva de la dificultad de acceso a

informantes clave sobre la temática abordada, el grupo triangular se revela como dinámica adecuada porque permite una mayor profundización, desde los roles presentados por las distintas participantes. El relato del grupo triangular es transcrito, y se analiza extrayendo categorías que responden a los objetivos de investigación planteados, a través de un proceso de codificación independiente primero, y acuerdo posterior, entre las tres investigadoras firmantes del artículo. El texto, como proyecto de estudio, es analizado con el software NVivo, bajo licencia de la Universitat de València.

3. Resultados

3.1 Informe de experiencias de éxito. Análisis de las fichas de programas

El COEESCV comenzó en 2021 la redacción del informe “Experiencias de éxito de la educación social en el sistema educativo”, con el objetivo de dar a conocer y poner en valor el trabajo que se realiza por profesionales de la educación social dentro de la institución escolar. En este informe, se recogen las experiencias de diferentes entidades desde las que educadoras y educadores sociales intervienen en los centros educativos para colaborar con el resto de profesionales y ayudarles a afrontar las diferentes realidades que diariamente se viven en las escuelas e institutos COEESCV (2021b).

En el Informe se analizaron diferentes tipos de programas: programas municipales (de refuerzo educativo, de absentismo escolar...); programas desarrollados por entidades sociales en colaboración con ayuntamientos, mancomunidades o diputaciones; programas enmarcados en las prácticas formativas del grado de educación social dentro del ámbito escolar; programas de las escuelas de segunda oportunidad e incluso los proyectos diseñados por el propio COEESCV para aplicarlos en el contexto educativo (COEESCV 2021).

En este estudio se analizan los programas desarrollados por entidades sociales. Como se ha señalado, se recogió información de 17 programas, realizados por 8 entidades. Se trata tanto de programas municipales como de programas desarrollados por entidades sociales en colaboración con ayuntamientos, mancomunidades, diputaciones, etc. Respecto al tipo de intervención, 1 es un programa de Acción Preventiva y Presencia Escolar (APPE) lo que supone un 5,88% de la muestra, 11 son Programas de Intervención Específica (PIE) lo que supone un 64,71% de la muestra, 4 son Programas de Aula Compartida (PAC) lo que supone un 23,53% de la muestra, y 1 es un programa de Formación Profesional Básica (FPB) lo que supone un 5,88% de la muestra. Aunque la mayor parte se desarrollan en barrios vulnerable,



la prueba chi cuadrado no encuentra asociación significativa entre estas variables, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Tipo y zona de intervención en los programas analizados*. Elaboración propia

Resumen.						
	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de intervención * Zona de acción preferente	17	100.0%	0	0.0%	17	100.0%

Tipo de intervención * Zona de acción preferente [recuento, fila %, columna %, total %].

Tipo de intervención	Zona de acción preferente		Total
	barrio vulnerable	todos los barrios	
APPE	1.00 100.00% 7.69% 5.88%	.00 .00% .00% .00%	1.00 100.00% 5.88% 5.88%
PIE	7.00 63.64% 53.85% 41.18%	4.00 36.36% 100.00% 23.53%	11.00 100.00% 64.71% 64.71%
PAC	4.00 100.00% 30.77% 23.53%	.00 .00% .00% .00%	4.00 100.00% 23.53% 23.53%
FPB	1.00 100.00% 7.69% 5.88%	.00 .00% .00% .00%	1.00 100.00% 5.88% 5.88%
Total	13.00 76.47% 100.00% 76.47%	4.00 23.53% 100.00% 23.53%	17.00 100.00% 100.00% 100.00%

Pruebas Chi-cuadrado.

Estadístico	Valor	df	Sig. Asint. (2-colas)
Chi-cuadrado de Pearson	2.85	3	.415
Razón de Semejanza	4.13	3	.248
Asociación Lineal-by-Lineal	.96	1	.327

La pregunta central de la ficha se centraba en las funciones desarrolladas. Cada programa desarrolla varias funciones, como se observa en la Tabla 2, siendo las más frecuentes el desarrollo de habilidades sociales, la prevención del absentismo y el acompañamiento escolar.

Tabla 2. Funciones desarrolladas en cada programa. Elaboración propia

Prog	Funciones							
	A Refuerzo escolar	B Ocio y tiempo libre saludable	C Prevención del absentismo	D Habilidades sociales	E Adquisición de competencias TIC	F Perspectiva de género	G Apoyo al equipo educativo y direct.	H Acom- pañamiento escolar
1	X	X					X	X
2			X					X
3		X	X	X				
4	X	X	X	X		X		X
5	X	X	X					
6			X	X			X	X
7				X			X	
8				X			X	X
9	X		X	X				
10						X	X	
11	X				X			
12	X	X		X				
13	X	X	X	X				
14			X	X				X
15			X	X				X
16	X	X		X			X	X
17			X	X				
	41.18%	41.18%	58.82%	70.59%	5.88%	11.76%	29.41%	52.94%

Respecto al personal implicado, todos los programas cuentan con al menos un educador/a social, ya que era uno de los requisitos necesarios para participar en la investigación. Además, el 35,29% de los programas cuentan con psicólogos/as, el 11,76% con trabajadores/as sociales, el 23,53% con integradores/as sociales, el 17,65% con pedagogos/as, el 52,94% con maestros/as y, ningún programa cuenta con profesionales TASOC. En definitiva, los dos perfiles profesionales que más abundan en los 17 programas son los educadores/as sociales y los maestros/as.

La evaluación de las experiencias es una cuenta pendiente. El 70,58% de los programas no responden (58,82%) o señalan que la evaluación está por realizar (11,76%). Aunque sólo uno de los programas señala que la experiencia es mejorable, es evidente que la gestión de tiempos no permite realizar procesos de evaluación adecuados. La asociación entre el tipo de programa y la valoración del mismo, analizada por chi cuadrado, tampoco era significativa.

Así pues, en base a los datos aportados el perfil general que se extrajo es el siguiente: la mayoría de las experiencias son Programas de Intervención Específica e intervienen en barrios vulnerables, siendo las funciones más frecuentes el desarrollo de habilidades sociales,

la prevención del absentismo y el refuerzo escolar. Los dos perfiles profesionales que más abundan en los 17 programas son los educadores/as sociales y los maestros/as. Por último, destacar que ninguna valoración de los programas es negativa, aunque en la mayor parte de los casos no se informa sobre cómo ha sido la evaluación.

El estudio se completa con una investigación cualitativa, de manera que sean los propios educadores y educadoras sociales de las entidades, quienes cuenten de primera mano la experiencia vivida a través de la participación de un grupo triangular.

3.2. Análisis de funciones y claves de éxito a partir del grupo triangular

El grupo triangular se desarrolló online, en septiembre de 2022, contando con tres perfiles diferenciados de educadoras: una educadora social coordinadora del programa de Promoción Educativa dentro de Centro de Día de inserción sociolaboral Taleia (acreditada como Escuela de Segunda Oportunidad), un educador del programa de PAC del Centro Juvenil Monte-Sión, y una educadora social investigadora sobre la función de la educación social en sistema educativo y con experiencia como tal en proyectos desarrollados en Educación Secundaria. El desarrollo del grupo triangular abordó las dos temáticas que centraban la investigación: las funciones desarrolladas y las claves de éxito de esas experiencias.

La codificación del grupo triangular permite extraer cinco temáticas clave, que finamente se desglosan en 8 categorías vinculadas a funciones desarrolladas y otras 7 relativas a claves de éxito. El libro de códigos, con el número de referencias (N) y el porcentaje (%) de cobertura se presentan en las tablas 3 y 4.

Tabla 3. Libro de códigos, número de referencias y porcentaje de cobertura de la macrocategoría de Funciones. Elaboración propia

		N	% cob
1. FUNCIONES		35	24,82%
Coordinación	Coordinación con el equipo educativo	7	6,88%
Trabajo en red	Trabajo en red fuera del centro escolar	7	5,82%
Trabajo con las familias	Trabajo con las familias	4	4,13%
Convivencia	Hacer del centro un espacio de convivencia	5	2,33%
Atención alumnado necesidades específicas	Identificar y atender al alumnado con necesidades específicas	3	2,17%
Líderes	Identificar y colaborar con líderes	2	2,37%
Absentismo	Prevención e intervención - absentismo	3	2,56%
Apoyo en transiciones	Apoyo en las transiciones del alumnado	2	2,05%
Actualización de la información	Actualización de la información	2	1,15%

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

El análisis realizado muestra que para las educadoras participantes en el grupo triangular las funciones clave tienen que ver con la coordinación, de forma paralela a como aparecía en las fichas de programas. Las funciones más mencionadas del educador o educadora social son las referidas a establecer puentes de trabajo, nexos de colaboración, tanto dentro del centro, con el resto de profesionales (“coordinación”), como entre el centro, la comunidad y la red externa de recursos (“trabajo en red”) y con las familias.

“Trabajo en red”. Referencia 4 - Cobertura 0,85%
Tiene que dar lugar al encuentro con otros espacios, lo plantearía como un educador de calle dentro del centro y un apoyo directo al equipo educativo.

510

Temáticamente, la función más frecuentemente señalada tiene que ver con la “convivencia”, estando algunas otras funciones (la detección y atención a alumnado con necesidades específicas, el trabajo con líderes y el absentismo) también vinculadas con el clima de convivencia, y la concepción del centro educativo como un “espacio seguro” para todas y todos.

“Convivencia”. Referencia 5 - Cobertura 0,85%
Creo que hace falta una revisión educativa desde un profesional específico para que realmente sean educativos espacios como el aula de convivencia.

El análisis de las claves de éxito también tiene en la percepción de apoyo, en la colaboración y en la comunicación sus elementos claves, como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Libro de códigos, número de referencias y porcentaje de cobertura de la macrocategoría de Claves de éxito. Elaboración propia

		N	% cob
2. CLAVES DE ÉXITO		30	17,81%
Apoyo	El educador se presenta como un apoyo al profesorado	8	8,09%
Colaboración	El educador colabora con el profesorado, porque tienen un objetivo común	7	6,20%
Salvar el recelo del profesorado	Generar confianza para salvar los celos del equipo educativo	4	4,64%
Escuchar	Escuchar a todos y todas y generar redes	3	2,14%
Presencia	Estar presente en el centro	3	2,59%
Realismo	Ser realista en funciones y expectativas generadas	3	2,14%
Flexibilidad	La flexibilidad del rol del educador	1	0,54%
Coordinación con otros educadores	El educador debe coordinarse con otros educadores sociales de otros centros, y generar sinergias de colaboración	1	1,57%

Los relatos aparecidos en el grupo triangular ponen sobre la mesa la necesidad de buscar puntos de encuentro entre colectivos profesionales (profesorado / equipo directivo / educadoras y educadores sociales) basados en la cooperación, en la percepción de apoyo mutuo, en la evidencia de objetivos compartidos.

“Apoyo”. Referencia 6 - Cobertura 1,59%
 “Presencia”. Referencia 1 – Cobertura 1,59%
Al estar dentro del centro te conocen, ven que haces y te consideran uno más, no te ven como alguien de fuera que viene a decirnos lo que tenemos que hacer.

La presencia en el centro y la escucha activa serán claves para salvar el recelo que, según el grupo triangular, todavía tiene una parte del equipo educativo, siendo interesante resaltar que también el realismo (evitar generar expectativas infundadas) y la flexibilidad del rol del educador van a ser fundamentales en ese proceso.

“Realismo”. Referencia 3 - Cobertura 0,82%
Y por supuesto, tener presente que como educadoras no podemos hacerlo todo, tenemos que apoyarnos en otros agentes y establecer nexos de unión.

La gráfica de cuadros ofrecidas por el Nvivo a partir del número de referencias de codificación (Figura 1) muestra visualmente la cantidad de veces que estas temáticas son mencionadas.

Figura 1. Gráfica de cuadros con el número de referencias de codificación. Elaboración propia



La consulta de matriz de codificación profundiza en esta misma línea, mostrando cuáles son las claves de éxito (apoyo y colaboración) que más aportan al éxito de las funciones desarrolladas, como se muestra en la Tabla 5. El estudio desagregado por funciones (tabla 6), sin embargo, no añade información relevante.

Tabla 5. Consulta de matriz de clasificación global por funciones (NVivo).Elaboración propia

		A : 1. FUNCIONES
Claves de éxito	1 : apoyo	4
	2 : colaboracion	3
	3 : coordinación con otros educadores	0
	4 : escuchar	2
	5 : flexibilidad	0
	6 : presencia	0
	7 : realismo	1
	8 : salvar el recelo del profesorado	0

Tabla 6. Consulta de matriz de clasificación desagregada por funciones (NVivo).Elaboración propia

		A : apoyo	B : colaboración	C : coordinación con otros educadores	D : escuchar	E : flexibilidad	F : presencia	G : realismo	H : salvar el recelo del profesorado
funciones	coordinación	4	3	0	0	0	0	0	0
	trabajo en red	1	0	0	1	0	0	1	0
	trabajo con las familias	1	1	0	0	0	0	0	0
	convivencia	0	0	0	0	0	0	0	0
	atención alumnado necesid. especif.	0	0	0	0	0	0	0	0
	líderes	0	0	0	1	0	0	0	0
	absentismo	0	0	0	0	0	0	0	0
	apoyo en transiciones	0	0	0	0	0	0	0	0
	educador como actualizador de la info	0	0	0	0	0	0	0	0

Como visión global del relato aportado por el grupo triangular, se presenta la nube de palabras (Figura 2) extraída de la transcripción, a partir de la identificación de las 100 palabras más frecuentes, de más de cinco letras, elaborada a partir de sinónimos y eliminando palabras vacías de contenido.

Es interesante señalar que, ante una ficha con preguntas concretas (aunque fueran abiertas) las funciones que se destacan son más específicas (como el desarrollo de habilidades sociales o el apoyo en el desarrollo académico). Sin embargo, las sinergias que permite el grupo triangular permite una visión más global, vinculada al centro educativo, en la que se destaca la función de coordinación y de ser “nexo de unión”, siendo ésta una de las palabras clave identificadas en la primera codificación. La escuela, de esta forma, se convierte en un “espacio seguro”. La presencia del profesional del educador o educadora social en el centro “*Tiene que dar lugar al encuentro con otros espacios, lo plantearía como un educador de calle dentro del centro y un apoyo directo al equipo educativo*” (referencia 2; código “apoyo”), en coherencia con las expectativas que Martín-Cuadrado plantea para la escuela (2022).

Entre las funciones más concretas, la facilitación de un clima positivo de confianza, el apoyo en las transiciones y en situaciones complejas como el absentismo aparecen también mencionadas, siendo clave para ello identificar y llegar a las y los alumnos con necesidades más específicas y el apoyo a las familias.

Paralelamente, respecto a las claves de éxito, el reto es “abrir la escuela” y sus dinámicas a profesionales nuevos, percibir que llegan como apoyo, y no con el objetivo que cuestionar a nada ni a nadie; llegan para sumar, para aportar en la consecución de objetivos comunes, en coherencia con estudios como el de Quintanal (2018) Estas claves deben permitir salvar las reticencias que pueda haber en una parte de los equipos educativos; la presencia efectiva y constructiva, la escucha activa a las diferentes personas implicadas y las aportaciones realistas, van a ser fundamentales en ese proceso.

Para finalizar, destacamos en este estudio dos aportaciones del grupo triangular que, pese a no tener una gran cobertura (pues son referencias únicas en cada código), plantean temas que consideramos clave para que la incorporación de las educadoras y educadores sociales en el sistema educativo se desarrolle de una forma adecuada. Por un lado, la flexibilidad inherente al propio rol, que va a “engrasar los rodamientos” de una institución compleja como los centros escolares:

“Flexibilidad”. Referencia 1 - Cobertura 0,58%
Probablemente la flexibilidad que ofrece la educación social en este sentido ya es una clave de éxito

Y por otro, el trabajo colaborativo y en red entre los propios educadores y educadoras sociales que estén en diferentes centros educativos, de diferentes niveles y características, o en las entidades que tradicionalmente han colaborado con ellos, o en otros recursos.

“Coordinación con otros educadores”. Referencia 1 - Cobertura 1,65%
Yo creo que también es muy importante la coordinación con los educadores de otros centros. Compartir buenas prácticas y modos de relacionarnos etc. por si no los educadores se van a ver solos con unos frentes abiertos enormes. Creo que el COEESCV también debe de apoyar en este sentido.

La dinámica de colaboración que se ha potenciado desde los colegios profesionales, y que se pide de manera explícita a estos profesionales para generar nexos de unión entre equipos y dentro de los equipos, debe impregnar y enriquecer también su propio trabajo.

El estudio, de esta forma, cumple los objetivos que se había planteado, identificando funciones y claves de éxito para el trabajo de educadoras y educadores sociales dentro del sistema educativo. Su mayor limitación, probablemente, es el número de voces recogidas en el estudio, tanto en las fichas de programas como en el grupo triangular: aunque se comprende por la ingente cantidad de trabajo que se atiende desde las entidades, y aunque la reiteración en las información hace ver que el objetivo de saturación de información se consigue, será necesario profundizar en la línea de trabajo, con preguntas más específicas, que permitan conocer mejor cómo se va articulando la incorporación de educadoras y educadores sociales en el sistema educativo valenciano, para que la educación, para todos y todas, y de calidad, sea cada vez más una realidad en nuestro territorio.

5. Referencias bibliográficas.

- Asociación Estatal de Educación Social [ASEDES] & Consejo General de colegios de Educadoras y Educadores Sociales [CGCEES] (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES. (<https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profesSept-2007.p>)
- COEESCV (2021a). *Informe. Consideraciones de carácter jurídico respecto a la incardinación y funciones de la figura de las educadoras y educadores sociales en el ámbito del proyecto de decreto del Consell de organización de la orientación educativa y profesional en el Sistema Educativo Valenciano*. <https://www.coeescv.net/>
- COEESCV (2021b). *Experiencias de éxito de la educación social en el sistema educativo*. Informe no publicado.
- Conde, M & Fernández, M. (2018). Educación social y escuela en España: a propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, (76), 209-228.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el Sistema Educativo Valenciano



- Díaz, J. (2017). La Integración actual del Educador Social en la escuela. *RES: Revista de Educación Social*, (24), 499-503.
- Foro Mundial Sobre la Educación (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>
- Jornet Meliá, J. M., Perales Montolío, M. J. y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia | The concept of validity of teaching evaluation processes. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 233-252. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Ley 15/2003, de 24 de noviembre, de la Generalitat, de Creación del Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana.
- Ley 2/1974, de 13 de febrero, sobre Colegios Profesionales.
- Ley 4/2019, de 22 de febrero, de modificación del capítulo II del título III de la Ley 6/1997, de 4 de diciembre, de Consejos y Colegios Profesionales de la Comunitat Valenciana.
- López, M, & Llorente, M. (2020). *La Educación Social en el Sistema Educativo*. [Jornada Educativa], Universidad de Valencia.
- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES. Revista de Educación Social*. 16. http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf
- Malaber Piles, E. (2022). *Experiencias de éxito en la Educación Social en el sistema educativo valenciano: análisis complementario al informe del COEESCV*. Trabajo Fin de Grado. Documento no publicado. Universitat de València.
- Martín-Cuadrado, A. (2022). *Retos actuales del sistema educativo: Propuestas actuales desde la educación social*. Ediciones Octaedro.
- Menacho Hernández, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *RES, Revista de Educación Social*, 16, 1-16. https://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf
- Nieto, J, Vila, E. Caparró, E & Martín, V. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28(2),479-495. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542
- Pérez, C. & Gaite, S. (2017). El papel del profesional de la educación social en el ámbito escolar. *RES: Revista de Educación Social*, (24), 415-425. <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=968>
- Quintanal, J. (2018). *La educación social en la escuela: Un futuro por construir*. UNED.
- Ruiz Ruiz, J. (2012). El grupo triangular: reflexiones metodológicas en torno a dos experiencias de investigación. EMPIRIA. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 2012, núm. 24, julio-diciembre, 141-162.
- Sáez Sáez, Luis (2019). Educadores sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 15-38.
- Sánchez Gómez, M. C., Palacios Vicario, B., & Martín García, A. (2015). Indicadores de violencia de género en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chilenos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26 85-109. DOI:10.7179/PSRI_2015.26.04 <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/38444/21743>
- Sánchez Gómez, MC (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, 1(1):11-30.

- Sánchez-Valverde, C. (2015). Derechos humanos y educación social. *Revista de educación social*, (20). 5-9 <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=554> .
- Torres de Bustos, A. (2017). Educación Social: redes sociales y escuela. *RES: Revista de Educación Social*, (25), 278-283. <https://eduso.net/res/revista/25/miscelanea/educacion-social-redes-sociales-y-escuela>
- Viana-Orta, M.I.; Senent, J.M.; Camacho, G. (2020). La construcción de la profesión de educación social en España: Estudios universitarios y colegios profesionales. *Quaderns d'Animació*, 31, 1-11.

Para contactar:

María Jesús Perales Montolío, Profesora Titular del Grado de Educación Social. Universitat de València, email: perales@uv.es

Elena Malaber Piles, CRI Casa Cuna Santa Isabel, email: elenamalabarpiles@gmail.com

María José Navarro Vercher, Empresa de inserción INTEGRAS.TÚ, email: mj.navarro@coeescv.net

