

revista de
eEDUCACIÓN
Nº 376 ABRIL-JUNIO 2017



La acción socioeducativa interdisciplinar en la etapa de educación secundaria. Situación y necesidades profesionales

The social education interdisciplinarity at the level of secondary education

Sara Serrate González
Margarita González Sánchez
Susana Olmos Migueláñez



La acción socioeducativa interdisciplinar en la etapa de educación secundaria. Situación y necesidades profesionales¹

The social education interdisciplinarity at the level of secondary education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-349

Sara Serrate González
Margarita González Sánchez
Susana Olmos Migueláñez

Universidad de Salamanca

Resumen

El trabajo que se presenta busca poner de relieve la importancia del trabajo socioeducativo en la etapa de educación secundaria, realizado a partir de propuestas interdisciplinares. En este sentido, se ha realizado un estudio descriptivo correlacional mediante encuesta, con la finalidad de conocer qué profesionales se encuentran desarrollando tareas socioeducativas en los centros españoles que imparten educación secundaria, cuáles son los problemas o necesidades que atienden, qué funciones desarrollan y con qué dificultades afrontan en su trabajo diario. Los resultados apuntan que, aquellos centros que han incorporado profesionales del ámbito social o socioeducativo, como educadores sociales, atienden con mayor eficacia los requerimientos sociales y educativos que afectan al alumnado y familias, al ofrecer respuestas más interdisciplinares y diversificar el trabajo socioeducativo.

Palabras clave: acción socioeducativa, educación secundaria, centros escolares, profesionales, interdisciplinariedad

⁽¹⁾ Esta investigación ha sido financiada mediante beca de doctorado de la Universidad de Salamanca, cofinanciada por el Banco Santander.

Abstract

This article seeks to highlight the importance of social education work at the level of secondary education carried out based on interdisciplinary proposals. To this end, a study was made to find out which professionals are doing socio-educational work in Spanish secondary schools, what problems and needs they have to address, what functions they have and what difficulties they encounter in their day-to-day work. The results show that the schools that have taken on professionals from the social or social education context as social educators are more effective in attending to the social and educational requirements affecting the students and their families by offering more interdisciplinary responses and diversifying the socio-educational work.

Keywords: socio-educational action, secondary education, schools, professionals, interdisciplinarity

Introducción

La preocupación investigadora manifiesta y abordada en este texto se centra en justificar y evidenciar la necesidad de participación de diversos agentes socioeducativos en los centros escolares, de forma prioritaria en la etapa de educación secundaria. Son varios los motivos que nos llevan a comprender la pertinencia de plantear y debatir que en el proceso de transformación en el que se encuentra inmerso el sistema educativo, provocado por la evolución social de un mundo más globalizado, tecnológico, plural y abierto, uno de los puntos clave es la reformulación de los agentes educativos presentes en la actualidad en los centros escolares, y con ello, la necesidad de incorporar nuevas figuras educativas que colaboren y den respuesta a las nuevas exigencias y demandas educativas y sociales.

Los actuales retos y desafíos planteados en diferentes documentos nacionales e internacionales, como en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa-LOMCE (2013) implica prestar atención, entre otros aspectos relevantes, a la adquisición de una serie de competencias clave que favorecen el desarrollo personal, social y profesional de los alumnos en pro de permitir una correcta socialización y favorecer su participación en la sociedad. Entre las competencias clave señaladas se encuentran las competencias en matemáticas y en ciencia y tecnología, la competencia para aprender a aprender, la competencia en comunicación lingüística y

digital, el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor, la conciencia y expresiones culturales y las competencias sociales y cívicas en las que nos centramos. Estas últimas, implican el desarrollo de *habilidades y capacidades para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales* (Orden ECD/65/2015: 6998) y para ello, se requiere la formación del alumnado en aspectos relacionados con códigos de conducta socialmente aceptados, habilidades sociales y destrezas asociadas a la capacidad comunicativa, las actitudes y valores que promueven una ciudadanía capaz de respetar la diversidad cultural y social.

Atender específicamente los aspectos formativos que implican el desarrollo competencial cívico y social favorece procesos de prevención de situaciones problemáticas o de necesidad que son inherentes al proceso evolutivo del alumnado y a su desarrollo vital a nivel personal, social y familiar, procesos de desarrollo que acontecen e interfieren en la realidad cotidiana de los centros (González, 2016; Jiménez, 2016). Es por ello que, anexo a los actuales retos formativos, se establecen canales para prestar atención educativamente a aquellos contenidos que tienen que ver con la salud, la educación para la paz, la educación ambiental, la igualdad entre hombres y mujeres o la educación para el consumidor.

En este sentido, para que los centros escolares puedan atender las necesidades emergentes que afectan al alumnado y a los miembros de la comunidad escolar, se articulan políticas encaminadas a la búsqueda de la calidad y excelencia educativa, “no tanto en términos de eficacia sino como sinónimo de equidad social” (Pérez, 2007: 8), diseñándose para ello planes y programas específicos.

Necesidad de responder a los requerimientos sociales.

Responsabilidad socioeducativa

Enfrentarse a los nuevos desafíos de la realidad compleja, ofreciendo soluciones eficaces que den respuesta a nuevos y tradicionales requerimientos sociales implica, necesariamente, que se deba pensar cómo funcionan los centros educativos y quién o quiénes deben hacer frente al desempeño de la labor socioeducativa (Bolívar, 2016).

Repensar el espacio escolar significa comprender que nos encontramos ante un sistema con entidad propia, conformado por diversos subsistemas (alumnos, profesores, equipo directivo, profesionales especializados), a los que ha de hacer convivir, estableciendo secuencias de interacción y reglas específicas de comunicación (Funes, 2011). El funcionamiento de los centros escolares, no obstante, no puede ser explicado sin tener en cuenta que se encuentran englobados en su medio ambiente, es decir, dentro de una sociedad concreta. A partir de los planteamientos que nos ofrece la Teoría Ecológica (Bronfenbrenner, 1987), entendemos que el espacio escolar constituye un *mesosistema* dentro del *macrosistema* al que denominaríamos sociedad y cultura del momento.

Como sistema social abierto intercambia energía e información constantemente con su medio y, la retroalimentación positiva obtenida ocasiona que los centros escolares se encuentren en una situación permanente de tendencia al cambio. La configuración de este sistema implica la construcción de un modelo de convivencia para afrontar la variedad de situaciones y reflejos del exterior. Espacio escolar y sociedad, a partir de las corrientes de información y comunicación que establecen tanto de entrada como de salida, construyen relaciones duraderas, por lo que, los problemas que deben asumir y hacer frente los centros escolares no deben ser analizados con referencia a su estructura interna, sin tener como referencia el entorno que la rodea. Es por ello, que el sistema escolar no puede ofrecer solución a determinadas situaciones de necesidad aisladas sin tener en cuenta el comportamiento del resto de elementos que interactúan simultáneamente (Kreuz, Casas, Aguilar, Carbó, 2009) (ver gráfico I).

GRÁFICO I. Factores e influencias sociales que repercuten en la dinámica de los centros escolares



Fuente: elaboración propia

La perspectiva holística e integradora de la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1976) nos permite un marco interpretativo coherente (Del Rincón, 2002) con el que poder entender y situar la importancia de las relaciones y conjuntos que emergen entre sociedad y espacio escolar. A partir de estas relaciones, la sociedad demanda respuestas socioeducativas acordes a la situación contextual del momento, que redunden en la educación y socialización de la comunidad educativa. Establece con la escuela feed-backs continuos que determinan el buen o mal funcionamiento del sistema, en tanto sea capaz de adaptarse a los cambios y avances sociales, poniendo en marcha mecanismos de solución efectiva.

En la actualidad dos de las principales inquietudes del sistema escolar se centran en dar respuesta a las situaciones de violencia y, por lo tanto, procurar el fomento de la convivencia escolar y, evitar incrementar el índice de absentismo, abandono y fracaso entre los estudiantes de

enseñanza secundaria. Respecto a la primera, desde hace más de una década se han realizado importantes inversiones destinadas al estudio del fenómeno de la violencia y su evolución más actual conocida como cyberbullying por la intermediación de las nuevas tecnologías y dispositivos electrónicos, su prevalencia en la etapa de secundaria y las consecuencias en el rendimiento escolar y social (Garaigordobil, 2011; Ortega, González, Froufe, Rodríguez, Sobrón, Calvo, Mohedano y Olmos, 2010; Mora, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010; Ortega y González, 2015). A partir de los resultados obtenidos en diferentes investigaciones, el actual Plan estratégico de Convivencia Escolar elaborado por el Ministerio de Educación, enmarcado en el Marco estratégico para la cooperación europea, establece como ejes formativos la educación inclusiva, el fomento de la participación en la comunidad, la educación en los sentimientos y en la amistad, la socialización preventiva de la violencia de género, la prevención de la violencia desde etapas tempranas y la atención al cuidado y uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Respecto al absentismo, fracaso y abandono escolar también se ponen en marcha estrategias de acción para mitigar y descender la cifra del 24.9% de abandono escolar temprano con la que contamos en nuestro país, lo que significa estar por encima de la media del resto de países europeos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Diferentes estudios (Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Centro Superior de Formación del Profesorado, 2013) han centrado su atención en comprobar los determinantes del riesgo de fracaso escolar, los factores que producen abandono temprano, así como las actitudes manifiestas por los estudiantes de rechazo hacia el sistema acrecentadas por las tensiones propias de la interacción educativa que afectan al proceso de aprendizaje (Fernández, Venegas y Robles, 2007; Parcerisa, 2007). Evitar el fracaso escolar y abandono temprano de los jóvenes previene situaciones que pueden derivar en exclusión social, delincuencia, dificultad en el acceso laboral y riesgo de marginación (Capriati, 2016; Sáez, 2005). No obstante, parece que las soluciones establecidas hasta el momento pueden no estar causando el efecto deseado (Mena et al., 2010) o quizá no se ha profundizado en investigaciones que aglutinen todos estos aspectos en una misma línea que confluya en lo que debe ser la intervención socioeducativa en el contexto escolar (March y Orte, 2014; González, Olmos y Serrate, 2015).

Dada la naturaleza dinámica de la sociedad y en base a que “se espera que la escuela pueda resolver prácticamente todos los problemas que suscitan preocupación” (Marchesi, 2000: 232), es imprescindible reflexionar con qué *capital profesional* (Hargreaves y Fullan, 2014) contamos en la actualidad en el propio sistema educativo, que actúe como nexo de unión entre sociedad, familia y centro escolar y que pueda colaborar en ofrecer respuestas y soluciones a preocupaciones escolares tradicionales como las descritas anteriormente, y otras emergentes que requieren atención especializada.

Método

La situación brevemente descrita nos lleva a plantearnos como objetivos de investigación:

- conocer cuáles son las situaciones o problemáticas que requieren una intervención socioeducativa especializada en los centros de secundaria españoles,
- descubrir qué profesionales se encuentran atendiendo las diversas necesidades socioeducativas que acontecen en los centros y analizar el trabajo que desarrollan,
 - verificar si existen diferencias en función del puesto de trabajo que ocupan los profesionales y las funciones socioeducativas que desempeñan,
 - examinar qué funciones socioeducativas ejercidas están dando respuesta a las situaciones o problemáticas que con mayor incidencia acontecen en los centros y,
 - acreditar cuáles son las dificultades que se les presentan a los profesionales en el ejercicio diario.

El diseño de investigación seleccionado, en base a los objetivos propuestos, se incluye dentro de la metodología de tipo *no experimental* (Kerlinger y Lee, 2002) o *ex post-facto* (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992), concretándose en un estudio de tipo descriptivo-correlacional mediante encuesta electrónica.

Instrumento

El instrumento utilizado fue un cuestionario, diseñado ad hoc, que combina el uso de escalas tipo Likert con ítems de respuesta abierta. Se optó por un sistema de encuesta autoadministrada a través de Internet (Díaz, 2012; Torrado, 2009) que nos permitiese, en comparación con otros procedimientos, un mayor acceso a la población objeto de estudio y una mayor rapidez en la recogida de datos, al tratarse de un estudio de ámbito nacional. En concreto, se diseñó el cuestionario a través de Google Drive y se envió a los centros a través de un correo electrónico personalizado a partir de una página PHP.

Las variables objeto de estudio se organizaron en función de los siguientes bloques de contenido:

Tabla I. Composición del instrumento de recogida de información

Categoría		Variable	Valor
Variables Independientes			
Datos sociodemográficos	Perfil profesional	Sexo Puesto de trabajo	Respuesta Nominal
	Contextualización del centro educativo	Profesionales socioeducativos Incidencia de situaciones de intervención / problemáticas	Respuesta Nominal Respuesta escala (0-3) Respuesta abierta
Variables Dependientes			
Trabajo socioeducativo	Funciones socioeducativas	Frecuencia e Importancia en la realización de funciones socioeducativas	Respuesta escala (0-3) Respuesta abierta
	Dificultades	Dificultades en el trabajo socioeducativa	Respuesta escala (0-3) Respuesta abierta

La *validez de contenido* se ha garantizado a través de la valoración por jueces expertos sobre los enunciados de las preguntas planteadas y, en cuanto a la *consistencia interna del instrumento* se ha utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach para cada una de las escalas que componen el cuestionario cuyos resultados muestran indicios de fiabilidad, con valores superiores a .7 en todos los casos.

Muestra

La población de estudio la componen, por un lado, los profesionales que trabajan en centros de enseñanza secundaria españoles, a los que hemos denominado agentes de intervención socioeducativa¹ y, por otro lado, los directores académicos de dichos centros. Conocemos, una vez recabada toda la información a través del Ministerio de Educación y cotejada con las distintas Conserjerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas, que existen 7209 centros educativos, pero no el número de profesionales que trabajan en cada centro. Es por ello que desconocemos el tamaño real de la población y, en consecuencia, consideramos la población desconocida y realizamos el cálculo del tamaño de la muestra con la máxima variabilidad ($p=q=0.005$); un nivel de confianza del 95% ($z=1.96$) y un error del 5%, obteniendo un tamaño de muestra de 385 sujetos.

A partir de un muestreo de tipo no probabilístico incidental o causal, la *muestra participante* quedó conformada un total de 1054 profesionales, de los cuales, 440 son agentes de intervención provenientes de 378 centros escolares, siendo el 76% mujeres y el 23% hombres. De todos ellos el 57% son orientadores. Participaron del mismo modo 614 directores de 568 centros educativos, 59% hombres y 41% mujeres, el 70% ejercían además de tareas de dirección la función de profesores.

Procedimiento

Para el análisis de los datos se calcularon los estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión, a partir de los cuales se estimaron las pruebas oportunas a realizar, en concreto un análisis correlacional a través del coeficiente de Pearson e inferencial. Se utilizaron pruebas no paramétricas de contrastaste de hipótesis, concretamente la prueba de Medianas, una vez comprobados los supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnov y Shaphiro-Wilk) y de homocedasticidad (Levene).

⁽¹⁾ Por agente de intervención socioeducativa nos referimos a todos aquellos profesionales que tienen asignadas tareas específicas de atención a la diversidad de situaciones conflictivas, problemáticas o de necesidad social o educativa en el alumnado o cualquier miembro de la comunidad educativa. Al no existir una única figura profesional que realice la intervención socioeducativa, serían los educadores sociales, orientadores, trabajadores sociales, profesores técnicos de Servicios a la Comunidad, técnicos en Integración Social, profesionales de Pedagogía Terapéutica o, en caso de no existir estas figuras, cualquier profesor que desarrolle esta labor.

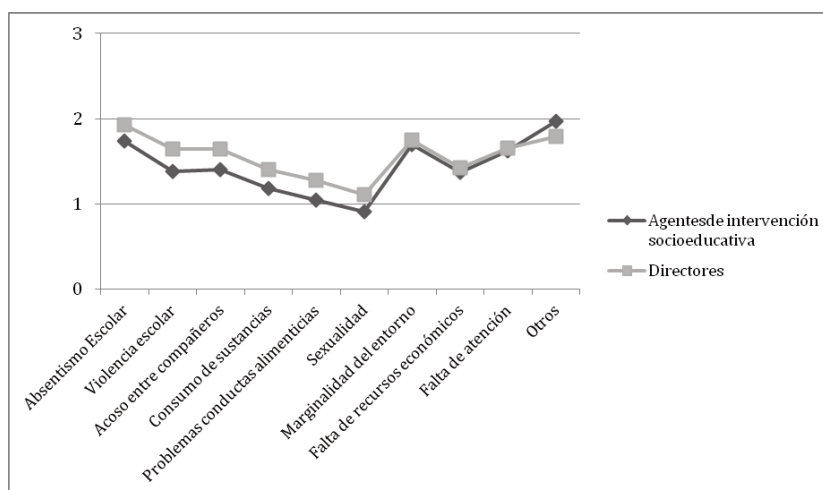
Todos los análisis fueron efectuados a través del paquete estadístico SPSS v.21. De forma complementaria se efectuó un análisis de contenido (Tójar, 2006) de las respuestas obtenidas en los ítems de respuesta abierta. Para una mayor comprensión de los resultados obtenidos se utilizó el programa informático Gephi 0.8.

Resultados

Situaciones o problemáticas que demandan intervención socioeducativa

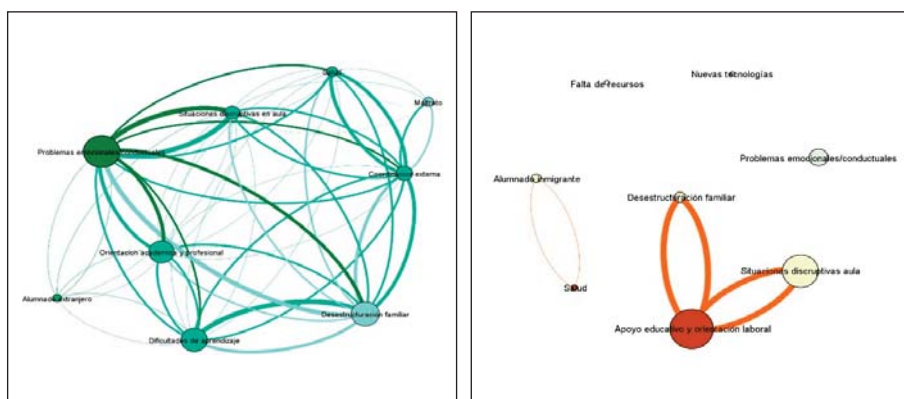
Respecto a la *incidencia de situaciones que requieren atención socioeducativa*, tanto agentes ($X > 1.37$) como directores ($X > 1.42$) afirman que las requieren actuaciones específicas determinadas situaciones que afectan directamente al alumnado, como es el *absentismo escolar*, *el acoso entre compañeros* o *la violencia escolar*. También, exigen que se pongan en marcha intervenciones especializadas determinadas situaciones derivadas del contexto en el que se sitúa el centro escolar, tales como la *marginalidad del entorno*, *la falta de atención de las familias a sus hijos* o *las situaciones derivadas de la falta de recursos económicos en las familias*.

GRÁFICO II. Media global de las situaciones de intervención socioeducativa (rango 0-3)



Ambas muestras participantes, además de las problemáticas señaladas anteriormente, indican que existen otras situaciones que requieren atención específica por parte de los profesionales que trabajan en los centros de secundaria. Para el análisis de contenido, las respuestas se agruparon por significados afines en torno a *situaciones de intervención socioeducativa*, quedando definidas, finalmente, nueve categorías³ en la muestra agentes y ocho en la muestra directores. Tal como se refleja en el gráfico III, los *problemas emocionales y conductuales del alumnado*, las *necesidades de orientación académica y profesional* y el *apoyo educativo*, obtienen mayor frecuencia de respuesta. Por su parte, los agentes señalan, del mismo modo, la *desestructuración familiar* y las *dificultades de aprendizaje del alumnado* y los directores aluden a las *situaciones disruptivas en el aula*.

GRÁFICO III. Representación gráfica de las situaciones de intervención socioeducativa



Los resultados muestran que, cuando los agentes señalan las situaciones disruptivas en el aula, en tanto requieren actuaciones socioeducativas específicas, también mencionan los problemas

⁽³⁾ La matriz elaborada se incorporó al programa Gephi 0.8, herramienta que nos permite obtener, de forma gráfica, aquellas categorías con mayores frecuencias de respuesta. Del mismo modo, nos permite visualizar las relaciones entre distintas categorías a través de aristas curvas, cuyo grosor cambia en función de la intensidad de dichas relaciones.

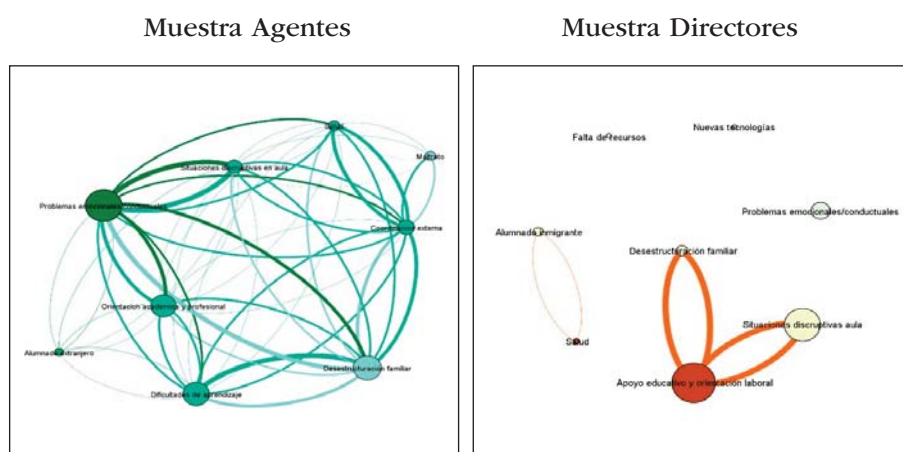
emocionales y conductuales de los alumnos, como situaciones que, asimismo, requieren una atención concreta. Del mismo modo, cuando se indica la desestructuración familiar, se hace referencia a otras dos situaciones: las dificultades de aprendizaje del alumnado y la coordinación con agentes externos al centro. Por su parte, en la muestra directores, las necesidades de apoyo educativo y orientación laboral generan relaciones intensas tanto con los problemas de desestructuración familiar como con las situaciones disruptivas en el aula. No podemos, sin embargo, determinar si unas situaciones son consecuencias de las otras, puesto que el análisis de contenido no evidencia, específicamente, relaciones causa-efecto.

Agentes de intervención socioeducativa

En la actualidad los profesionales *encargados de desarrollar acciones socioeducativas* en centros de enseñanza secundaria son, principalmente, los Orientadores, tal como afirman el 95.9% de los agentes y el 97.1% de los directores. No obstante, también realizan funciones socioeducativas los profesores (72.7% agentes, 78.8% directores) o los profesionales de Pedagogía Terapéutica (63% agentes, 68% directores), Audición y Lenguaje (25.5% agentes, 31.4% directores), los Educadores Sociales (25.9% agentes, 18.7% directores) o los Profesores de Servicios a la Comunidad (22.7% agentes, 18.9% directores).

Del mismo modo, se comprueba que un 26.6% de la muestra de agentes y un 25.8% de la muestra de directores, señalan otras *figuras profesionales* encargadas de la labor socioeducativa en los centros, de forma especializada o como complemento a la acción que desarrollan otros profesionales. Nuevamente se procedió a agrupar las respuestas obtenidas, en este caso en función de significados afines en torno a los *profesionales encargados de la acción socioeducativa* tanto internos como externos a los centros escolares, quedando definidas siete categorías para el análisis de contenido en la muestra de agentes y cinco en la muestra de directores.

GRÁFICO IV. Representación gráfica de las personas encargados de la acción socioeducativa

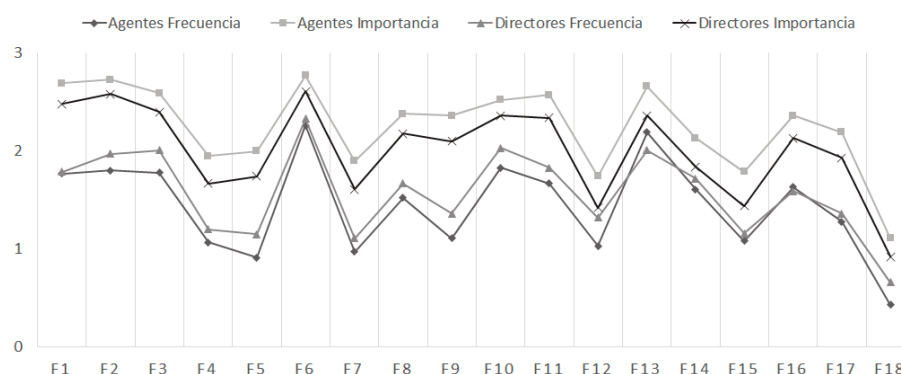


Como podemos observar en el gráfico IV las categorías que mayor frecuencia de respuesta han obtenido son el *Equipo Directivo*, el *Personal externo al centro* y los *Coordinadores* (de convivencia, de ciclo, de extraescolaridad, etc.), lo que nos permite comprobar que tanto agentes como directores consideran que el Equipo Directivo constituye una figura esencial en el desarrollo de labores socioeducativas, y que cuando aluden al Equipo Directivo, frecuentemente mencionan otras dos categorías como son el Personal externo y los Coordinadores. Dos de estas categorías – Equipo Directivo y Coordinadores– obtienen relaciones intensas con otra categoría –tutor, profesor de compensatoria o claustro–; por lo tanto, se determina que constituyen figuras profesionales coordinadas en labores socioeducativas.

El trabajo socioeducativo en centros de secundaria

Para describir los aspectos que definen la actividad profesional de los agentes de intervención en centros de enseñanza secundaria, procedemos a interpretar la valoración de las funciones desempeñadas (frecuencia de ejecución e importancia otorgada) que definen el trabajo socioeducativo.

GRÁFICO V. Media global de las funciones socioeducativas, en importancia y frecuencia de desarrollo (rango 0-3)



A partir de los datos obtenidos, se observa que las funciones desempeñadas más habitualmente y consideradas más importantes por agentes y por directores, pueden organizarse en torno a tres aspectos:

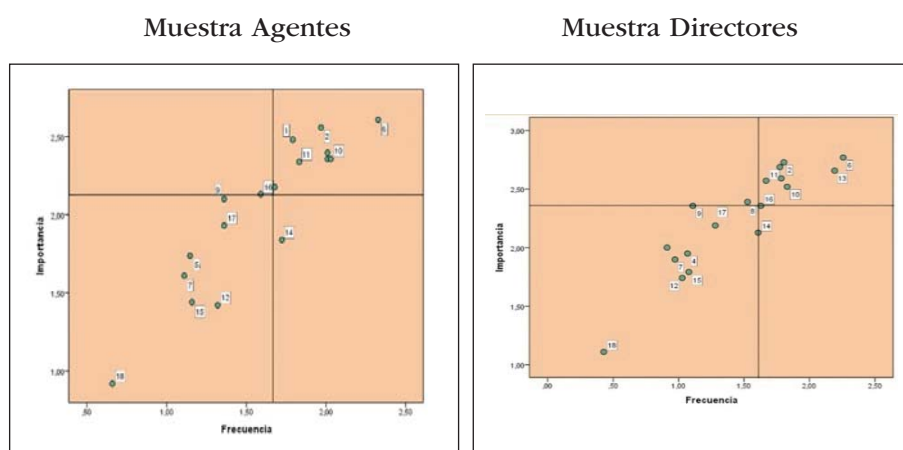
- dirigidas al trabajo con el alumnado*: a través del diseño y desarrollo de programas de atención a la diversidad (F6) y actuaciones de prevención y control del absentismo escolar (F11).
- dirigidas al fomento de la convivencia escolar*: a partir de procesos de mediación en conflictos y su resolución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

En el gráfico VI podemos apreciar que, para los agentes, las funciones que se desarrollan con poca frecuencia, pero a las que otorgan una elevada importancia, son el fomento de la relación con las familias a

través de la organización de escuelas de padres, y programas de información (drogodependencias, fracaso escolar, acoso entre compañeros, problemas de inclusión, etc.) (F9) y la formación en habilidades del alumnado por medio del diseño y desarrollo de programas, seminarios, talleres, charlas o actividades de comunicación interpersonal (prevención de la violencia, habilidades sociales, etc.) (F8). Sin embargo, según los directores, son las tareas de asesoramiento al proceso de enseñanza aprendizaje (F16).

De igual forma comprobamos que existe una función que, por el contrario, desarrollan habitualmente los profesionales, pero, en ambas muestras, obtiene un grado de importancia menor, esta es precisamente la “actividad docente” (F14).

GRÁFICOVI. Relación frecuencia-importancia a partir de la mediana de las funciones



Funciones socioeducativas y puesto de trabajo

A partir de una prueba de Medianas observamos que existen diferencias estadísticamente significativas ($n.s .05$) en el desempeño de quince de las dieciocho funciones propuestas por parte de los cinco perfiles profesionales estudiados. Para determinar entre qué grupos se encontraban tales diferencias, se realizó una comparación por parejas como se explicita en la tabla II.

TABLA II. Prueba de Medianas

Mayor desempeño	Menos desempeño	Mayor desempeño	Menos desempeño
11.1 Detección y prevención de factores de riesgo		11.11 Programas de prevención y control del absentismo	
Educador Social	Orientador ($\chi^2=9.204$; p.0.0024)	Educador Social	Profesor ($\chi^2=18.535$; p.0.000)
	Profesor ($\chi^2=7.936$; p.0.048)		Pedagogo Terapéutico ($\chi^2=23.706$; p.0.000)
Técnico de Servicios a la Comunidad	Profesor ($\chi^2=18.100$; p.0.000)	Técnico de Servicios a la Comunidad	Orientador ($\chi^2=25.157$; p.0.000)
	Pedagogo Terapéutico ($\chi^2=15.654$; p.0.001)		Profesor ($\chi^2=21.579$; p.0.000)
	Orientador ($\chi^2=27.833$; p.0.000)		Pedagogo Terapéutico ($\chi^2=26.891$; p.0.000)
11.2 Mediación en conflictos de convivencia		Orientador ($\chi^2=27.444$; p.0.000)	
Educador Social	Orientador ($\chi^2=20.521$; p.0.000)	11.12 Actividades Extraescolares	
	Pedagogo Terapéutico ($\chi^2=14.992$; p.0.001)	Profesor	Orientador ($\chi^2=8.396$; p.0.038)
11.3 Organización y coordinación del Plan de convivencia		11.13 Asesoramiento y apoyo socioeducativo	
Orientador	Pedagogo Terapéutico ($\chi^2=8.678$; p.0.032)	Educador Social	Profesor ($\chi^2=10.220$; p.0.014)
Profesor	Pedagogo Terapéutico ($\chi^2=8.025$; p.0.046)	Técnico de Servicios a la Comunidad	Profesor ($\chi^2=10.430$; p.0.012)
11.4 Organización y gestión de servicios culturales		Orientador	Profesor ($\chi^2=20.554$; p.0.000)
Educador Social	Orientador ($\chi^2=14.988$; p.0.001)	11.14 Actividades docentes	
	Pedagogo Terapéutico ($\chi^2=11.711$; p.0.006)	Profesor	Educador Social ($\chi^2=40.513$; p.0.000)
Técnico de Servicios a la Comunidad	Orientador ($\chi^2=10.669$; p.0.011)		Técnico de Servicios a la Comunidad ($\chi^2=23.673$; p.0.000)
	Pedagogo Terapéutico ($\chi^2=10.103$; p.0.015)		Orientador ($\chi^2=33.316$; p.0.000)
11.8 Desarrollo de programas de comunicación		Pedagogo Terapéutico	Educador Social ($\chi^2=37.625$; p.0.000)
Educador Social	Pedagogo Terapéutico ($\chi^2=19.329$; p.0.000)		Técnico de Servicios a la Comunidad ($\chi^2=21.737$; p.0.000)
	Profesor ($\chi^2=8.994$; p.0.027)		Orientador ($\chi^2=29.671$; p.0.000)
Orientador	Pedagogo Terapéutico ($\chi^2=9.235$; p.0.024)	11.15 Tutor de grupo de alumnos	
11.9 Organización y desarrollo de escuela de padres		Profesor	Técnico de Servicios a la Comunidad ($\chi^2=8.273$; p.0.040)
Educador Social	Profesor ($\chi^2=9.201$; p.0.024)		Pedagogo Terapéutico ($\chi^2=10.667$; p.0.011)
		Orientador	Pedagogo Terapéutico ($\chi^2=10.466$; p.0.012)
Orientador	Pedagogo Terapéutico ($\chi^2=7.907$; p.0.049)	11.16 Asesoramiento Proceso de enseñanza-aprendizaje	
11.10 Programas de orientación		Orientador	Educador Social ($\chi^2=14.236$; p.0.002)
Orientador	Educación Social ($\chi^2=28.727$; p.0.000)		Técnico de Servicios a la Comunidad ($\chi^2=10.290$; p.0.013)
	Técnico de Servicios a la Comunidad ($\chi^2=23.802$; p.0.000)	Pedagogo Terapéutico	Educador Social ($\chi^2=13.157$; p.0.003)
	Profesor ($\chi^2=26.042$; p.0.000)	11.18 control del alumnado de transporte escolar	
	Pedagogo Terapéutico ($\chi^2=22.947$; p.0.000)	Educador Social	Orientador ($\chi^2=31.296$; p.0.000)
	Técnico de Servicios a la Comunidad ($\chi^2=8.141$; p.0.043)		
	Profesor ($\chi^2=8.202$; p.0.042)		
	Pedagogo terapéutico ($\chi^2=15.611$; p.0.001)		

Los datos nos permiten afirmar que, en el caso del *profesor y pedagogo terapéutico*, realizan, principalmente, tareas docentes, desarrollo de actividades extraescolares y tutoría de grupo de alumnos. Asimismo, colaboran responsabilizándose de funciones del Plan de convivencia.

Por su parte, el *orientador* asume funciones relacionadas fundamentalmente con procesos de orientación y asesoramiento, desempeña la coordinación del Plan de convivencia, elabora programas de comunicación y se encarga de la atención a los padres a través de escuelas de familias, además comparte alguna tutoría de alumnos.

Por último, se observa que otros perfiles profesionales, tales como *educadores sociales* o *Técnicos de Servicios a la Comunidad* se encuentran desarrollando tareas encaminadas a la detección de factores de riesgo, a la mediación en conflictos de convivencia, a la organización de servicios culturales, al asesoramiento y apoyo socioeducativo a la comunidad escolar o al control del alumnado que utiliza el transporte escolar. También colaboran con los orientadores en el desarrollo de programas de comunicación, o en la organización de escuela de padres.

Funciones socioeducativas y situaciones de intervención

Para relacionar las funciones socioeducativas desempeñadas para atender las situaciones objeto de intervención, se realizó un análisis empleando el coeficiente bivariado de correlación de Pearson (Mateo, 2004; Pardo y Ruiz, 2005). Tal como se muestra en la tabla III, a pesar de que los valores obtenidos muestran una intensidad moderada en todos los casos, se determina que, para atender los problemas que con mayor frecuencia se manifiestan en los centros, los agentes desarrollan funciones encaminadas a mitigar sus efectos, dirigidas a la *detección y prevención*, tanto de factores de riesgo como de absentismo escolar en tanto puedan ser la causa o el resultado de alguna de las circunstancias manifestadas en los centros, o bien funciones de *mediación* encaminadas a la resolución de situaciones conflictivas.

TABLA III. Relaciones entre situaciones de intervención más atendidas y funciones socioeducativas a partir del coeficiente de Pearson

Situaciones	Funciones	r
10.1 Absentismo escolar	11.1 Desarrollo de programas de prevención y control del absentismo	.654
	11.1 Detección y prevención de factores de riesgo de situaciones socioeducativas desfavorables	.438
10.2 Violencia escolar	11.2 Mediación en conflictos de convivencia y su resolución	.464
	11.1 Desarrollo de programas de prevención y control del absentismo	.427
10.3 Acoso entre compañeros	11.2 Mediación en conflictos de convivencia y su resolución	.468
	11.1 Detección y prevención de factores de riesgo de situaciones socioeducativas desfavorables	
10.7 Marginalidad del entorno	11.1 Detección y prevención de factores de riesgo de situaciones socioeducativas desfavorables	.530
	11.1 Desarrollo de programas de prevención y control del absentismo	.456
10.8 Falta de recursos económicos	11.1 Detección y prevención de factores de riesgo de situaciones socioeducativas desfavorables	.458
10.9 Falta de atención de las familias a sus hijos	11.1 Detección y prevención de factores de riesgo de situaciones socioeducativas desfavorables	.489
	11.1 Desarrollo de programas de prevención y control del absentismo	.404

Dificultades en el trabajo socioeducativo

Existen determinados inconvenientes que dificultan el desarrollo de la labor socioeducativa en opinión manifestada por los agentes y por los directores, inconvenientes relacionados con la falta de recursos económicos para llevar a cabo actividades y la falta de infraestructuras (espacio y tiempo) para la atención al alumnado y las familias, tal y como se muestra en la figura 7. Igualmente se constata la existencia de una escasa delimitación profesional de la labor socioeducativa por la indefinición de las tareas profesionales del personal encargado de la acción socioeducativa junto a la falta de reconocimiento profesional de esta labor.

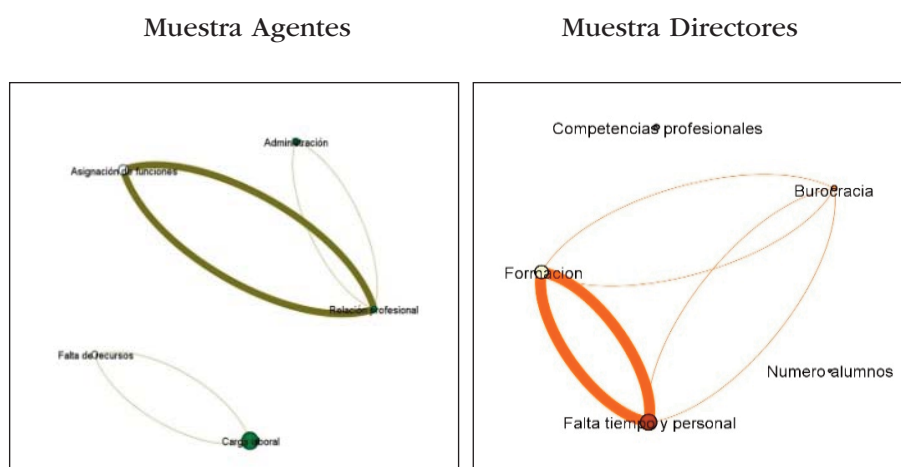
GRÁFICO VII. Media global de los problemas para el desarrollo de la labor socioeducativa (rango 0-3)



Es necesario dejar constancia que la asignación de tareas docentes, aunque no se considera manifiestamente como una dificultad, se comprobó, en el análisis de las funciones socioeducativas, que se trataba de una *tarea frecuentemente realizada* a pesar de tener una consideración general como *poco importante* por ambos colectivos participantes, por lo que puede deducirse que, en cierta forma, la excesiva carga de tareas docentes entorpece el desempeño de otras tareas socioeducativas.

Agentes y directores aluden a *otros problemas* o dificultades que nos permiten comprender la realidad del trabajo socioeducativo. Tras el análisis de contenido, constatamos que la falta de clarificación respecto a las funciones, así como la asignación de funciones que exceden, o no están relacionadas con la labor socioeducativa puede derivar en problemas de coordinación profesional.

GRÁFICO VIII. Representación gráfica de los problemas para el desarrollo de la labor socioeducativa



Se observa, en la muestra agentes, una relación entre la falta de recursos personales para atender la labor socioeducativa y la carga laboral. Adquiere sentido esta relación en tanto que, la falta de profesionales ocasiona que, en la actualidad, los que se encuentran en activo realizando un trabajo socioeducativo detecten que el elevado número y diversidad de demandas de intervención a las que deben hacer frente es una dificultad añadida a su trabajo. También mencionan como dificultad el escaso tiempo de permanencia en cada centro por ser, habitualmente, personal itinerante. En este sentido, los aspectos que dificultan la labor socioeducativa son la falta de recursos disponibles y la falta de relación y reconocimiento por parte de otros profesionales. Esto puede deberse a que es habitual contemplar la creación de plazas específicas destinadas a la acción socioeducativa como eventuales y discontinuas, dirigidas a la resolución de problemas emergentes y puntuales.

Por su parte, los directores detectan como dificultad la escasa formación de los profesionales especializados en atención socioeducativa respecto al funcionamiento de los centros escolares y los claustros de profesores. La falta de tiempo y de personal, al tratarse de profesionales

no adjudicados a un único centro educativo y que, por lo tanto, se encuentran pocas horas en cada uno de los centros que tiene que atender, supone también una de las mayores dificultades para los directores.

Discusión de resultados y conclusiones

Dibujar la composición del capital profesional que forma parte del entramado educativo en los centros de secundaria a nivel nacional, así como determinar el trabajo que desempeñan en labores socioeducativas para dar respuesta a los requerimientos educativos y sociales no ha resultado tarea sencilla. De todo el proceso seguido y de los resultados obtenidos, abordamos varias cuestiones con perspectiva de futuro:

Se trabaja para responder a las necesidades de intervención socioeducativa

El estudio realizado ha permitido comprobar que desde el sistema escolar se deben proporcionar respuestas a un conjunto muy diverso de problemas y necesidades derivados de la realidad social y contextual cotidiana que interfieren en la dinámica diaria de los centros escolares y, en consecuencia, también en la convivencia de sus miembros. Se ha podido comprobar, como ya se ha puesto de manifiesto en otros estudios (Cuadrado, 2010; De la Fuente, 2009; Martínez y De Andrés, 2011; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2005; Mora et al., 2010; Ochoa y Peiró, 2010; Rodríguez, 2008; Viana, 2012) que los esfuerzos de los profesionales se dirigen principalmente a hacer frente a dos de las inquietudes que se ponían de manifiesto al inicio de este artículo, como son dar respuesta a las situaciones de violencia escolar y evitar incrementar el índice de absentismo, abandono y fracaso entre los estudiantes de enseñanza secundaria.

No obstante, otras necesidades requieren atención profesional específica y/o especializada, como son problemas emocionales y conductuales del alumnado, la necesidades de orientación al alumnado para una adecuada formulación de proyectos vitales, los problemas derivados de la falta de atención de las familias a los jóvenes y adolescentes por un posible desinterés o delegación de sus funciones educativas, la falta de recursos económicos y las consecuencia de

situaciones de desestructuración familiar como problemas derivados del contexto tal como la marginalidad del entorno en que se ubica el centro escolar.

No cabe duda que, todas estas situaciones, en su mayoría, devienen de situaciones sociales o contextuales determinadas y requieren una atención especializada. La respuesta que ofrecen los profesionales escolares se traduce en el desarrollo de funciones encaminadas, principalmente, a la detección y prevención de factores de riesgo y a la prevención y al control del absentismo escolar. Un trabajo muy adecuado dirigido a fomentar la convivencia y resolución de conflictos, programar servicios culturales y comunitarios, establecer relación directa con agentes sociales externos, asesoramiento y apoyo educativo y desarrollo de programas de orientación dirigidos a alumnos, familias y equipo educativo y actuaciones dirigidas a atender a la diversidad del alumnado. Queda patente que, tanto agentes como directores, inciden en que se debe prestar mayor atención en el desempeño de tareas de asesoramiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la atención a las familias a través de escuelas de padres, a la organización de programas de información y a la formación del alumnado en habilidades de comunicación interpersonal, aspectos todos ellos contemplados en el ya aludido Plan estratégico de Convivencia Escolar entre sus ejes formativos.

Replantear las figuras profesionales del equipo técnico docente

Se ha puesto de manifiesto que, la labor socioeducativa es una tarea generalmente compartida entre los profesionales adscritos a los centros escolares y otros agentes externos al mismo.

Si nos centramos en los diferentes perfiles estudiados se concreta que, mientras los profesores y Pedagogos Terapéuticos se encargan de la docencia y tareas extraescolares, los orientadores asumen funciones relacionadas con el asesoramiento, tanto socioeducativo como al proceso de enseñanza aprendizaje, y, por su parte, los Técnicos de Servicios a la Comunidad y los educadores sociales se encargan de la detección y prevención de factores de riesgo, de la atención a la problemática del absentismo y de funciones de mediación y resolución de conflictos. En aquellos centros en los que no se cuenta con esta última figura, se demanda una mayor atención de profesionales externos que, es habitual,

sean educadores sociales adscritos a las administraciones locales, entidades o servicios especializados.

Como se puede observar, los profesionales encargados de la intervención socioeducativa responden a un perfil diverso, que va a depender de los profesionales contratados en los diferentes contextos autonómicos (Ballester y Ballester, 2014; Díez y Flecha, 2010; Flecha y Larena, 2008; Muñoz y Gelabert, 2013), para atender situaciones problemáticas o de necesidad determinadas (Castillo, 2013; Galán, 2008). El último profesional mencionado, el educador social, no está, en la actualidad, reconocido en todas las Comunidades Autónomas para trabajar en los centros escolares, constituyendo una figura eventual y discontinua, no adscrita siempre a un mismo centro. Este aspecto, parece ser la consecuencia directa en asociar la inclusión de profesionales especializados a los centros escolares, únicamente, para desarrollar actuaciones remediales (Castillo, 2013; Vega, 2013) que den respuesta a las problemáticas concretas. Con todo, a partir de los resultados, se puede afirmar que son estas figuras profesionales las que están asumiendo más comúnmente que otros profesionales una serie de funciones socioeducativas, dirigidas a dar respuesta a aquellas situaciones que acontecen en los centros escolares y requieren intervenciones especializadas.

Es destacable que, en aquellas Comunidades Autónomas en las que no se reconoce esta figura, las dificultades manifiestas por los profesionales para el desempeño de labores socioeducativas se enmarcan en la falta de personal, la escasa delimitación de las funciones profesionales y la importancia de disponer de personal especializado en los centros escolares. En aquellas Comunidades como es el caso de Extremadura, Castilla La Mancha o Andalucía, en las que se contempla reglada la figura del educador social escolar, principalmente los directores requieren mayor número y disponibilidad temporal de estos profesionales a los centros, de tal forma que se fomente la prolongación en el tiempo de proyectos socioeducativos.

Teniendo en cuenta todo lo manifestado hasta el momento, admitimos que la labor socioeducativa constituye actualmente un proceso complejo y por ello requiere una necesaria planificación por parte de las administraciones educativas en torno a la definición y clarificación de los profesionales encargados de este tipo de acciones, la concreción de las actuaciones y estrategias que deben contemplarse junto a una concreción y delimitación funcional de los aspectos que deben trabajarse.

Sin duda, la falta de concreción del perfil o perfiles profesionales responsables de la acción socioeducativa, lleva asociada una falta de definición clara de trabajo socioeducativo como de las funciones que deben desempeñar de acuerdo con los resultados obtenidos. En este sentido, deben establecerse cauces de colaboración para resolver aquellas situaciones ante las que, la escuela no dispone y demanda de medios profesionales cualificados. En efecto, la labor socioeducativa debe contemplarse como una acción a desarrollar, de forma general, por todos los agentes de la comunidad educativa. Aun así, comprendemos que debe recaer, de forma específica, en un equipo de profesionales concretos, encargados de la planificación, la definición y la puesta en práctica de acciones socioeducativas en cada centro educativo. Proponemos como actuación, a partir de los datos obtenidos, la necesidad de realizar una delimitación de los perfiles profesionales que deben conformar estos equipos socioeducativos y configurarlos de la misma manera en los distintos contextos educativos, en aras a establecer las acciones enmarcadas dentro de esta labor socioeducativa de forma común para el contexto español.

En la actualidad nadie pone en duda la eficacia del trabajo interdisciplinar coordinado como base de la cultura docente eficiente (Tribó, 2008). No obstante, significa aún un reto, contar con nuevos y diversos profesionales en los centros de secundaria, incrementando con ello la calidad de la educación y mejorando las capacidades internas para el cambio de los propios centros (Martínez, Krichesky y García, 2011). Tan solo determinadas Comunidades Autónomas en nuestro país, como antes señalábamos, han concentrado sus esfuerzos en incluir profesionales del ámbito de la educación social entre las figuras profesionales docentes en sus centros, de manera que priorizan aquellos conocimientos que tienen un carácter emancipatorio (Pineda y García, 2014) y, que permiten al alumnado madurar y convertirse en personas adultas para enfrentarse a la sociedad, como base de los desafíos educativos y sociales actuales. Estos profesionales cuentan con un perfil socioeducativo capaz de adaptar sus intervenciones al nivel psicopedagógico de los estudiantes y aunar esfuerzos por establecer acciones coordinadas con todos los agentes implicados en el proceso educativo, refiriéndonos al centro escolar, familia y comunidad (González et al., 2015).

Somos conscientes que la inclusión de nuevos perfiles emergentes en los centros escolares no supone una tarea sencilla, sino que, por un lado,

conlleva un proceso consciente de acogida por parte de la plantilla docente y equipo directivo y, por otro lado, requiere el conocimiento de las funciones que desempeñan estos profesionales emergentes para evitar yuxtaposiciones o subordinación en la labor profesional (Teixidó y Brucart, 2009). Comprobamos que, la comunidad educativa ofrece una visión positiva de estos profesionales como agentes que aportan un saber hacer complementario al proceso de atención al alumnado. En esta línea resulta evidente que la integración de nuevos perfiles en los centros escolares en aquellas Comunidades Autónomas pioneras, aunque sin poder establecer generalizaciones, está resultando un proceso eficaz. En la búsqueda de la mejora del sistema educativo consideramos imprescindible profundizar en el estudio de la interdisciplinariedad a partir de una mayor inclusión de profesionales de intervención educativa y social.

En suma, en una sociedad que va generando nuevas demandas de intervención socioeducativa más especializada, hemos de resaltar la importancia que adquiere la realización de una investigación como la que se ha desarrollado, en tanto nos proporciona información valiosa para seguir avanzando a partir de resultados que provienen de la propia realidad educativa, en la configuración y delimitación de la acción socioeducativa en los centros educativos.

Referencias bibliográficas

- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*, Barcelona: Labor.
- Ballester, L. y Ballester, M. (2014). El trabajo socioeducativo en red como estrategia política y técnica. La experiencia de los TISE en las Islas Baleares. *Revista de Educación Social*, 18, 1-27.
- Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 24(1), 26-29.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

- Calero, J., Choi, Á. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.
- Capriati, A. J. (2016). Desigualdades y vulnerabilidades en la condición juvenil: el desafío de la inclusión social. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 69, 131-150.
- Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *Revista de Educación Social*, 16, 1-11.
- Centro Superior de Formación del Profesorado (2013). *Abandono escolar temprano. Factores de abandono y factores de continuidad. Intervenciones posibles desde los centros educativos*. Centro Superior de Formación del Profesorado: Junta de Castilla y León.
- Cuadrado, J. F. (2010). El absentismo escolar en la etapa de la educación primaria. *Revista de Innovación y Experiencias educativas*, 34, 1-8.
- De la Fuente, M. A. (2009). Derecho a la educación, deber de prevenir y reducir el absentismo y abandono escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 173-181.
- Del Rincón, B. (2002). Variables que sustentan la convivencia en los centros educativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(1),1-6.
- Díaz, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por internet. *Papers*, 97(1), 193-223.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- Fernández, F., Venegas, M. M. y Robles, M. C. (2007). Comunidad local y cambio educativo. En J. Giró (Ed.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado* (1-25). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Funes, S. (2011). Qué es y cómo llevar a cabo la gestión eficaz de la convivencia. En F. Lapponi (Ed.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (2ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 57-71.

- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254.
- González, E. M. (2016). Profesorado y familia en la realidad educativa intercultural. Discursos y prácticas. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 71, 111-130.
- González, M., Olmos, S., Serrate, S. (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría de la Educación*, 27(2), 91-114.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Jiménez, M. (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: algunas contradicciones del sistema educativo español. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 71, 41-62.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento, métodos de investigación en Ciencias de la Educación*. Madrid: McGrawHill.
- Kreuz, A., Casas, C., Aguilar, I. y Carbó, M. J. (2009). La Convivencia Escolar desde el Enfoque Sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Información psicológica*, 95, 46-61.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. BOE-A-2013-12886.
- March, M. X. y Orte, C. (Coords.) (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Marchesi, Á. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, Á. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Centro de innovación educativa e instituto de evaluación y asesoramiento educativo. Disponible en: http://www.fuhem.es/media/educacion/file/encuestas/Encuesta_a_los_docentes_convivencia_centros-feb_2005.pdf
- Martínez, C., Krichesky, G. y García, A. (2011). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Latinoamericana de Educación*, 54, 107-122.
- Martínez, R. y De Andrés, E. (2011). *Informe sobre el impacto de la conciliación de la vida familiar y laboral sobre el bienestar de la infancia*. Observatorio EFR. Disponible en: http://www.fundacionadecco.es/_data/salaprensa/estudios/pdf/165.pdf.

- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (231-257). Madrid: La Muralla.
- Mena, L., Fernández, M., Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: proceso, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y el fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145.
- Mora, J. A., Ortega, R., Calmaestra, J. y Smith, P. (2010). El uso violento de la tecnología: cyberbullying. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada bullying y violencia escolar* (189-210). Madrid: Alianza.
- Muñoz, A. y Gelabert, M. (2013). Reforzar vínculos en la comunidad educativa a través de la intervención socioeducativa. *Revista de Educación Social*, 16, 1-16.
- Ochoa, A. y Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétano (México) y Alicante (España). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), pp.113-122.
- Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, *por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Ortega, J. I. y González, D. L. (2015). *Efectos negativos de las TIC en la escuela de la era digital. Caso: impacto del cyberbullying en el rendimiento académico, una aproximación conceptual*. Reposital Material Educativo: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://repositoral.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/3837/1/VE13.233.pdf>
- Ortega, J., González, M., Froufe, S., Rodríguez, M. J., Sobrón, I., Calvo, R., Mohedano, J. y Olmos, S. (2010). Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socioeducativa en el sistema escolar de Castilla y León. Universidad de Salamanca: IUCE. Disponible en: <http://iuce.usal.es/wp-content/uploads/MemoriaProyectoSA055A08.pdf>
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Parcerisa, A. (2007). Colaboración con profesionales de la educación social: ¿la respuesta adecuada a los problemas de la escuela actual? *Aula de Innovación Educativa*, 160, 7-12.

- Pardo, A. y Ruiz, M. Á. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: MC Graw Hill.
- Pérez, S. (2007). *Notas hacia una pedagogía laica en la escuela secundaria*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria_electronica/v09/ponencias/at12/PRE1177434372.pdf
- Pineda, J. A. y García, F. (2014). Convivencia y Disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Sripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 496(5), 1-21.
- Rodríguez, J. M. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 1-7.
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Teixidó, J. y Brucart, R. (2009). Perfiles profesionales emergentes en la escuela. Una mirada organizativa. *Grup de Recerca en Organització de Centres*, 2009, 1-9.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torrado, M. (2009). Estudio de encuesta. En R. Bisquerra (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (231-257). Madrid: La Muralla.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209.
- Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *Revista de Educación Social*, 16, pp. 1-14.
- Viana, M. I. (2012). Mediación escolar y observatorios para la convivencia. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 229-248.

Dirección de contacto: Sara Serrate González. Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus Miguel de Unamuno. Edificio FES. Avd. Francisco Tomás y Valiente s/n. 37007, Salamanca. E-mail: sarasg@usal.es