



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**EL EDUCADOR SOCIAL EN LOS CENTROS
EDUCATIVOS POR MEDIO DE LA FIGURA DEL
PROFESOR TÉCNICO DE SERVICIOS A LA
COMUNIDAD**

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN SOCIAL

AUTOR/A: BEATRIZ HERRERO GARCÍA

TUTOR/A: SONIA ORTEGA GAITE

Palencia, 24 de junio de 2022

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS.....	6
2.1 GENERAL	6
2.2 ESPECÍFICOS	6
3. JUSTIFICACIÓN.....	6
4. MARCO TEÓRICO	7
4.1 EL EDUCADOR SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	7
4.2 EL ROL DEL EDUCADOR SOCIAL A TRAVÉS DEL PTSC	12
4.3 PROGRAMAS EUROPEOS: PROA + Y UNAO	15
5. METODOLOGÍA	22
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	27
7. CONCLUSIONES	36
8. BILIOGRAFÍA	37
9. ANEXOS.....	41

RESUMEN

Este trabajo fin de grado tiene como finalidad principal Reconocer el valor del profesional de la Educación Social en el ámbito educativo por medio de la figura del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC). Para ello, en primer lugar se realiza una revisión bibliográfica para vincular la educación social al ámbito educativo reconociendo no solo su profesionalidad sino también la necesidad de este profesional para llevar a cabo intervenciones socioeducativas con alumnado y familias que mejoran la convivencia, reducen el absentismo y el abandono escolar temprano y facilitan redes de apoyo en su entorno más cercano actuando como un vínculo de unión entre familia, entorno, alumnado y profesorado.

A través de un estudio de caso, se realiza un análisis de dos centros educativos con la figura de PTSC, con perfil de educador social y otro con diferente perfil, para conocer la diferencia que existe en la calidad de una intervención socioeducativa con alumnado y familia en situación de vulnerabilidad socioeducativa por parte de un PTSC. En los resultados, se puede observar que la brecha existente en los resultados en materia de convivencia, proceso de enseñanza aprendizaje y vínculos con el entorno son significativos, cuando hablamos de un PTSC con perfil de educador social.

PALABRAS CLAVE: educación social, educación escolar, intervención socioeducativa, vulnerabilidad socioeducativa, profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC).

ABSTRACT

This final degree project has as its main purpose to analyze the importance of the social educator in the educational field through the figure of the Technical Professor of Community Services, highlighting the difference that exists in the quality of a socio-educational intervention with students and family in a situation of socio-educational vulnerability by a PTSC with a social educator profile and another with a different profile. To this end, a bibliographic review was carried out to link social education to the educational field recognizing not only their professionalism but also the need for this professional to carry out socio-educational interventions with students and families that improve coexistence, reduce absenteeism and early school leaving and facilitate support networks in their closest environment acting as a link between family, environment, students and teachers.

Through a case study carried out, the existing gap in the results in terms of coexistence, teaching-learning process and links with the environment is significant, when we talk about a PTSC with a social educator profile when not, leaving more than justified the direct relationship that exists between both profiles.

KEY WORDS: social education, educational field, socio-educational intervention, socio-educational vulnerability, technical teacher of community services.

1. INTRODUCCIÓN

Para poder comprender la esencia del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (de aquí en adelante PTSC), dentro de los centros educativos, es necesario realizar una conceptualización previa que nos permita comprender el momento educativo en el que nos encontramos y por ende la necesidad de nuestro programa de intervención y de nuestro rol dentro del mismo.

A lo largo de estas últimas décadas, ha existido un eje transversal en el ámbito educativo, la integración, entendida como la acción de unificar, incorporar y/o entremezclar partes para que forme parte de un todo. Se utilizó como un concepto social que abarcaba diferentes campos como el social, regional, económica, religiosa, racial, organizacional (Bembibre, 2013).

Para conseguir todo ello, se contaba con diversos organismos y se desarrollaban actuaciones tanto a nivel político como económico, cultural y social. En todos los casos, la integración siempre supone el esfuerzo coordinado, la planeación conjunta y la convivencia pacífica. Esa es la única forma donde las partes pueden constituir un todo, aún sin perder su individualidad.

Posteriormente y evolucionando este concepto, el eje vertebrador de la educación es la inclusión, entendido como el reconocimiento de que todas las personas tienen habilidades y potencialidades propias, distintas a los demás, por lo que las distintas necesidades exigen respuestas diversas o diferentes (UNESCO, 2017). La inclusión busca el fomento y la garantía de que todos y todas seamos “parte de” y no permanezcamos “separados de”. Este término surge en los años 90 (Perret Clemond y Nicolet, 1992), pretendiendo sustituir al concepto de integración. Según estos autores la inclusión significa que los sistemas establecidos proveerán acceso y participación recíproca; y que el individuo con alguna diversidad y su familia tendrán la posibilidad de participar en igualdad de condiciones.

La UNESCO (2006) expresa que la inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, cultura y en las comunidades.

Dentro de este marco de inclusión surge la necesidad de contar con el término de equidad como la cualidad que caracteriza al hecho de dar a cada individuo lo que necesita o merece en relación a sus características, necesidades y condiciones en general para conseguir los objetivos marcados. Este término está ligado al término de justicia social ya que, si entendemos equidad como la igualdad caeremos en error, puesto que la igualdad hace referencia a la acción de repartir en partes iguales, mientras que la equidad responde a la acción de repartir en función de unos méritos; luego el reparto no podrá ser igualitario entre todas las personas porque no todas las personas tienen los mismos recursos,

competencias etc; por lo tanto no sería justo, de ahí que se asemeje al termino de justicia social.

Castilla y León desarrolla un sistema educativo enmarcado en el concepto de la inclusión. La educación inclusiva se respalda desde el marco normativo europeo en el que destacamos la Agenda 2030. ¿Cómo llegamos hasta ella? En el año 2000 España se unió al resto de países para impulsar los Objetivos del Milenio (ODM), que buscaban entre otras prioridades reducir la pobreza para 2015, sin que hubiera ningún ODM en referencia exclusiva a la educación se consiguió que en 2012 hubiera 184 millones de niños y niñas matriculados en Educación Infantil, casi dos tercios más que en 1999. En 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás. Las claves y diferencias de los ODS frente a los ODM son la sostenibilidad, la equidad, la universalidad, el compromiso y el alcance. La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades. Para nuestro Programa de Intervenciones clave tener en cuenta estos ODS y sus claves, especialmente el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) que pretende “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

A cada sociedad se le plantea el reto de lograr la mejor adaptación posible a las características de un mundo complejo y cambiante. Por lo tanto, podemos afirmar que todas las personas necesitamos de un sistema educativo que nos permita adquirir competencias, estrategias, conocimientos, procedimientos... para orientarnos y ser capaces de tomar decisiones responsables sobre uno mismo, los demás y su entorno. La Educación es necesaria hoy más que nunca, debido a la permanente evolución sociocultural en la que se encuentra nuestra sociedad.

En este proceso, la acción educativa realizada por diferentes profesionales cualificados, entre ellos el Educador Social por medio de la figura del PTSC; constituye un elemento fundamental y necesario, para la mejora educativa como la mejor garantía de progreso. Como afirma Estellés (2006), nuestra profesión y la enseñanza son “dos mundos llamados a entenderse, a convivir, y a trabajar juntos” (p.23).

Este TFG quiere profundizar en la figura del educador social en el ámbito educativo desde un análisis documental y legislativo que nos permite identificar al PTSC como figura paralela que desempeña competencias y funciones relaciones con la educación social. Una vez presentada la evolución del educador social en el ámbito de la educación formal, identificamos como la figura del PTSC ha ganado importancia en el desarrollo de programas del fondo social europeo. Gracias a un estudio de caso nos acercamos a la idea de que el perfil del educador social frente otros perfiles socioeducativos como trabajador social, pedagogo... se identifica como el mas apropiado para llevar a cabo esta labor.

2. OBJETIVOS

2.1 GENERAL

Reconocer el valor del profesional de la Educación Social en el ámbito educativo por medio de la figura del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC).

2.2 ESPECÍFICOS

- Analizar la presencia del PTSC en el ámbito educativo desde un punto de vista legal y teórico.
- Conocer los diferentes ámbitos de trabajo del PTSC en un centro educativo.
- Dar a conocer la participación del PTSC en programas del Fondo Social Europeo desarrollados en los centros educativos.
- Resaltar la diferencia que existe en la calidad de una intervención socioeducativa por parte de un PTSC con perfil de educador social y otro con diferente perfil.

3. JUSTIFICACIÓN

El educador social es una figura profesional de una creación relativamente reciente y su incorporación al ámbito de la educación formal aún está en continuo desarrollo. Son muchas las razones que justifican la presencia del educador social en la escuela. Durante las últimas décadas la diversidad del alumnado ha crecido de manera exponencial y muchos de nuestros autores han estudiado y analizado que una de las medidas de intervención socioeducativa para trabajar las posibles consecuencias de esa diversidad, es la figura del educador social. La necesidad de institucionalizar la profesión del educador social en el ámbito educativo nace de la necesidad de intervenir ante la presencia de conflictos cada vez con mayor presencia en las aulas tales como problemas graves de convivencia, comportamientos agresivos debidos a una gran falta de autocontrol, escasa tolerancia a la frustración, falta de habilidades sociales etc., todos ellos como consecuencia directa de dos razones fundamentales: falta de competencia emocional y falta de normas y límites dentro del ámbito familiar. La institución escolar y el profesorado no está preparado para abarcar todo este tipo de problemas que llegan a las aulas y presentan difícil solución. Es el educador social el profesional de la disciplina pedagógica quien tiene adquiridas las competencias específicas para diagnosticar situaciones, elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa, mediar ante situaciones de riesgo y de conflicto entre otras, que le permiten trabajar desde una perspectiva socioeducativa interviniendo no solo en la consecuencia de los problemas citados anteriormente, como pueden ser el absentismo escolar o el bullying; sino interviniendo en las causas que originan dichos problemas evitando la cronificación de los mismos.

Esta intervención sobre las causas en muchas ocasiones nos lleva a intervenir con las familias como origen de la mayoría de los conflictos y problemas en el alumnado. El

educador social se muestra como ese líder educativo de carácter situacional en las intervenciones familiares pasando de ser un líder autoritario que marca en un primer momento ritmos, normas y funcionamientos en el sistema familiar, a un líder democrático donde cada miembro del sistema familiar toma roles adecuados y adquieren responsabilidad y protagonismo en su cambio en la dinámica familiar, para finalmente actuar como líder *laissez-faire* en el que acaba por desaparecer en la dinámica del sistema para simplemente acompañar y reconducir si fuera necesario.

Para concluir podemos decir que para mejorar el éxito educativo del alumnado en el que se incluye un buen clima de convivencia, la asistencia continuada, la mejora de los resultados académicos, se necesita de una buena red de apoyo cuya protagonistas principales son la familia y el entorno. El profesional por excelencia dentro del ámbito educativo para intervenir el ámbito socio familiar y socio comunitario es el educador social.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 EL EDUCADOR SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

A lo largo de toda nuestra historia el ámbito educativo ha experimentado modificaciones. Por un lado, normativamente por la continua derogación y aprobación de leyes educativas, como consecuencia de una falta de consenso para realizar un pacto de estado sobre la educación, y por otro lado como consecuencia del cambio social, cultural, económico, demográfico etc. que la sociedad ha experimentado.

A pesar de estos cambios normativos la sensación es que el ámbito escolar no acaba de “despegar”, ya que se realizan modificaciones, pero no un cambio estructural que muestre un punto de inflexión que realmente haga que haya un verdadero avance hacia un sistema más flexible, más abierto, más permeable y más social. Es precisamente en este enfoque donde se hace presente tener en cuenta ideas que permitan ese punto de inflexión como la idea de la introducción de la educación social como papel relevante dentro del ámbito educativo, tal y como dice Caride (2005) “la educación debe ser social” (p.114) puesto que siempre se produce en sociedad, ya sea la que se instruye desde la familia como la instruida desde los centros educativos.

Si hacemos un breve recorrido desde que en el siglo XX se aprobará el derecho a la educación, nos daremos cuenta que el concepto ha ido modificándose. La universalización de la enseñanza primaria ya se había alcanzado en algunos países a finales del siglo XIX. En el siglo XX se planteó y extendió el acceso generalizado de la población a la educación secundaria y, a finales de este, se convirtió en objetivo prioritario que la educación para todos fuera de calidad. España se ha ido sumando de modo decidido a este proceso con varias leyes educativas:

- La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).

- La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) declararon la educación como servicio público, posibilitando su generalización.
- La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) estableció en diez años el periodo de obligatoriedad escolar e impulsó la formación profesional y plantea una reforma educativa que busca promover la calidad de la enseñanza y un desarrollo curricular óptimo, para ello se instauran la tutoría, la orientación y los servicios especializados.

A comienzos del siglo XXI la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) proclamaba desde su título el propósito de lograr una educación de calidad. Desde esos años, la sociedad española ha asumido de modo decidido que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también que la calidad y la equidad son dos principios indisociables. En este binomio podemos decir siguiendo la idea de Caballo y Gradañlle (2008), que la educación social es la unión entre la escuela y la comunidad, aquella que fomenta las relaciones entre ambas con el objetivo de lograr una educación integral que facilite su desarrollo en la sociedad.

Con la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (LOE) hizo suyo el objetivo de proporcionar una educación de calidad a toda la ciudadanía en todos los niveles del sistema educativo; es decir, una educación basada en la combinación de los principios de calidad y equidad. Con esto podemos justificar la necesidad de la educación social dentro del ámbito educativo para conseguir calidad y equidad en la educación, puesto que “la educación social viene a compensar las desigualdades no académicas del alumnado” (Galán, 2006, p.21).

Incluye las recomendaciones de la Unión Europea sobre la orientación educativa y señala en su artículo 1 “la necesidad de ofrecer orientación educativa y profesional de los estudiantes, para que puedan obtener una formación personalizada y conseguir una educación integral en valores, destrezas y conocimientos, también se establecen los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas del alumnado” (p.15). En esta línea, Abad y Camacho (2007), nos señalan que los desafíos de la educación están muy ligados a los desafíos sociales, “la educación debe permitir al menor desarrollar al máximo su personalidad, sus talentos y habilidades. La educación debe ser un proceso que nos posibilite aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y, en definitiva, aprender a ser” (p.27). Petrus (2004) recalca que “la educación es una tarea y un reto fundamentalmente social” (p.89).

Con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 del 9 de diciembre (LOMCE) se reafirma la idea de que la educación es el motor que promueve el bienestar de un país. En esta misma ley nos dice que “Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta

con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación” (p.5).

La educación es la inversión que nos permitirá a medio-largo un crecimiento económico y un futuro mejor ya que una buena educación facilita el desarrollo personal y la integración social de las personas. Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que todo el alumnado desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española (1978) “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

Esa convicción de que una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país, ha ido extendiéndose a lo largo de las sociedades. Actualmente estas ideas se recogen en la Ley Orgánica de Modificación de la LOE 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE). Esta última ley educativa también rescata la idea de que la transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. Ahora bien, sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa.

Como resalta Fernández (2007, citado en Pelegri et al. 2016) “la escuela por sí sola no puede educar, necesita la complicidad del medio para cumplir esta labor” (p.4). Esto quiere decir que para que nuestros menores puedan desarrollarse en los centros educativos, es necesaria tanto la intervención del profesorado, como la de las familias, así como la del resto del contexto social en todos los aspectos de su vida. Gastañaga (2004) nos aporta la idea de que la familia es un elemento esencial en el desarrollo del menor, y supone una red de apoyo. Dicha red de apoyo debe ser a su vez apoyada por otras redes de apoyo, como puede ser la escuela.

Desde la UNESCO (2011) reafirmamos la idea que rescata la actual ley, ya que nos señala que la educación es un derecho fundamental de todas las personas y uno de los principales retos del ámbito educativo es que llegue a todos los sectores de la sociedad, ofreciendo una educación de calidad. Los centros educativos representan el lugar específico para conseguir este fin. Los problemas de convivencia escolar como por ejemplo el aumento del acoso escolar y todos los derivados que de él se general (bulling, cyberbulling, sexting...), comportamientos agresivos, faltas de autocontrol, escaso poder de tolerancia a la frustración, alumnado con apegos desorganizados etc. así como el absentismo, el fracaso y el abandono escolar, son ejemplos significativos de la problemática que pueden plantearse en nuestros centros educativos (Menacho, 2013; y Castro y Rodríguez, 2016), además de la aparición de problemas familiares (coyunturales y/o económicos) que pueden repercutir negativamente en el rendimiento social y académico del menor. Ortega (2005) nos trasmite la idea de que los centros educativos no están preparados para intervenir con el alumnado en situación de riesgo, con problemas de conducta que rozan la delincuencia juvenil.

Estas dificultades resultan ser escenario ideal para la figura del Educador Social, donde puede intervenir de manera proactiva, así como “ofrecer una nueva visión que pueda influir y mejorar el sistema educativo en su globalidad” (Cuesta et al., 2017, p.148), y donde el Educador Social encuentre su sitio en el contexto educativo, dando sentido al hecho de que la educación social sea “una condición imprescindible como acción socioeducativa que facilita una correcta socialización” (Serrate, 2018, p.188).

Avanzando algo más, Flórez y Londoño-Vásquez (2017) afirman que el papel de la educación es facilitar el desarrollo personal, familiar y social mediante acciones sistemáticas y programadas, por ello, y para no obviar ninguno de los planos, es necesario que una figura profesional como la del educador/a social entre en escena para que ese desarrollo sea óptimo.

Existen diferentes investigaciones (Galán, 2008; González et al 2015; Muñoz y Gelabert, 2013; Serrate et al., 2017) centradas en la incorporación del Educador Social a la educación reglada, en sus tareas y en la percepción de los demás profesionales sobre su figura. Sin embargo desde un punto de vista legislativo la incorporación del educador social en el sistema educativo ha sido diferente en cada Comunidad Autónoma.

A día de hoy los profesionales del ámbito educativo somos conscientes de que la educación es algo más que una mera instrucción, que va mucho más allá. Se trata de una transmisión de saberes que capaciten competencialmente a nuestro alumnado en diferentes aspectos. De ahí que estas últimas leyes educativas hablen de competencias y no de contenidos, actitudes y valores. Lo que se pretende en la sociedad actual es que nuestro sistema educativo este dotado de recursos suficientes y profesionales cualificados para poder dar respuestas a las necesidades actuales creando personas autónomas, creativas, críticas y libres que sean capaces de gestionar su futuro ante las diferentes situaciones y contingencias que puedan presentarse a lo largo de su vida, es decir, el objetivo final de la educación sería potenciar el desarrollo integral de nuestro alumnado, fomentando la colaboración de la familia en el centro y respetando los ritmos y necesidades socioeducativas de cada uno, o lo que es lo mismo, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado.

En España las competencias en materia educativa están transferidas a las comunidades autónomas, por ello en algunas de ellas nos encontramos a la figura del Educador Social como un miembro más de los centros educativos y en otras no. En los últimos años hemos sido testigos de la inclusión y el aumento de Educadores Sociales en los centros de educación secundaria, y de cómo han adquirido escalonadamente importancia y peso en el equipo docente, dejando claro que las relaciones entre la educación social y la escuela son necesarias y complementarias entre sí (Serrate, 2018).

El proceso de incorporación de la figura del Educador Social en los centros educativos ha sido escalonado y muy variado. Teniendo en cuenta ASEDES¹ (2004), a Ruíz (2013) y a Serrate (2018), el trabajo que desarrollan los educadores sociales en las diferentes Comunidades Autónomas se puede resumir de la siguiente manera:

- En Aragón. En el curso 1990-91, empezó a implantarse el Proyecto de Integración de Espacios Escolares (PIEE) con el desarrollo de un trabajo de intervención socioeducativa en alumnado con dificultades de integración social.
- Castilla-La Mancha. La orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha establece que se dotará a los centros que lo justifiquen suficientemente “por la problemática de convivencia” de un Educador Social.
- Extremadura. La Instrucción de octubre de 2002 establecen las funciones y ámbitos de actuación del Educador Social en los I.E.S/O centradas fundamentalmente en el ámbito de la prevención e intervención de conductas problemáticas.
- Andalucía, en el curso 2006-07, la Consejería de Educación convocó selección de educadores sociales para su inclusión en los servicios de orientación² de los centros, a fin de establecer tareas de relación entre el centro y las familias del alumnado que presente graves problemas de integración, así como funciones de intermediación educativa y la mejora de la convivencia.
- Las Islas Baleares incluyeron en el curso escolar 2008/09 la figura del Educador Social cuyas funciones prioritariamente van encaminadas a la disminución del absentismo y el fracaso escolar.
- Euskadi la figura del Educador Social se incluye en el desarrollo de experiencias como las comunidades de aprendizaje
- Canarias ha sido de las últimas Comunidades Autónomas en incorporar al Educador Social en el ámbito educativo tanto en centros de primaria como de secundaria, centrandó su trabajo en la prevención de la violencia en los jóvenes y en materia de género.
- Cataluña, su presencia como miembro del equipo docente escolar no existe, pero interviene mediante proyectos iniciados por distintas instituciones con el fin de llevar a cabo las mismas funciones que realizaría como personal del centro educativo.
- En Castilla y León como en otras muchas comunidades el Educador Social no tiene cabida en los centros educativos y es a través de la figura del PTSC, por medio de los servicios de orientación, donde desempeña su labor.

A pesar de que el proceso es lento, la apuesta por esta figura profesional está siendo determinante para que haya nuevas Comunidades Autónomas que sigan a las pioneras.

¹ Asociación Estatal de Educación Social.

² Equipos de orientación para CEIP y Departamentos de Orientación para IES o IESO

4.2 EL ROL DEL EDUCADOR SOCIAL A TRAVÉS DEL PTSC

De acuerdo con la idea de Petrus (2004), acerca de que los centros educativos tienen que potenciar la creación de actividades socioeducativas que vayan más allá de las actividades propias del currículum, visualizamos la necesidad de la figura del Educador Social como “profesional especializado que interviene en procesos de acción socioeducativa para modificar situaciones de personas, grupos o comunidades, a través de estrategias y recursos adecuados” (Amador et al., 2014, p.56).

El Educador Social tiene competencias adquiridas necesarias para poder llevar a cabo las funciones necesarias que le ayuden a lograr dicha tarea. Según ASEDES (2007) las funciones son entendidas como un campo de trabajo y de tareas que señalan un ámbito de responsabilidad profesional y laboral, mientras que las competencias profesionales nos señalan los saberes y actitudes que permiten desarrollar las tareas correspondientes a las funciones profesionales. Las funciones y las competencias correspondientes a esas funciones son:

Tabla 1

Funciones y competencias del profesional de la Educación Social

Funciones	Competencias
1. Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Saber reconocer los bienes culturales de valor social. - Dominio de las metodologías educativas y de formación; de asesoramiento y orientación; de dinamización social y cultural. - Destreza para particularizar formas de transmisión cultural Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.
2. Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para identificar lugares que potencien la sociabilidad, la circulación social y la promoción socio-cultural. - Conocimiento y destreza para crear y promover redes. - Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y sociales. - Destreza para crear y establecer marcos de relación educativa. - Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. - Conocimiento para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.
3. Mediación social, cultural y educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación. - Destreza para reconocer los contenidos o grupos a poner en relación. - Dar a conocer los pasos de los procesos en la propia práctica. - Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.
4. Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto. - Dominio de los planes de desarrollo comunitario y local así como de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contexto socioeducativos. - Habilidad para discriminar respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.). - Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social, así como de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.

Funciones	Competencias
	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad).
5. Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Destreza para formalizar documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. - Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y acciones docentes. - Capacidad de poner en marcha planes, programas, y/o proyectos educativos y acciones docentes. - Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.
6. Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. - Destreza para formalizar documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. - Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y acciones docentes. - Capacidad de poner en marcha planes, programas, y/o proyectos educativos y acciones docentes. - Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos. - Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo. - Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados. - Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.

Fuente: Elaboración propia en base al catálogo de competencias y funciones del educador social de ASEDES 2007

Existen investigaciones como la de Serrate et al. (2017) que demuestran que los demás profesionales pertenecientes a los centros educativos conocen y apoyan nuestras funciones dentro de los centros. Pero ¿qué sucede cuando la figura del Educador Social no está presente en el centro educativo? Existe una figura profesional perteneciente al cuerpo de profesorado técnico de formación profesional que se denomina servicios a la comunidad (PTSC) que asume su función. Este profesional puede tener una formación previa diversa (educador social, trabajador social, pedagogo, maestro...) sin embargo podríamos asegurar que el perfil del Educador Social es el que más se adapta al perfil profesional que define un PTSC, puesto que comparte funciones, tareas, acciones, conocimientos y valores.

El PTSC nace dentro del marco de la atención a una diversidad y pluralidad de la existencia de alumnado que de una forma u otra necesitan acciones diferenciadas motivadas por su situación de desventaja. Su creación es entendida como una medida de compensación educativa, que no solo abarca el ámbito escolar, sino que de la misma manera incide en el ámbito socio-comunitario y socio-familiar. Una de las funciones del educador social dentro de los centros educativos es precisamente la de ser un especialista en atención educativa a la diversidad social elaborando planes de desarrollo individual

y/o grupal, diagnosticar necesidades socio-educativas diferenciales de individuos y de grupos, diseñar y evaluar programas de aprendizaje personalizados (Méndez, 2007).

El PTSC además, actuará como agente o mediador de acción social entre todos los componentes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, recursos externos). Por ello, tenemos que propiciar cauces de comunicación que optimicen la mediación entre todos, sobre todo en aquellos casos en los que la situación socio-familiar no es la adecuada para el normal desarrollo del alumnado. En este sentido el educador social muestra un paralelismo absoluto cuando desarrolla su función de educador familiar y educador de calle, creando situaciones que propicien la toma de conciencia familiar sobre las propias capacidades y recursos, promover la dinamización social y participación activa de las familias y el alumnado (Méndez, 2007). El fin por lo tanto es intervenir eficazmente en situaciones de complejidad educativa; para evitar la posible exclusión escolar y social del alumnado y favorecer su implicación y aprovechamiento de la educación. Por ello, tanto el PTSC como el educador social comparte la función de actuar como mediadores en procesos de intervención familiar y socioeducativa, analizando las necesidades personales y educativas; diseñando en equipo programas de intervención y mediación familiar y preparando, planificando y desarrollando acciones de intervención y mediación socioeducativa.

Si continuamos profundizando más sobre el paralelismo que existe entre el educador social y el PTSC, nos daremos cuenta que hasta en la normativa vigente que regula los servicios de orientación donde el PTSC desarrolla su labor dentro del ámbito educativo, compartimos funciones y ámbitos de intervención. Detallemos esta idea un poco más. Existen dos tipos de servicios de orientación: Equipos de Orientación Educativa (EOE) (anexo 1) y los Departamentos de Orientación (DO) (anexo 2). En la orden que regulan los DO aparecen diferenciados tres ámbitos de actuación:

- Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. (incluye apoyos educativos, absentismo escolar, becas y ayudas para la escolarización...)
- Apoyo a la acción tutorial. (con temas de convivencia, mediación entre la familia/centro alumno/centro ...)
- Apoyo a la orientación académica y profesional.

En cambio, la orden que regula EOE no marca ámbitos concretos de intervención. Ahora bien, si realizamos un análisis de las funciones generales del equipo, así como de las funciones específicas a las que se refieren el artículo 3 y 4 podemos deducir que los ámbitos de actuación serán iguales que en los DO, a excepción de la orientación académica y profesional puesto que va dirigida a alumnado de secundaria, pero incluye un área de apoyo al tejido comunitario, destacando así la importancia del entorno y de la participación del alumnado y su familia en el mismo para establecer buenas redes de apoyo. Objetivo que comparte con el desarrollo profesional del educador social cuando actúa como animador/a y gestor/a socio-cultural desarrollando programas de participación social y comunitaria.

Sintetizando podemos decir que los PTSC desarrollaran principalmente tareas dirigidas al ámbito de la convivencia, sociofamiliar, absentismo escolar, coordinación y colaboración con entidades externas al centro educativo compartiendo tareas propias del Educador Social como a planificación y puesta en marcha de acciones de intervención socioeducativa estableciendo líneas de comunicación y coordinación con los servicios sociales y distintos organismos locales; acciones de organización, programación y planificación de actividades como los talleres de roles parentales, campañas de sensibilización...; acciones de mediación y resolución de conflictos. Todo esto se puede perfectamente conjugar con las líneas de trabajo que presenta Paredes (2020): absentismo, abandono y fracaso escolar; problemas de convivencia; igualdad de género; alumnado con necesidades educativas especiales; alumnado inmigrante y de minorías étnicas; el contexto socio-familiar y su relación con los centros educativos; y la exclusión socioeducativa. Por lo tanto, será el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa el destinatario prioritario de la intervención del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad dentro del marco de los Servicios de Orientación (Fernández y Fernández, 2011 y Porto et al. 2008), como también lo es del Educador Social en aquellos centros en los que existe esta figura.

Siguiendo en la línea de plasmar la similitud del educador social y la figura del PTSC, nos adentramos a continuación a ver el rol que desarrolla el PTSC en programas europeos que se desarrollan actualmente en nuestra comunidad.

4.3 PROGRAMAS EUROPEOS: PROA + Y UNAO

Durante las últimas décadas, la atención a la diversidad ha ido creciendo tanto a nivel normativo como a nivel institucional. Según la LOMLOE, en su título II sobre la equidad educativa, entendemos la atención a la diversidad como el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje. El principal objetivo de dicha respuesta es promover el éxito escolar e incrementar la motivación del alumnado, garantizar su plena incorporación a la vida escolar y social y contribuir a la consecución de un clima positivo para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el centro.

Han sido muchos los programas que se han desarrollado durante las últimas décadas para trabajar este objetivo que se centra en tres grandes bloques de intervención: absentismo, éxito educativo y convivencia. Actualmente contamos con dos programas europeos que trabajan en esta línea: el PROA + y las UNAO (estas últimas son entendidas como una

medida directa del programa PROA +). Sin embargo, estos programas son la continuidad, la mejora y el perfeccionamiento de otros programas europeos desde el año 2005 hasta el 2021. Desde hace muchos años como podemos observar, la preocupación por la convivencia y el fracaso escolar ha estado presente en todos los programas educativos del Fondo Social Europeo. La idea de mejorar la convivencia en los centros educativos sobre todo de aquellos en los que el alumnado en situación de vulnerabilidad es muy elevado es un objetivo que se ha fijado como elemento clave del éxito educativo. Junto con él, es necesario trabajar de manera paralela y con mecanismos de metodología en red el absentismo escolar, no solo para reducir sus porcentajes, sino también para prevenirlo, ya que esta idea, es el punto de partida para evitar el abandono escolar temprano. En la siguiente tabla podemos ver una comparativa de los objetivos y estrategias fijados en ellos hasta llegar al actual programa PROA + del que se derivan la UNAO.

Tabla 3

Retrospectiva de programas europeos y actuaciones previas

Programas	Objetivo	Estrategias
PROA 2005-2011	1. Apoyar a los centros educativos con un alto % de alumnado en desventaja socioeducativa 2. Mejorar la calidad educativa y resultados escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr acceso de educación para todos. • Enriquecedor entorno educativo. • Implicar a la comunidad local.
PLAN PARA DISMINUCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO	1. Incrementar el éxito y prevenir el abandono escolar temprano	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar que la adquisición de competencias de las etapas de la enseñanza obligatoria y favorecer su continuidad en su formación • Propiciar actuaciones que faciliten y mejoren el clima de convivencia del aula y del centro • Implementar estrategias organizativas y de gestión de recursos orientados al logro de los componentes de cada centro
	1. Mejora de la convivencia y/o el centro 2. Aumentar el éxito educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir a la reducción escolar y el abandono escolar temprano • Mediar entre el alumnado con mayor problema de convivencia en el centro y el resto de la comunidad educativa • Realizar el acompañamiento individualizado con el alumnado de mayor nivel de riesgo
MARE 2014-2021	1. Mejorar la educación de calidad para todo el alumnado 2. Mejorar los resultados académicos aumentando la promoción y la titulación.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar el apoyo y refuerzo educativa para evitar el fracaso escolar • Facilitar el clima de convivencia en el centro para contribuir a la mejora de sus resultados • Avanzar en la incorporación de TIC • Promover la implicación de los centros no solo en el éxito educativo sino también en la integración del alumnado

Programas	Objetivo	Estrategias
PROA + 2021-2024	1. Incrementar los graduados en la ESO 2. Reducir el abandono temprano	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar condiciones de educabilidad • Apoyar al alumnado con dificultades de aprendizaje • Desarrollar actitudes positivas en el centro (transversales) • Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias esenciales con dificultades de aprendizaje • Aplicar nuevas formas de gestión de centro y mejorar los profesionales (formación) y de infraestructuras.

En primer lugar, diremos que el Programa de cooperación territorial para la orientación (PROA +) es un avance y el enriquecimiento educativo para el periodo del 2021-2024, cuya finalidad es mejorar los resultados escolares del alumnado vulnerable e incrementar el porcentaje de permanencia de alumnado en el centro, promocionando el éxito educativo y aumentando sus expectativas.

Entendemos por alumnado educativamente vulnerable aquel que presenta necesidades de tipo asistencial, escolar, socioeducativa y/o específicas de apoyo educativo, como barreras que la que van a condicionar, potencial o efectivamente, las posibilidades de éxito educativo del alumnado del centro.

El PROA + se estructura en torno a cinco líneas estratégicas:

1. Asegurar las condiciones mínimas de educabilidad del alumnado.
2. Apoyar al alumnado con dificultades para el aprendizaje.
3. Desarrollar actitudes positivas en el centro.
4. Mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de aquellos aspectos de las competencias con dificultades de aprendizaje.
5. Aplicar nuevas formas de organización y gestión del centro orientadas a mejorar el éxito educativo de todo el alumnado, contemplando infraestructuras estratégicas y la mejora de la calidad y estabilidad del profesorado o profesionales que participen en el desarrollo del programa.

Las actuaciones que derivan de este programa tienen como objetivo general el de servir para cambiar la cultura del centro a través de la generación de expectativas positivas para todo el alumnado, procesos de enseñanza/aprendizaje que generen satisfacción en todos los actores implicados, y la potenciación de un clima inclusivo en el centro, todo ello de forma paulatina y sostenible para encaminarlo hacia el éxito escolar de todo el alumnado, que constituye su objetivo último. Para ello es necesario que aseguremos condiciones de educabilidad para todo el alumnado, optimicemos las tasas de idoneidad, consigamos y

mantengamos un clima inclusivo e incrementemos los resultados de aprendizajes cognitivos y socioemocionales. Solo podremos asegurar dichas condiciones de educabilidad cuando conozcamos la diversidad del alumnado y podamos detectar al alumnado educativamente vulnerable, analizarle para poder realizar diferentes planteamientos y evaluaciones en los que podamos asegurar dichas condiciones de educabilidad.

Por ello es necesario un cambio en la filosofía educativa que comienza por una buena formación de los líderes pedagógicos que van a participar en el programa para el diseño del Plan Estratégico de mejora y la realización de las Actividad Palanca correspondientes.

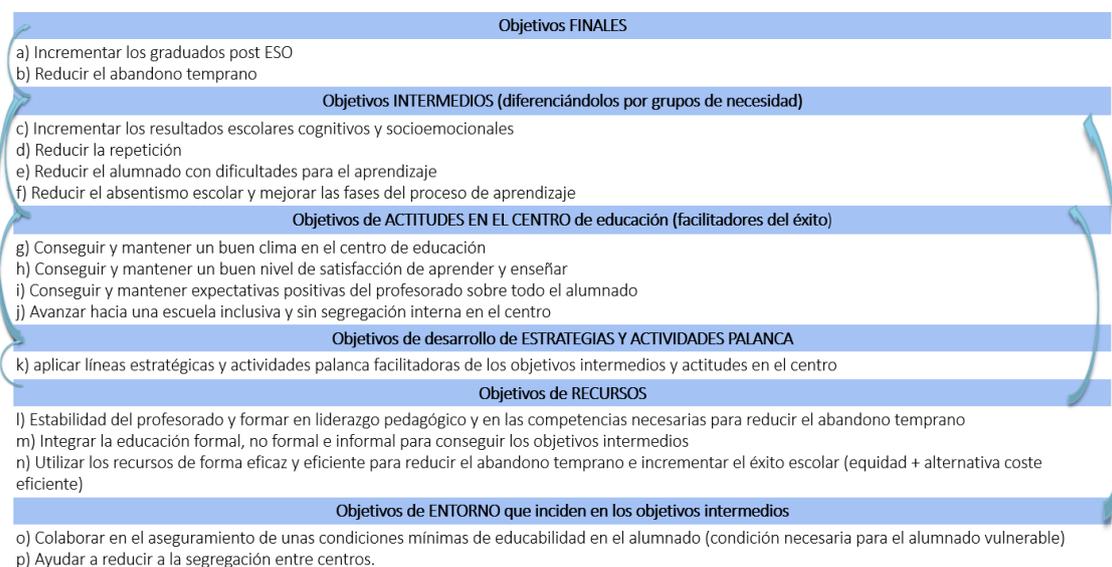
El programa PROA + persigue dos objetivos finales que son:

1. Incrementar los graduados en la ESO
2. Reducir el abandono temprano

Para alcanzar esos objetivos el programa subdivide otro tipo de objetivos a conseguir que nos facilitarán estos dos finales.

Figura 1

Objetivos PROA +

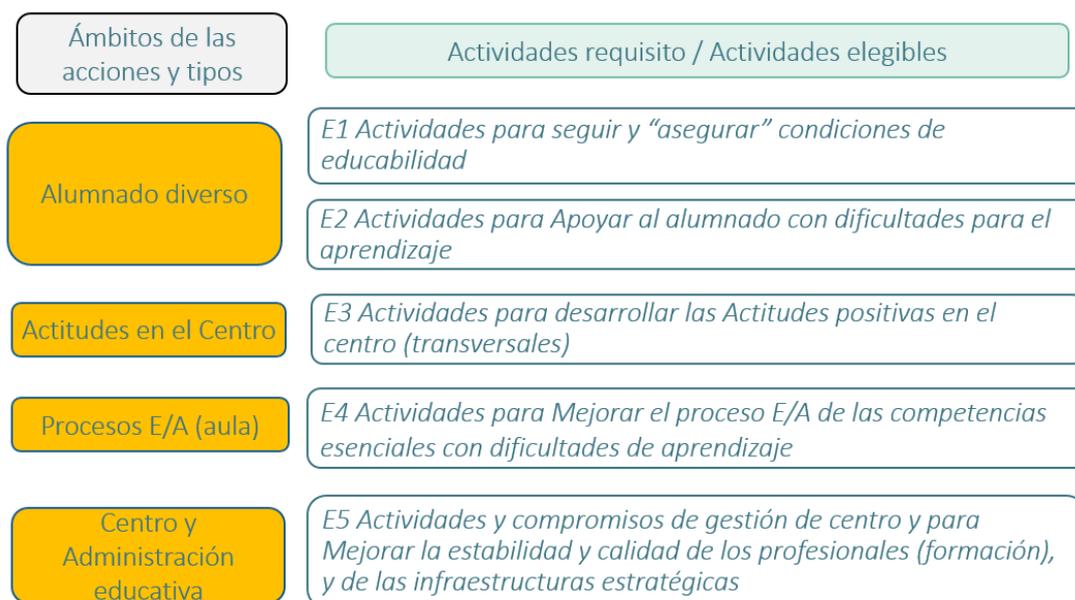


Fuente: Llaquet Baldellou y García Alegre (2021).

Para poder desarrollar el logro de estos objetivos, la manera en que se organizan el trabajo es por ámbitos de actuación: alumnado, centro (actitudes y procesos de enseñanza-aprendizaje) y de gobernanza (administración educativa). En cada uno de estos ámbitos, trabajamos las actuaciones siguiendo unas líneas estratégicas, concretamente 5. Veámoslo gráficamente cual son:

Figura 2

Ámbitos de actuación y líneas estrategia de PROA +



Fuente: Llaquet Baldellou y García Alegre (2021).

El papel en este programa del PTSC resulta imprescindible, esto se justifica por varios motivos.

El PTSC sería el profesional encargado de intervenir en el ámbito de la convivencia en el centro educativo, ya fuera en la relación alumnado-alumnado, en la relación del alumnado-profesorado, así como en la relación alumnado-familia y familia-centro. Además, el PTSC trabajaría con su el tejido comunitario creando redes de apoyo tanto para las familias como para el alumnado más vulnerable. También, intervendría en la mejora de la asistencia al centro educativo con su consiguiente mejora de éxito educativo y la prevención de un abandono escolar temprano. El PTSC de estos programas citados anteriormente siempre trabajaría en coordinación con profesionales del centro (tutores, equipos directivos, profesorado en general y orientador/a del servicio de orientación y si existiera PTSC de referencia del centro educativo), de tal forma que pudieran mejorar las condiciones de educabilidad del alumnado que le pudieran igualar en oportunidades para su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El PTSC para el programa PROA + tiende a desarrollar junto con el resto del equipo promotor del programa, un liderazgo pedagógico distribuido. El liderazgo distribuido o compartido es una herramienta analítica basada más en las relaciones que en las acciones individuales (Bennet, 2003). Este rol de liderazgo distribuido tiene una serie de implicaciones: conocer bien las emociones, ejercer un papel crítico, definir necesidades del centro educativo, asignar responsabilidades al resto del claustro con capacidad y aptitud necesarias creando una toma de decisiones compartida que tiene como resultado la creación de oportunidades de desarrollo. El PTSC por lo tanto en su labor de líder

pedagógico distribuido tienen que favorecer y fomentar la horizontalidad en las relaciones. En muchas ocasiones el PTSC es el nexo de unión entre las familias/alumnado vulnerable con el centro educativo, el nexo entre el barrio y las familias vulnerables y trabaja en red entendido esto como “Todo servicio que apunte por el protagonismo de un solo rol profesional dominante, quedará mermado, mediatizado y empobrecido en su análisis de la realidad humana y social, abocado al fracaso en su respuesta de vocación cualificada, efectiva y eficiente. De ahí la importancia y necesidad imperiosa del trabajo interdisciplinar” (García y Fuster, 2014).

En segundo lugar, hablaremos de las Unidades de Acompañamiento y Orientación (UNAO) profesional y familiar del alumnado educativamente vulnerable. Se plantea como una medida innovadora cuya finalidad es la de acompañar las trayectorias educativas del alumnado más vulnerable de una zona o sector -desde educación Primaria hasta el final de la ESO y Bachillerato- para prevenir fracasos y promover su aprendizaje y éxito escolar, en colaboración con otros profesionales de la zona o sector, aunque en las Comunidades Autónomas existen recursos de orientación para la atención a la diversidad, prevención del rezago curricular, orientación personal, académica y profesional, y evaluación y asesoramiento psicopedagógico.

Las UNAO son una medida que como anteriormente hemos dicho se deriva del programa PROA +, por ello las actuaciones que en ella se realizan están en base al objetivo general marcado en el mismo programa. Ahora bien, las UNAO persiguen una serie de objetivos más concretos que son:

1. Prevenir el absentismo escolar desde Educación Primaria mediante acciones coordinadas de acompañamiento.
2. Contribuir a la reducción del abandono escolar antes de finalizar la Educación Secundaria postobligatoria mediante el diseño de propuestas formativas personalizadas y actividades de tutorización y orientación académico-profesional incardinadas en el contexto comunitario.
3. Acompañar a las familias de este alumnado, ofreciéndoles habilidades y recursos para que puedan lograr una mejor comprensión y una mayor implicación en los procesos educativos de sus hijos/as.
4. Fomentar la toma de decisiones educativas basadas en datos, y fortalecer las redes de colaboración entre los miembros y recursos de la comunidad educativa extensa.
5. Complementar aquellas acciones del Programa de Cooperación Territorial PROA+ o de otros que existieran en la zona, distrito o específicamente dirigidas a favorecer el éxito escolar del alumnado en situación de vulnerabilidad educativa.

A partir de estos objetivos y siempre en coordinación con los departamentos y servicios de orientación (internos y externos) que le corresponda, según determine la normativa de

la Comunidad Autónoma correspondiente las funciones/actuaciones de los profesionales que van a desarrollar esta intervención serán:

- Identificar al alumnado en riesgo de repetición desde 2º de Primaria, así como de abandono de la ESO (incluyendo FP Básica), Ciclo formativo de Grado Medio o Bachillerato sin alcanzar las competencias esenciales, utilizando para ello indicadores significativos (situación familiar, absentismo, acciones contrarias a la convivencia, desconexión de la escuela, rezago curricular acumulado, repetición temprana, alumnado desescolarizado o de escolarización tardía y efectos de estos indicadores en la tasa de idoneidad) y la información facilitada por los centros.
- Acompañar la trayectoria educativa de este alumnado desde Educación Primaria, diseñando vías que promuevan el enriquecimiento de los aprendizajes que no ha logrado hasta entonces, facilitando el apoyo para satisfacer las exigencias de la educación formal y superar los obstáculos que encuentre.
- Informar al tutor o tutora, centro y Servicio de Inspección Educativa, a través de los cauces que la Administración Autonómica determine, del seguimiento del alumnado que acompañe.
- Participar en acciones relacionadas con el Plan de Orientación Académica y Profesional, el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Convivencia (Proyecto Educativo del Centro) focalizadas en este alumnado, realizando actuaciones personalizadas y haciendo seguimiento mediante tutorías individualizadas con el alumnado y sus familias y con los órganos de coordinación del centro.
- Ayudar a mejorar los diferentes marcos de aprendizaje, contribuyendo a promover múltiples planteamientos en contextos no formales e informales ya que desempeñan un papel importante en el apoyo al desarrollo de capacidades interpersonales, comunicativas y cognitivas esenciales porque facilitan las transiciones educativas.
- Colaborar con los servicios educativos y de Orientación de la zona o sector y con los centros para mejorar los procesos de transición de este alumnado entre etapas (Infantil-Primaria, Primaria-ESO, ESO-FP-Bachillerato).
- En línea con lo anterior, asegurar que el *Consejo orientador* (2º y 4º ESO) recoja el potencial, limitaciones y necesidades educativas de este alumnado, colaborando con su tutor o tutora en el diseño del mejor itinerario para la continuidad y avance de su educación o formación.
- Incorporarse y participar en la Comisión de Absentismo Escolar correspondiente, para promover las acciones de prevención, intervención y seguimiento, en colaboración con la familia y las entidades del entorno comunitario que sean pertinentes.
- Contribuir a desarrollar actuaciones y metodologías que propicien el contacto del alumnado con el mundo del trabajo y el entorno comunitario (por ejemplo, actividades de Aprendizaje y Servicio).

Además de las actuaciones generales establecidas cada Unidad podrá proponer medidas específicas en función de las necesidades derivadas de su contexto de intervención, siempre en colaboración con los Servicios de Orientación educativa y familiar del sector en el que se ubiquen.

La normativa de cada comunidad autónoma decidirá quién es el perfil más adecuado para tomar posesión como UNAO, siendo en la mayoría de las comunidades autónomas el perfil del PTSC el que prioriza a la hora de cubrir estas plazas y en algunas en las que ya se cuenta con el Educador social en el ámbito educativo como es el caso de Castilla la Mancha por ejemplo se amplía a este perfil.

Para concluir este punto podemos señalar que, si tenemos en cuenta la comparación de las funciones y competencias del educador social y el PTSC, y a mayores nos detenemos en analizar tanto los objetivos de estos programas como sus destinatarios, podremos afirmar que el educador social a través del rol del PTSC será el profesional más idóneo para llevar a cabo estas actuaciones anteriormente nombradas.

5. METODOLOGÍA

Este trabajo plantea la calidad de una intervención socioeducativa por parte de un PTSC con perfil de educador social y otro con diferente perfil, reconociendo el valor del profesional de la Educación Social en el ámbito educativo por medio de la figura del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), en clave de calidad y educación inclusiva preguntando a las familias, alumnado, equipos directivos de dos centros de educación infantil y primaria que forman parte del estudio

Esta investigación, parte del paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (1992) de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones se originan, de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando repuestas a problemas específicos presentes, pero con la participación de sus miembros. Popkewitz (1998) afirma que algunos de los principios de este paradigma son: conocer y comprender la realidad como praxis, unir la teoría con la práctica integrando conocimientos, valor y acción, proponer la integración de todos los participantes incluido el investigador en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.

La metodología de esta investigación parte de un modelo mixto. Según Johnson et al., (2004) este método es aquel en el que se combinan elementos cuantitativos y cualitativos para los propósitos de amplitud y profundidad de la comprensión y corroboración. El objetivo de este modelo mixto no es otro que combinar las fortalezas de ambas y minimizar las debilidades (Chavez, 2018). Tal y como nos dice Hernández Sampieri (2011) en la práctica no hay ni objetividad plena ni subjetividad plena, lo que encontramos es intersubjetividad. Concretamente utilizaremos el estudio de caso, este diseño ha

resultado muy adecuado en el ámbito educativo. Yacuzzo afirma que los casos de investigación son especialmente valiosos, porque permiten el estudio de la causalidad y la plasman en una teoría (2005). Según Stake la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (2005:11). En nuestra investigación se procede al estudio de caso de dos PTSC: una educadora social y un trabajador social que desarrollan su labor como PTSC en un EOE de la capital de provincia de Castilla y León, concretamente en dos CEIP de características similares tanto de número de alumnado y familias, como de condiciones de vulnerabilidad socioeducativa de los mismos. Ambos PTSC llevan trabajando el mismo tiempo en cada uno de sus centros (3 años). Denominaremos centro A al CEIP cuyo PTSC es una Educadora Social y Centro B al CEIP cuyo PTSC es un trabajador social.

- El CEIP A se es un barrio situado al norte de la ciudad, en el distrito 10. En los últimos años se detecta un notable incremento desde hace una década de población inmigrante, procedente en su mayor parte de Sudamérica y África, aunque también residen árabes, rumanos, búlgaros y chinos entre otras minorías culturales. Esto hace que surjan nuevas necesidades sociales que también es preciso atender. Es un barrio eminentemente obrero, con una población muy heterogénea, en general de nivel socioeconómico y cultural medio bajo. El alumnado del centro para este curso académico es muy diverso teniendo un total de trece nacionalidades distintas. Además, entre ellos se escolarizan de forma temporal, alumnos y alumnas procedentes del Hogar de acogida lo que hace que la matrícula del centro sea variable, a lo largo del curso nos encontramos con incorporaciones en los distintos niveles educativos y también con bajas. En líneas generales, el nivel sociocultural de las familias es medio- bajo y el económico muy inestable. Hay que destacar que un 40 % del alumnado obtiene una ayuda del 100 % en el comedor escolar y un 95 % del alumnado de Primaria cuenta con ayuda máxima para la obtención de libros de texto.
- El CEIP B está situado en la capital de provincia en el distrito 2 cerca de una gran rotonda que actúa como distribuidores de tráfico a través de sus calles radiales. El colegio se nutre principalmente de alumnado procedente de dos barrios, en el que se ubica y en colindante que está separado por un túnel. En los últimos años la inmigración se ha hecho presente en el centro, entre todos ellos suponen alrededor de un 25% del total del alumnado. Ello hace que las clases sean muy heterogéneas y sus niveles de aprendizajes también. El alumnado del centro se caracteriza por su diversidad cultural. Existen algunos casos de absentismo intermitente. La implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas, así como en la vida del centro es, en general, baja; aunque sí existe un grupo de familias muy participativas y vinculadas al centro que lo dinamizan con la realización de diversas actividades. Desde el punto de vista económico las familias se desenvuelven dentro de la llamada clase media y media baja.

Para realizar esta investigación se ha utilizado dos cuestionarios uno de creación propia para esta investigación (anexo 3) y el cuestionario de la guía INDEX (anexo 4) no en su totalidad sino una selección de indicadores relevantes para este estudio.

El cuestionario INDEX es un instrumento de evaluación para medir la escuela inclusiva por ello, lo hemos utilizado al inicio de la investigación con el objetivo de detectar si el centro seleccionado es realmente un centro que promueve la educación inclusiva, aspecto básico para la labor profesional del PTSC en el ámbito educativo.

El Índice enfoca la inclusión y la exclusión en un contexto muy coherente en la vida de los centros educativos, plantea que durante muchos años se ha prestado poca atención al potencial de cultura de los centros, factor que puede apoyar o perjudicar los avances en la enseñanza y el aprendizaje. Los autores plantean que gracias a la cultura de los centros educativos inclusivos se producen cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar.

El índice propone las siguientes dimensiones:

1. DIMENSIÓN A: Crear culturas inclusivas, la misma está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada estudiante es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.
2. DIMENSIÓN B Elaborar políticas inclusivas, esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
3. DIMENSIÓN C Desarrollar políticas inclusivas, esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas.

Cada dimensión se divide en dos secciones, que se centran en un conjunto de actividades en las que los centros deben comprometerse como vía para ir mejorando el aprendizaje y la participación.

A. DIMENSIÓN A Crear culturas inclusivas:

1. Construir comunidad.
2. Establecer valores inclusivos.

B. DIMENSIÓN B Elaborar políticas inclusivas:

1. Desarrollar una escuela para todos.
2. Organizar la atención a la diversidad.

C. DIMENSIÓN C Desarrollar políticas inclusivas:

1. Orquestar el proceso de aprendizaje (Construyendo un curriculum para todos).
2. Movilizar recursos. (Orquestando el aprendizaje).

Cada una de los subdimensiones está compuesta por unos indicadores (en la tabla 4 se observa el número de indicador utilizado para cada una). Los autores de esta guía de evaluación muestran un gran interés en que todos los profesionales que trabajan en un centro educativo se vayan involucrando en los trabajos con los materiales que ofrece el índice. “Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad” (Booth y Aiscow, 2002). Los autores se refieren a que no importa el lugar donde viva un estudiante tiene derecho a una educación de calidad y no se le debe negar el acceso a la escuela, en consecuencia no se debe impedir el estudio por ninguna razón de carácter social, de etnias, religión, idioma, discapacidad, física o intelectual, etc.

Tabla 4

CUESTIONARIO INDEX- Dimensiones y subdivisiones

CUESTIONARIO INDEX			
DIMENSIÓN A CREANDO CULTURA	A1 Construyendo comunidad	A2 Estableciendo valores inclusivos	A1: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11 A2: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
DIMENSIÓN B PROMOVIENDO POLÍTICAS INCLUSIVAS	B1 Desarrollando un centro escolar para todos	B2 organizando el apoyo a la diversidad	B1:1-2-5-7-8-9-10 B2: 1-2-7-8-9
DIMENSIÓN C DESARROLLANDO PRÁCTICAS INCLUSIVAS	C1	C2 Orquestando el aprendizaje	C1: – C2: 4-5-8-14

El segundo cuestionario que hemos elaborado para esta investigación concreta consta de diferentes cuatro dimensiones que hemos utilizado como muestra y son PTSC; familia, Equipo directivo y alumnado. Estas dimensiones se han subdividido en ámbitos (denominados R) en los que hemos querido medir el rol y la influencia del PTSC para poder realizar una comparativa sobre dos perfiles profesionales: Convivencia, proceso de enseñanza-aprendizaje y participación en el tejido comunitaria. Para cada dimensión se han utilizado una serie de preguntas (indicadores) que nos han ayudado a medir unos objetivos concretos en torno a la figura del PTSC. Estos objetivos son:

- AMBITO DE CONVIVENCIA (R1): Conocer la influencia del PTSC en la mejora de la convivencia del centro

- **ÁMBITOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (R2):** Verificar la importancia del PTSC en la prevención, control e intervención del absentismo escolar y en la participación de la familia en la vida del centro.
- **ÁMBITO DEL TEJIDO COMUNITARIO (R3):** Resaltar el rol del PTSC en la participación del alumnado y sus familias en el tejido comunitario. (redes de apoyo)

Tabla 5

Cuestionario propio: relación de objetivos con dimensiones y áreas

	ÁMBITO DE CONVIVENCIA (R1)	ÁMBITO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (R2)	ÁMBITO DE TEJIDO COMUNITARIO (R3)
Dimensión I: PTSC	6 preguntas 1-2 acciones de coordinación 3- intervención directa 4- programas educativos que mejoran la convivencia 5- rol que desempeñas en esos programas 6- acciones del PTSC en estos programas	-	-
Dimensión II: Familia	6 Preguntas 1 y 2 - Mejora de la convivencia en el centro y el porque 3-4-6, conocimiento de PTSC y valoración 5 mejora de la convivencia en casa y	9 preguntas 1 y 2- han mejorado las expectativas y motivo 3 y 4- interés por aprender y acciones que lo demuestran 5- utilidad de aprendizajes 6- valoración del PTSC 7 y 8- conocimiento de recursos 9- absentismo	4 preguntas 1 y 2- participación en programas educativos 3- como lo conocieron 4- valoración
Dimensión III: Alumnado	7 preguntas 1,2,3 y 7 - conocimiento de PTSC y valoración 4 y 5- mejora de la convivencia en cole y porque 6-mejora convivencia en casa.	7 preguntas 1 y 2- han mejorado las expectativas y motivo 3 y 4- interés por aprender y acciones que lo demuestran 5- utilidad de aprendizajes 6- valoración del PTSC 7- absentismo.	4 preguntas 1 y 2- participación en programas educativos 3- como lo conocieron 4- valoración
Dimensión IV: Equipo directivo	7 preguntas 1-2 acciones de coordinación 3- intervención directa 4- programas educativos que mejoran la convivencia 5- rol que desempeñas en esos programas 6- Necesidad del PTSC 7- acciones del PTSC en estos programas	8 preguntas 1 y 2- han mejorado las expectativas y motivo 3 y 4- interés por aprender y acciones que lo demuestran 5- utilidad de aprendizajes 6- valoración del PTSC 7- conocimiento de recursos 8- absentismo	2 preguntas 1 sobre valoración de la intervención del PTSC en la mediación y coordinación con recursos externos 2- valoración de la intervención el PTSC en temas educativos, sociales y familiares del alumnado mas vulnerable

En el desarrollo de los cuestionarios se ha sido coherente con el modelo mixto que hemos planteado, ya que existen preguntas cuantitativas en las que hay respuestas cerradas entre sí y no, o diferentes opciones numéricas del 0-10 para cuantificar. Por otro lado, se han realizado preguntas de corte cualitativo en donde se pueden recoger ideas para valorar el papel del PTSC en el centro e interpretar los resultados de los cuestionarios en base al perfil de educador o trabajador social. A mayores el cuestionario INDEX utiliza la escala Likert que se define como un instrumento psicométrico donde el encuestado debe indicar un acuerdo o desacuerdo sobre un ítem o reactivo (Bertram, 2008).

El proceso de la recogida de información se llevará a cabo de dos maneras: Online a través de la aplicación FORMS de one drive para profesorado, PTSC y familias. Y en formato papel para el alumnado y para aquellas familias que no tengan acceso a internet. El alumnado lo realizara en clase con el profesorado y todas las familias que quieran o lo necesiten dispondrán del cuestionario en la recepción del colegio y un buzón donde devolver el resultado de las encuestas. Esto permite que la participación de las familias pueda aumentar. En contra de ello diremos que el tiempo de devolución de los cuestionarios ha sido muy reducido concretamente de lunes a jueves, para no dilatar en el tiempo y evitar contaminación de datos entre la muestra.

En la siguiente tabla vemos las características principales de estos dos centros en relación a número de alumnado, familias, docentes y situaciones de vulnerabilidad.

Tabla 6

Características principales del centro

	Centro A (ES-PTSC)	Centro B (TS-PTSC)
Número de alumnado en el centro	102	190
Número de familias	56	92
Número de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa	45	68
Número de docentes que componen el claustro del centro	18	20

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Para poder llevar a cabo el análisis y la interpretación de los datos recogidos, lo primero que hemos cuantificado son las devoluciones de los cuestionarios en relación a los envíos. Los cuestionarios se han pasado a los cursos de educación primaria (ya que se han realizado en el aula y a los niveles de 1º y 2º se les ha podido explicar lo necesario de la misma), y las familias correspondientes (en algunas ocasiones hay hermanos). Además también se ha pasado al equipo directivo y al PTSC de cada centro educativo.

Tabla 7*Datos de cuestionarios recibidos*

	Centro A	Centro B
Equipo Directivo	3	3
PTSC	1	1
Alumnado	86	118
Familia	39	25

En segundo lugar, hemos interpretado los datos extraídos del INDEX para ver el nivel inclusión real en el centro, puesto que se necesita de base para trabajar en un centro que cree, promueve y trabaja en una educación inclusiva, donde el PTSC puede desarrollarse al máximo.

El centro A destaca notablemente un trabajo previo en materia de inclusión. Sus dos puntos fuertes son el trabajo de manera transversal en materia de inteligencia emocional y la inclusión del alumnado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras varios años de trabajo conjunto y estabilidad del profesorado, realmente se ha formado un equipo y eso hace que se haya aumentado las expectativas positivas sobre el alumnado.

El trabajo del centro utiliza una metodología de red que facilita el trabajo con entidades y recursos. También se ven estrategias de investigación-acción-participación en el desarrollo de los conocimientos.

El centro de B debido a su cambio en los últimos años sobre la tipología de alumnado, destaca en su punto fuerte como un centro educativo el trabajo en el plan de acogida tanto del alumnado como del profesorado. Esta es una apuesta del equipo directivo para que el centro se convierta en un espacio de encuentro para el alumnado.

El equipo directivo sustenta la base del buen clima en una buena acogida pero que no termina en ese momento sino en la vida del centro que ha conseguido un cambio radical en este sentido, gracias a la formación en disciplina positiva del equipo directivo y del equipo de convivencia. Por ello, ha comenzado además a trabajar desde un estilo de liderazgo educativo quiere continuar en la línea comenzada.

En cuanto a los aspectos extraídos del cuestionario como mejorables en educación inclusiva ambos centros coinciden en materia de indicadores relacionados con aspectos de cuidado del medio ambiente. De manera más individual diremos que el centro A la colaboración entre las familias y el centro ha mejorado pero esta cuestión siempre tiene que existir y nunca se debe dejar de trabajar en ello. No todas las familias del centro participan y es necesario seguir buscando nuevas formas que aumenten la participación. En línea a esto entender que la verdadera inclusión se entiende como la participación de todos y todas.

Mientras que en el centro B destacan como principal necesidad seguir trabajando para que las expectativas de todo el alumnado lleguen a ser positivas, evitando etiquetas y

dando segundas oportunidades, y favorecer también que los aprendizajes fomenten la participación de todos y todas.

En tercer lugar, hemos realizado el análisis de creación propia. Lo que hemos realizado es una clasificación de los cuestionarios por ámbitos de referencia tal y como hemos presentado en la Tabla 4: ámbitos R1 convivencia, R2 proceso de enseñanza-aprendizaje y R3 Tejido comunitario desgranando en cada uno de estos ámbitos cuatro dimensiones I PTSC, II familias, III Alumnado, IV equipo directivo. Y a partir de ahí hemos realizado una comparativa sobre la influencia de uno y otro PTSC.

Comenzamos analizando el AREA DE COVIVENCIA(R1)

En la dimensión I correspondiente al PTSC, diremos que para el centro A realiza una intervención socio familiar conjunta con otros miembros del centro o del servicio de orientación con el 53% de las familias, mientras que en el centro B este tipo de intervención conjunta corresponde a un 10% del total de las familias, esto hace que haya una diferencia más que notable en la forma de trabajo de un centro a otro.

En el centro A el servicio de orientación y el centro trabajan en equipo mientras que en el B el centro y el servicio de orientación colaboran, pero no trabajan en equipo. Esta manera diferenciadora de trabajo se ve también en los resultados de la colaboración en los programas educativos para la convivencia del centro y en el rol del PTSC en ellos.

En el centro A el PTSC colabora como coordinador, dinamizar y educador en todos los programas de convivencia en cambio en el centro B el trabajo el PTSC es el de colaborador exclusivamente en el plan de convivencia del centro. Y a su vez como si de una eslabón de una cadena esta independencia a la hora de trabajar afecta a las acciones que realizan dentro del centro en estos programas de convivencia que desarrollan.

En cuanto a la dimensión II correspondiente al equipo directivo la percepción que tiene acerca de la mejora de la convivencia gracias a la intervención socioeducativa conjunta con el alumnado y su familia se muestra casi de la misma manera que en la anterior dimensión. Es cierto que en la intervención con el alumnado los porcentajes son similares (16% y 12%), dejando claro que la importancia del éxito de la intervención recae en la intervención socioeducativa conjunta hacia las familias.

Y por último en la dimensión III de las familias hemos de resaltar que los resultados indican una coherencia con el grado de implicación y trabajo anteriormente descrito.

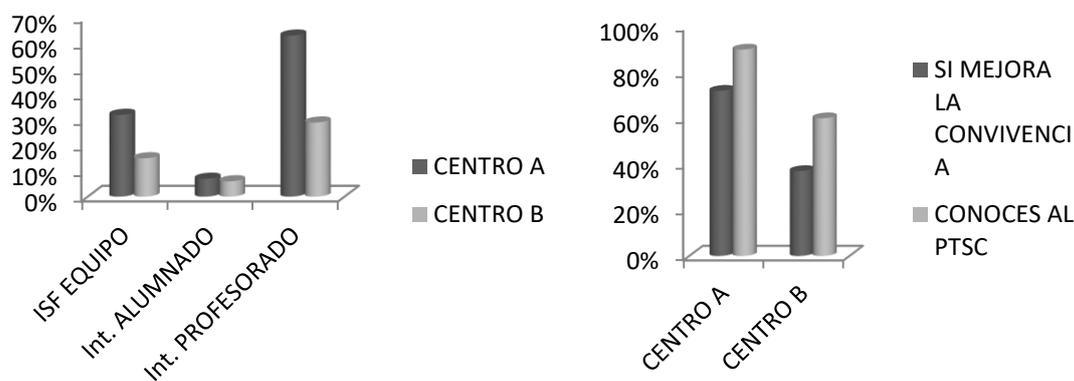
Puesto que en el centro B en el que había menos intervención por parte del PTSC en las familias, estas detectan tan solo un 37% la mejora de la convivencia y entre las razones no destaca que el PTSC haya tenido un papel relevante, más bien lo justifican con el cambio que hubo del equipo directivo y la nueva metodología de algunos docentes del centro que hacen que las clases se adapten a todos los niveles siendo todos protagonistas del aprendizaje. En el centro A al contrario un 72% de las familias consideran que ha mejorado la convivencia y que los programas que se han introducido en el centro y que

coordinada, organiza o actúa directamente de la PTSC han ayudado a mejorar el clima de convivencia, junto con el equipo directivo y la apuesta por el programa de educación emocional que se desarrolla en el cole y del que se desprenden múltiples actividades.

En cuanto a la figura del PTSC en la mejora en la convivencia de casa apenas existen diferencias entre uno y otro centro habiendo sido el resultado positivo de un 18% en el A y un 14% en el B. Sin embargo a la hora de enfrentarnos a un problema o conflicto familiar en la casa con los menores, vuelven a resaltar la confianza depositada en la figura del PTSC del centro A quien valoran con un 68% la posibilidad de acudir a ella frente al 23% del centro B, ya que apenas ha habido interacción fuera de situaciones puntuales obligatorias de intervención.

Figura 3

AMBITO CONVIVENCIA. Intervención sociofamiliar para la mejora de la convivencia del centro por parte del PTSC.



Por último para la dimensión IV que corresponde al alumnado el análisis del resultado sigue más o menos en la misma dinámica de las anteriores.

En primer lugar en el centro A el 89% del alumnado que ha respondido al cuestionario conoce al PTSC frente a un 58% en el centro B. A mayores de saber quién es, también existe diferencia en cuanto a la labor que realiza el PTSC que nos llama la atención por no ser muy distante entre los dos centros a pesar de las claras diferencias mostradas hasta ahora.

En el centro A el 67% valora positivo el trabajo realizado por el PTSC y con un 39% le sigue el centro B. Los motivos que más aparece son el control de las emociones, el escuchar sin interrumpir para poder entender lo que le sucede a la otra persona y la resoluciones de conflictos de una manera asertiva.

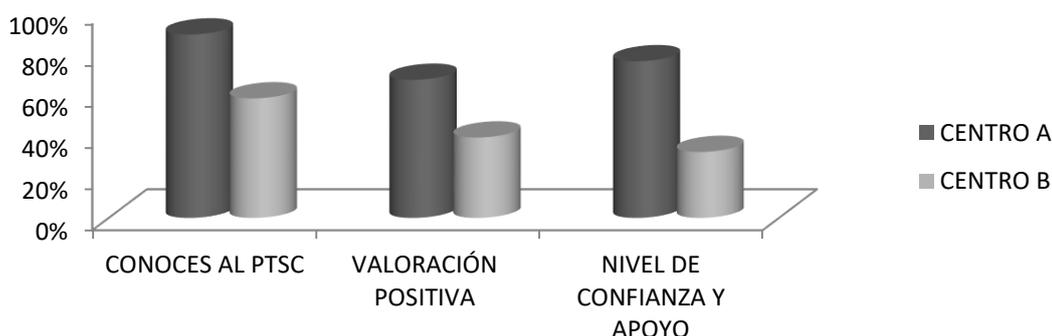
Destaca en el centro A que un 15% de los encuestados han hablado no solo de la identificación de emociones en uno mismo sino en los compañeros. Otra muestra de la influencia de la presencia de la PTSC en los programas que refuerzan la convivencia del centro como el de emociones que hemos nombrado anteriormente junto con el equipo

directivo. Esa valoración tiene su consecuencia directa en el porcentaje que responde al apoyo y la confianza que tiene en el PTSC siendo de un 76% en el centro A y un 32% en el centro B.

En lo referente a si ha mejorado la convivencia en casa y en el centro, sucede lo mismo que en la dimensión anterior de la familia. Los resultados en la mejora de su casa son muy parecidos entre los dos centros siendo en A 53% y un 47% los que contestan de manera afirmativa, mientras que en la mejora de la convivencia en el centro si se vuelve a ver diferencia que se justifica de nuevo en la relación del PTSC en este caso con el alumnado. El centro A nos indica que el 65% si nota la mejora y justifica la confianza y la participación en diferentes programas y proyectos que hay en el centro que hacen que en el aula no haya aburrimiento y despierten el interés. En relación al centro B el 40 % cree que ha mejorado la convivencia y en la justificación hablan de las nuevas “maneras” de dar clase que así “lo entiendo y no me pierdo ni me aburro”.

Figura 4

AMBITO CONVIVENCIA. Intervención con el alumnado para la mejora de la convivencia del centro por parte del PTSC



Como conclusión a este primer ámbito y habiendo analizado e interpretado los datos recogidos, queda suficiente justificado y demostrado, que en el tema de la convivencia tanto en el centro como en la vida familiar de cada uno de nuestros alumnos y alumnas, es de vital importancia una intervención directa, continua, sistemática y coordinada con el centro educativo. Los datos son mucho más positivos y esperanzadores en el centro A donde la PTSC tiene un perfil profesional de educación social y tiene adquiridas todas las competencias que le facilitan frente a otros perfiles su labor como educador familiar, mediador de procesos de intervención familiar, educador en proceso de acogida y convivencia.

Una vez terminado el primero ámbito continuaremos analizando ámbito de proceso de enseñanza-aprendizaje (R2) El análisis de esta área es importante destacar que al contrario que en la anterior, no existe diferencias porcentuales tan exageradas entre los centros en la mayoría de las cuestiones. En este ámbito a mayores debemos de detallar que solo habrá tres dimensiones equipo directivo, familia y alumnado.

Comencemos entonces con la dimensión II referida al equipo directivo, en el centro A todo el equipo considera al 100% que los resultados académicos del alumnado han mejorado y los motivos son precisamente por la intervención que el PTSC en el centro educativa entre otros como los apoyos educativos del centro y los de las entidades en horario vespertino.

Por otro lado, el centro B muestra un 100% en que los resultados académicos del alumnado han mejorado, sin embargo el motivo es el cambio de metodología usada por los profesores del centro educativo. En relación a esto también cabe destacar que ambos centros consideran al 66% que el interés del alumnado ha aumentado y efectivamente coinciden en que se ve reflejado en la participación del alumnado en las actividades coincidiendo en un 66% y en un 33% porque el alumnado es quien propone actividades.

En la única que estos dos centros difieren es que el centro A nota al 66% el descenso del absentismo, mientras que el centro B lo nota en un porcentaje de 33%. El porcentaje de alumnado absentista actual en el centro A es de un 15% habiendo reducido un 2% con respecto al curso anterior. Los datos para el centro B de absentismo escolar son iguales en los dos últimos cursos situándose en un porcentaje de un 7%.

Comentar que la utilidad de los aprendizajes tanto para el centro A como para el B se identifican con la vida diaria del alumnado con una baremación de un 9 sobre 10. El único aspecto en el que se distancian los porcentajes en esta dimensión es en la valoración directa del PTSC en materia de absentismo escolar siendo valorado con una nota de 9.5 sobre 10 en el centro A y con una nota de 6 sobre 10 en el centro B. Por otro lado sería importante resaltar que ambos equipos directivos son conocedores en un 66% de los recursos existentes para compensar situaciones de vulnerabilidad socioeducativa

Estos datos tan similares que distan tanto con el anterior ámbito pueden su justificación en que a pesar de que una de las funciones principales del PTSC es el absentismo escolar, en lo que se refiere al perfil propio del educador social y teniendo en cuenta el enfoque tan formal que se ha dado al cuestionario, no destaca sobre ninguna competencia respecto con otro perfil del ámbito socioeducativo como puede ser el trabajador social. El ámbito educativo, la motivación del alumnado, y la metodología utilizada dentro del centro no interfiere, o por lo menos no de manera tan decisiva, en la intervención socioeducativa directa.

En cuanto a la dimensión de la familia los datos que hemos recogido nos invitan a pensar que no se distancian mucho ambos centros. Las expectativas respecto a los resultados académicos y el interés del alumnado para el centro A es algo más elevado que en el centro B no demostrando mucha diferencia. Es tan solo de un 8% respectivamente. Los motivos por los que se nota el aumento del interés en el alumnado es en la reducción del absentismo y en la creación de actividades por parte de los menores. Podemos suponer que el centro B al tener menor índice de absentismo, tiene un tipo de absentismo más cronificado que el centro A.

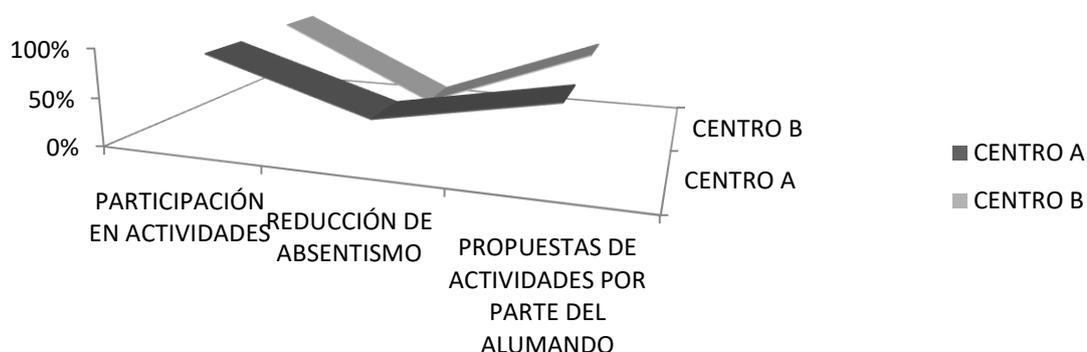
Para las familias la utilidad de los aprendizajes no está a la altura del equipo directivo pero sigue marcando una puntuación notable siendo un 7 sobre 10. Con el estudio hemos descubierto que en 75% las familias son conocedoras de recursos para compensar las situaciones de vulnerabilidad. Y de entre todos los que se han presentado excepto la beca de transporte, la cual no utilizan ninguno de los dos centros al ser de capital de provincia y no compartir comedor escolar, el porcentaje del conocimiento sobre la existencia de diferentes tipos de beca es de un 92% más concretamente de la existencia de la beca releo, beca para material escolar, beca comedor y becas de alumnado con necesidades educativas especiales. Esta idea podría resultar incoherente con los resultados previos de no conocimiento del PTSC por parte de la familia y los bajos porcentajes de intervención sociofamiliar y trabajo en equipo. Pero lo podemos justificar teniendo en cuenta que, la labor de gestión documental e institucional es algo básico para el trabajo diario del PTSC y si tiene mayores similitudes con las competencias de profesionales de trabajo social (perfil mayoritario actualmente dentro de la especialidad)

Por último el estudio de la dimensión del alumnado nos deja valores un poco más diferenciados que los anteriores pero sin llegar a ser llamativos en cuanto a la diferencia, pero si en cuanto a que normalmente los resultados más positivos corresponden al centro A y en este caso ha dado un giro de 180° dando los resultados más óptimos en el centro B. El porque de esta cambio se justifica desde el punto de vista de la relación que tienen el PTSC con el alumnado en el ámbito curricular. Este ámbito concretamente esta fuera de la competencia profesional del PTSC, y por ello la relación del alumnado y el PTSC salvo circunstancias concretas en las que ya se este interviniendo por otro motivo, no se da de manera habitual. Luego la intervención que se realiza con el alumnado de manera directa suele ser bastante escasa.

Veamos entonces cual es el resultado de los datos recogido. El alumnado opina que su interés y sus expectativas si han aumentado. Concretamente el centro A nos da el dato del 72% en cuanto la expectativa y un 90% en cuanto a los intereses, mientras que el centro B su datos son un 83% sobre la expectativa y un 76% sobre el interés. El alumnado cree que los motivos del aumento de la expectativa tienen que ver sobre todo por los apoyos del centro y de fuera del centro superando el porcentaje del 75% en ambos centros. Y en cuanto el aumento de su propio interés lo centra especialmente en la participación de las actividades superando en ambos centros el 90% (figura 5 para los últimos datos).

Figura 5

ÁMBITO PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Rol del PTSC en la prevención, control e intervención del absentismo escolar y en la participación de la familia en el centro



Para finalizar en análisis continuaremos con el tercer ámbito de tejido comunitario (R3). El estudio de este ámbito comienza de nuevo por la dimensión del equipo directivo quien ha contestado en base a dos cuestiones muy concretas que se dirigen a la intervención que realiza el PTSC con los recursos externos en general y después concreta con los que realizan intervención en temas de educativos, sociales y familiares.

En estas cuestiones las respuestas en el centro A y B si han discrepado, entendemos que es como consecuencia de la coordinación y del trabajo en equipo entre los servicios de orientación y centro educativo tan diferentes que existen en los dos centros y que ya hemos detectado al inicio del análisis. Los resultados para el centro A es que en cualquiera de la intervenciones que realiza el PTSC con el tejido comunitario se valorado con un 10, mientras que en el centro B las intervenciones del PTSC en el tejido comunitario se sitúan entre el 6 y el 7 sobre el 10. Esto tiene una explicación clara que identifica de nuevo que el perfil profesional de educador social se asemeja con las funciones, tareas y competencias el PTSC ya que el educador social tiene cualificación para trabajar como educador de calle y entre sus funciones destaca la de coordinador y colaboración con las entidades y/o instituciones.

En cuanto a la dimensión III correspondiente a las familias, la información que hemos recogido tiene doble vertiente. Por un lado hemos intentado recopilar información sobre si las familias utilizan servicios del tejido comunitario abriendo así su red de apoyo y de qué manera le había llegado la información de esos servicios, y por otro lado también queríamos conocer si ha resultado importante para ellos el apoyo recibido. En el centro A el resultado ha sido que 40% si participa en algún programa educativo fuera del centro y en la misma línea va el centro B situando su porcentaje en un 35%. Pero hemos de tener en cuenta, que los resultados en este caso han de interpretarse sabiendo que no tenemos el 100% de cuestionarios devueltos y entre ellos hay familias que si utilizan esos servicios. Luego el porcentaje no representa la realidad del alcance de la utilización de las entidades del entorno.

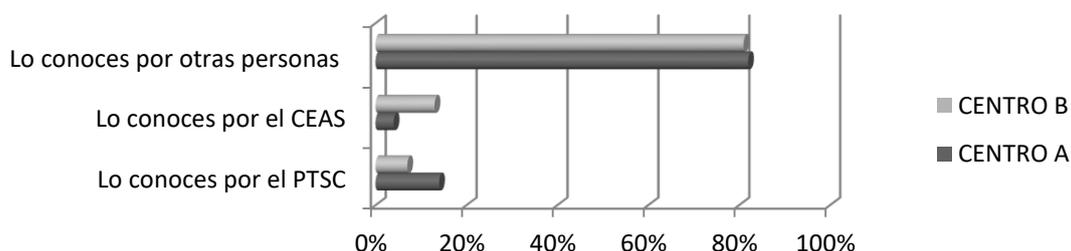
Otro aspecto relevante que hemos querido analizar es el origen de cómo las familias han sabido de la existencia de estas entidades y de la posibilidad de participar en ellas, la repuesta para el centro A ha sido que mas del 70% lo han hecho gracias al PTSC. Para el centro B el porcentaje es que menos del 60% lo habían conocido por el PTSC.

Y para terminar el ámbito de tejido comunitario evaluamos la dimensión del alumnado que perseguíamos mas o menos el mismo objetivo que en las familias primero si son usuarios de estas entidades, el origen de su conocimiento y en tercer lugar si están satisfechos con su uso. En caso el alumnado que acude algún tipo de programa en entidades externas al centro educativo es para el centro A un 40% y para el centro B 38%, como podemos observar el porcentaje es muy similar en los dos centros. La explicación de esto recae en las homogeneidad del perfil del alumnado en cuanto a situaciones vulnerabilidad educativa. Además hemos de añadir que efectivamente en este caso la muestra si es real pues apenas hubo alumnado que no cumplimiento el cuestionario. En este punto cabe destacar que en el apartado de otras es el más extenso en el centro B ya que hay mucho alumnado de este centro procede de otro barrio colindante y las entidades con las que más trabajan son las del barrio de origen y no las del barrio del centro educativo.

El alumnado revela tras el análisis de los datos, que ha conocido estas entidades en un porcentaje superior al 80% por otras personas (entendemos que es a través de su familia) en ambos centros. En el centro A el 14% lo han conocido por el PTSC frente al 7% del centro B. También resulta más elevado el porcentaje en el centro B cuando se señala que el origen de su conocimiento procede del CEAS, concretamente un 13% frente al 4% del centro A. Lo vemos representado en la figura 6. La valoración de este apoyo ha resultado muy positiva en ambos centros, siendo una valoración de un 9.5 en el centro A y un 9.75 en el centro B sobre 10.

Figura 6

ÁMBTIO TEJIDO COMUNITARIO participación según el alumnado en el tejidco comunitario



7. CONCLUSIONES

El papel del educador social en los centros educativos a través de la figura del PTSC cobra una vital importancia en el desarrollo de la intervención educativa de los centros.

EL PTSC favorece el desarrollo integral del alumnado proporcionando elementos de conocimiento de él mismo y del entorno en los aspectos familiares, sociales y comunitarios. A pesar de que el PTSC es un docente con formación específica en diversas disciplinas de las Ciencias Sociales, el estudio que hemos llevado a cabo nos permite ver la calidad de una intervención socioeducativa por parte de un PTSC con perfil de educador social y otro con diferente perfil.

Una de las conclusiones que podemos destacar de este estudio sería la valoración positiva que ha obtenido por parte de los equipos directivos, familias y alumnado la intervención socioeducativa del PTSC. La presencia de dicho profesional en el centro le permite tener calidad en sus intervenciones y facilita la vida del centro en aspectos que desbordan y sobrepasan la docencia pura del resto del profesorado. A mayores, se destaca que el perfil profesional del PTSC como educador social conlleva unos resultados en el significativamente más positivos en cuanto a la intervención socioeducativa en general, que ante otro perfil profesional del ámbito social. Esto se debe a que el educador social trabaja desde perspectivas educativas globales que se caracterizan por roles permeables (educador de calle, educador familiar, dinamizador socioeducativo, mediador etc), y le permiten adaptarse a diferentes momentos por los que el alumnado, la familia y el profesorado transitan.

La segunda idea a destacar es, que el éxito de la intervención respecto con el absentismo escolar todavía está muy lejos de ser el esperado, pero es cierto, que cuando la figura del PTSC con perfil de educador social trabaja el absentismo, lo hace de forma transversal, lo que permite que, aunque el descenso del porcentaje no es tan rápido, si mejora de manera notable el estancamiento del alumnado absentista, es decir, la no incorporación de nuevo alumnado a la “etiqueta” de absentista. Esta intervención trasversal se da como consecuencia de un trabajo en red que a su vez se basa en un trabajo en equipo.

Queremos destacar, que en las tres dimensiones trabajadas, el estudio que hemos presentado del PTSC con perfil de educador social muestra resultados más positivos en las diferentes intervenciones. Esto se debe en gran parte a que el desarrollo de la intervención del PTSC se realiza desde una perspectiva interdisciplinar con evolución a transdisciplinar. Esto significa que los equipos de trabajo en los que se integra son de profesionales de diferentes disciplinas que trabajan de manera coordinada nunca yuxtapuesta, con permeabilidad en sus roles y con funciones y objetivos compartidos. Cuando el equipo educativo de trabajo, perdura en el tiempo y como consecuencia ya hablaríamos de un equipo transdisciplinar en el que los roles son tan permeables que la ausencia de uno de sus miembros no tiene consecuencias en la intervención. Por ello, resulta de vital importancia el trabajo en red con el tejido comunitario. Esto no solo nos

permite facilitar integraciones globales sino que nos permite intervenir desde una perspectiva de equidad e inclusión.

Para terminar diremos que la relevancia del educador social a través de la figura profesional del PTSC en el ámbito educativo, nace de la identificación y la concreción de las funciones del mismo y del paralelismo que nos ofrece las competencias del educador social con las competencias que el marco legal recoge sobre el PTSC en los servicios de orientación. Si tenemos en cuenta todas las necesidades que actualmente tiene la sociedad, el ámbito educativo y las familias, el educador social a través del PTSC resulta clave para alcanzar la verdadera inclusión del alumnado más vulnerable y de todo aquel que en algún momento de su proceso educativo pueda situarse en situación de desventaja, ya que las dificultades con las que nos encontramos en los centros educativos responden en su mayoría de veces a múltiples causas entrelazadas con familia y contexto social.

8. BILIOGRAFÍA

Abad, D. y Camacho, J. M. (2007). Servicios sociales y educación: una relación con futuro. Trabajo Social Hoy. Monográfico de Trabajo social y Educación, pp. 25 - 33.

Acuerdo 29/2017, de 15 de junio de 2018 por el que se aprueba el II plan de atención a la diversidad para Castilla y León. «BOCYL» núm. 115, de 19 de julio de 2017

Amador, L., Esteban, M., Cárdenas, M.R. y Terrón, M.T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. Revista de Humanidades, 21

Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), (2007). Código Deontológico del Educador Social.

Bembibre, C. (marzo, 2013). Definición de Integración. Definición ABC. Desde <https://www.definicionabc.com/social/integracion.php>.

Caride, J.A.; Gradaílle, R. y Caballo, M.B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. Perfiles educativos, 37(148), 04-11. Recuperado de: <https://bit.ly/3cQT8zh>

Caride, J. (2005). Las fronteras de la pedagogía social. Perspectiva científica e histórica.

Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. Revista de educación social, 16.

Chaves, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en la investigación social. Rompiendo Barreras en la Investigación, 164-184.

Cuesta, M. C., Martínez, M. A., Cuesta, J. L., Sánchez, S. y Orozco, M. L. (2017). El educador social en la enseñanza secundaria. La mediación escolar como alternativa a la resolución de conflictos. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 7, 145-174.

Delors, J. (2013). los cuatro pilares de la educación. *Revista galileo*

Fernández, I. y Fernández, C. (2011). La intervención social en el contexto educativo: funciones y expectativas de los PTSC en la Comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de de Educación*, 56(4), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5641493>

Galán, D., Hoyos, F., Estellés, P. y Villar, J. (2006). Entre la escuela y la educación social. *Revista de Educación Social*, 32.

Galán, D. y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Revista de intervención socioeducativa*, 38.

Gastañaga Moreno, J. L. (2005). Trabajo social, familia y escuela. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 255 - 271. Recuperado 24 de junio de 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0404110255A>

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

González González, M. (2016). El profesor técnico de servicios a la comunidad en equipos de orientación educativa y psicopedagógica de Castilla y León. Diagnóstico y perspectivas. (Tesis doctoral). Universidad complutense de Madrid.

Hernández Sampietri R. (2011) *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Grawgill

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004, October). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperado de <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>

León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. UB (Universitat de Barcelona)

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) «BOE» núm. 307, de 24 de diciembre de 2002

Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (LOE) «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 del 9 de diciembre (LOMCE) «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica de Modificación de la LOE 3/2020 de 29 de dic (LOMLOE) «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

Mata Romeu, A., Juliá Travería, R. M., & Pelegrí Viaña, X. (2016). Los profesionales de lo social. Una oportunidad de interacción con el medio social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 85–96. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/244941>

Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la educación social en la escuela. *Revista de Educación Social*, 16.

Muñoz, A. y Gelabert, M. (2013). Reforzar vínculos en la comunidad educativa a través de la intervención socioeducativa. *Revista de Educación Social*, 16.

Orden EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la comunidad de Castilla y León. «BOCYL» núm. 227, de 26 de noviembre de 2012.

Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula el funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la comunidad de Castilla y León. «BOCYL» núm. 241, de 17 de diciembre de 2012.

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

Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar. *Revista de educación*. 338

Perret-Clermont y Nicolette. Michel (1992). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Petrus, A. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Revista Interuniversitaria*, 11,

Petrus, A., Romans, M. y Trilla, J. (2000). *De profesion: educador social*. Barcelona: Paidós

Porto, M., Méndez, R. M., y Bolarín, M. J. (2008). El Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad en la Región de Murcia. Construyendo su perfil profesional. En *Sociedad Española de Pedagogía (Ed.), Comunicaciones Del XIV Congreso Nacional Y III Iberoamericano De Pedagogía*. (pp. 1425–1434).

Resolución de 10 de septiembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 21 de julio de 2021, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por Comunidades Autónomas destinados al Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo en centros de especial complejidad educativa (programa PROA+), en el ejercicio presupuestario 2021. «BOE» núm. 228, de 23 de septiembre de 2021.

Resolución de 20 de enero de 2022, de la dirección general de formación profesional, régimen especial y equidad educativa, por la que se determina la organización y funcionamiento de las unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable en centros docentes sostenidos con fondos públicos de Castilla y León, en el marco del programa de cooperación territorial de unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable. «BOCYL» núm. 21, de 1 de febrero de 2022.

Rojo Calleja, M. (2020) escuela, familia y educación social el papel del profesorado técnico de servicios a la comunidad trabajo fin de grado en educación social. Universidad de Valladolid

Ruíz, M. (2013). El educador social en la escuela. Un ejemplo de intervención desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación Social*, 16.

Tony Booth y Mel Ainscow, (2011). *Guía para la educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.

Sánchez Javier, J (2007) servicios a la comunidad: una apuesta por el perfil del educador social dentro de las políticas educativas. *Revista de Educación Social*, 7.

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

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

Popkewitz, T. (1998) *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori

Stake,R.E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

9. ANEXOS

ANEXO 1

EQUIPOS DE ORIENTACIÓN

Los EOE son un órgano de apoyo asesoramiento externo al centro educativo. Dependen de la Dirección Provincial de Educación a través del área de programas educativos.

Ser un apoyo externo significa que atiende a un sector completo teniendo sede central en uno de los centros educativos que componen dicho sector. Cada sector está compuesto por una serie de centros educativos a los que el PTSC y demás profesionales del equipo atenderán de dos formas: preferente o a demanda. Esta última denominada a demanda, como su nombre indica, solo se realizará intervención si el centro educativo la reclama. Por el contrario, los centros de actuación preferente son aquellos que de manera semanal o quincenal reciben la intervención del equipo.

La ORDEN EDU/987/2012 de 14 de noviembre es la que regula la organización y el funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la comunidad de Castilla y León. En su artículo 1 nos muestra cómo se estructuran:

- Equipos de orientación educativa de carácter general:
 - Equipos de orientación educativa y psicopedagógica.
 - Equipos de atención temprana.
- Equipos de orientación educativa de carácter específico, cuya actuación se centra en el alumnado con una determinada discapacidad o trastorno:
 - Equipos de orientación educativa específicos para la discapacidad motora.
 - Equipos de orientación educativa específicos para la discapacidad auditiva.
- Equipos de orientación educativa de carácter especializado, delimitados por determinadas necesidades educativas específicas de apoyo educativo, teniendo entre sus características diferenciadoras el asesoramiento y la intervención directa con alumnos a través de programas concretos, que serán los siguientes:
 - Equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta
 - Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León (CREECYL)

Las funciones del PTSC dentro de un EOE según la normativa vigente en el artículo 5.2 son:

- a) Dar a conocer las instituciones y servicios de la zona y las posibilidades sociales y educativas que ofrece, procurando el máximo aprovechamiento de los recursos sociales comunitarios.
- b) Colaborar en la valoración del contexto escolar y social como parte de la evaluación psicopedagógica del alumno.
- c) Apoyar al equipo docente en aspectos del contexto sociofamiliar que influyan en la evolución educativa del alumnado.
- d) Colaborar en el fomento de las relaciones entre el centro y las familias.

- e) Informar a las familias de los recursos y programas educativos y socioculturales del centro educativo y del sector donde se ubica con el objeto de mejorar la formación del alumnado y sus familias.
- f) Informar y asesorar sobre los sistemas de protección social y otros recursos del entorno en lo que pueda ser relevante para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo posibilitando su máximo aprovechamiento.
- g) Realizar las actuaciones preventivas y, en su caso intervención, sobre absentismo escolar, abandono temprano de la educación y la formación, integración socioeducativa del alumnado, mejora del clima de convivencia y cualquier otro proyecto o programa que pueda llevarse a cabo en los centros, dentro del ámbito de sus competencias.
- h) Detectar necesidades sociales y prevenir desajustes socio-familiares que puedan afectar negativamente en el proceso educativo del alumnado.
- i) Participar en las comisiones específicas que se articulen en función de las necesidades de organización del equipo de orientación educativa.
- j) Coordinarse con otros servicios educativos y con los servicios sociales y sanitarios, en el marco de las funciones genéricas del equipo del que formen parte.
- k) Cualquier otra que determine la Administración educativa en el ámbito de sus competencias.

ANEXO 2

DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

El DO es un órgano de apoyo y asesoramiento interno al centro educativo. Los ámbitos de actuación del departamento de orientación son:

- institutos de educación secundaria (IES)
- institutos de educación secundaria obligatoria (IESO)
- centros de educación obligatoria (CEO)
- centros integrados de formación profesional (CIFP)
- centros de educación de personas adultas (CEA)

Depende de la Dirección Provincial de educación a través del Área de Inspección Educativa.

La ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

Las funciones del PTSC dentro de un DO según la normativa vigente en el artículo 8.4 son:

- a) Proporcionar orientaciones para la atención al alumnado en desventaja socioeducativa o integración tardía en el sistema educativo, facilitando su acogida, integración y participación, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.

- b) Favorecer el conocimiento del entorno, identificar los recursos educativos, sanitarios, culturales, sociales o de otra índole existentes, y colaborar en el establecimiento de vías de coordinación y colaboración.
- c) Colaborar en la prevención y mejora de la convivencia, en el seguimiento y control del absentismo escolar y en la realización de actuaciones encaminadas a prevenir y disminuir el abandono temprano de la educación y la formación.
- d) Aportar criterios sobre la evaluación del contexto familiar y social facilitando la información necesaria, en los casos en los que sea preciso.
- e) Participar en las tareas de orientación a las familias y de integración e inserción social del alumnado, que se lleven a cabo en el centro.
- f) Participar en las comisiones específicas que se articulen en función de las necesidades de organización interna de los centros.
- g) Cualquier otra que determine la Administración educativa en el ámbito de sus competencias.

ANEXO 3

CUESTIONARIO INDEX reformado para nuestros centros

Leyenda: 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (mayormente), 4 (siempre) y NI (necesitamos más información).

DIMENSIÓN A – CREANDO CULTURAS			GL	ED	Fam.	Alum.
A1: CONSTRUYENDO COMUNIDAD	1	Todas las personas que llegan a este centro son bienvenidas				
	2	El equipo educativo coopera entre si				
	3	El alumnado se ayuda entre sí				
	4	El equipo educativo y el alumnado se respetan mutuamente				
	5	El equipo educativo y las familias/tutor y/o tutora legal colaboran				
	6	El equipo educativo y las personas que componen el consejo escolar del centro trabajan bien juntos.				
	7	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática				
	8	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo				
	9	Las personas adultas y el alumnado son receptivos a la variedad de identidades de género				
	10	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí				
	11	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida del alumnado en el hogar				
A2: ESTABLECIENDO VALORES INCLUSIVOS	1	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.				
	2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.				
	3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.				
	4	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos y de todas.				
	5	Las expectativas son altas para todo el alumnado.				
	6	Todo el alumnado es valorado por igual.				
	7	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.				
	8	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.				
	9	El centro escolar anima al alumnado y personas adultas a sentirse bien consigo mismos.				
	10	El centro escolar contribuye a la salud del alumnado y de las personas adultas.				

DIMENSIÓN B – PROMOVRIENDO POLÍTICAS INCLUSIVAS			GL	ED	Fam.	Alum.
B1: DESARROLLANDO UN CENTRO ESCOLAR PARA TODOS	1	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.				
	2	El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.				
	5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.				
	7	Se ayuda a todo el alumnado nuevo a integrarse en el centro escolar.				
	8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todo el alumnado.				
	9	El alumnado está bien preparado para desenvolverse en otros contextos no académicos.				
	10	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.				
B2: ORGANIZANDO O EL APOYO A LA DIVERSIDAD	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.				
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.				
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.				
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.				
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“Bullying”).				

DIMENSIÓN C – DESARROLLO PRÁCTICAS INCLUSIVAS			GL	ED	Fam.	Alum.
C2: ORQUESTANDO APRENDIZAJE	4	El alumnado participa activamente en su propio aprendizaje.				
	5	El alumnado aprende unos de los otros.				
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.				
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.				

ANEXO 4

1- CUESTIONARIO PARA PTSC

CENTRO ESCOLAR:

ÁMBITO DE CONVIVENCIA

OBJETIVO: Conocer el papel que juega el PTSC en la mejora de la convivencia en el centro

1. Durante el curso académico 20-21 señala en que horquilla te ubicas en estas acciones:

	1-10	10-20	20-30	30 o más
Entrevistas con profesorado				
Entrevistas con familias				
Acuerdos reeducativos				

2. Durante el curso académico 21-22 señala en que horquilla te ubicas en estas acciones:

	1-10	10-20	20-30	30 o más
Entrevistas con profesorado				
Entrevistas con familias				
Acuerdos reeducativos				

3. El PTSC interviene directamente con:

	0-5	5-10	10-15	15-20	20 o más
Alumnado					
Familias					

4. ¿Qué programas educativos se realizan en tu centro para mejorar la convivencia?

--

5. ¿Qué rol desempeñas en estos programas?

- a. Coordinador
- b. Dinamizador
- c. Educador
- d. No participo

6. ¿Qué acciones realizas en el centro diferentes a estos programas que mejoran la convivencia?

--

2- CUESTIONARIO EQUIPO DIRECTIVO

CENTRO ESCOLAR:

ÁMBITO DE CONVIVENCIA

OBJETIVO: Conocer el papel que juega el PTSC en la mejora de la convivencia en el centro

1. Durante el curso académico 20-21 señala en que horquilla te ubicas en estas acciones:

	0-3	3-6	6-9	10 o más
Partes en el aula				
Expedientes				
Acuerdos reeducativos				

2. Durante el curso académico 21-22 señala en que horquilla te ubicas en estas acciones:

	1-10	10-20	20-30	30 o más
Partes en el aula				
Expedientes				
Acuerdos reeducativos				

3. El PTSC interviene directamente con:

	0-5	5-10	10-15	15-20	20 o más
Alumnado					
Familias					

4. ¿Qué programas educativos se realizan en tu centro que mejoren la convivencia?

--

5. ¿Qué rol desempeña el PTSC en estos programas?
- Coordinador
 - Dinamizador
 - Educador
 - No participa
6. ¿Cómo calificarías la necesidad del PTSC en el centro educativo para el tema de la convivencia escolar? Siendo 1 nada y 10 imprescindible.
- 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
7. ¿Qué acciones realiza el centro diferente a estos programas que mejoran la convivencia?

--

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

OBJETIVO: Conocer el papel que juega el PTSC en la prevención, control e intervención del absentismo escolar y en la participación de la familia en la vida del centro.

- Las expectativas con respecto a los resultados académicos de tu hijo/a han mejorado positivamente en estos últimos dos cursos.
 - si
 - no
 - Cuál crees que es el motivo
 - El papel que desarrolla el PTSC
 - Los apoyos educativos que recibe en el centro
 - Los programas educativos de las entidades a las que acude por la tarde
 - La propia maduración de tu hijo/a
 - El interés del alumnado por aprender ha ido en aumento estos dos últimos cursos
 - si
 - no
 - En el caso de que la respuesta sea SI ¿por qué lo notas?
 - Porque la participación en las actividades ha aumentado
 - Porque los propios niños/as proponen actividades que les interesan
 - Porque la asistencia a clase ha aumentado disminuyendo el número de faltas
 - La utilidad de los aprendizajes crees que se identifica con las actividades de la vida diaria de los niños/as y con sus intereses. Siendo el 1 nada y el 10 imprescindible
- 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

6. Como valoras la figura del PTSC en el ámbito del absentismo escolar. Siendo el 1 nada y el 10 imprescindible
0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
7. Conoces los recursos disponibles para compensar situaciones de vulnerabilidad socioeducativa
 - a. si
 - b. no
8. Qué porcentaje de absentismo escolar tiene actualmente el centro y cuanto tenía en el curso 2018-2019

--

ÁMBITO DE TEJIDO COMUNITARIO

OBJETIVO: Conocer el papel que juega el PTSC en la participación del alumnado y sus familias en el tejido comunitario

1. Como valoras la intervención del PTSC en la mediación y coordinación con los recursos externos al centro educativo. Siendo el 1 nada y el 10 imprescindible
0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
2. Como valoras el apoyo y la intervención del PTSC en los temas de carácter educativo, social y familiar del alumnado más vulnerable. Siendo el 1 nada y el 10 imprescindible
0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

3-CUESTIONARIO FAMILIAS

CENTRO ESCOLAR:

CURSO:

ÁMBITO DE CONVIVENCIA

OBJETIVO: Conocer el papel que juega el PTSC en la mejora de la convivencia en el centro

1. Has observado una mejora en la convivencia del cole de tu hijo/a:

- a. si
- b. no

2. A qué crees que es debido

3. Conoces la figura del PTSC (nombre) del equipo de orientación

- a. si
- b. no

4. Cómo valoras su trabajo en el tema de la convivencia de tus hijos/as. Siendo el 1 nada y el 10 imprescindible.

0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

5. Ha mejorado el clima de convivencia en tu casa

- b. si
- b. no

6. ¿Qué nivel de confianza y apoyo despierta en ti la figura del PTSC en el tema de conflictos en el cole y en tu relación con tus hijos en tu casa? (Siendo el 1 nada y el 10 imprescindible)

0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

OBJETIVO: Conocer el papel que juega el PTSC en la prevención, control e intervención del absentismo escolar y en la participación de la familia en la vida del centro.

1. Las expectativas con respecto a los resultados académicos de tu hijo/a han mejorado positivamente en estos últimos dos cursos.

- c. si
- d. no

2. Cuál crees que es el motivo

- e. El papel que desarrolla el PTSC
- f. Los apoyos educativos que recibe en el centro
- g. Los programas educativos de las entidades a las que acude por la tarde
- h. La propia maduración de tu hijo/a

3. El interés del alumnado por aprender ha ido en aumento estos dos últimos cursos

- c. si
 - d. no
4. En el caso de que la respuesta sea SI ¿por qué lo notas?
 - d. Porque la participación en las actividades ha aumentado
 - e. Porque los propios niños/as proponen actividades que les interesan
 - f. Porque la asistencia a clase ha aumentado disminuyendo el número de faltas
 5. La utilidad de los aprendizajes crees que se identifica con las actividades de la vida diaria de los niños/as y con sus intereses. Siendo el 1 nada y el 10 imprescindible
0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
 6. Como valoras la figura del PTSC en el ámbito del absentismo escolar. Siendo el 1 nada y el 10 imprescindible
0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
 7. Conoces los recursos disponibles para compensar situaciones de vulnerabilidad socioeducativa
 - c. si
 - d. no
 8. Conoces los siguientes recursos y los utilizas

	Beca Releo Plus	Material Escolar	Beca transporte	Beca comedor	Becas NEE
SI					
NO					

9. Como valoras la función del PTSC en las becas anteriormente nombradas, en cuanto a información y tramite de las mismas Siendo el 1 nada y el 10 imprescindible
0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

ÁMBITO DE TEJIDO SOCIO-COMUNITARIO

OBJETIVO: Conocer el papel que juega el PTSC en la participación de las familias en el tejido comunitario

1. Tu hijo/a participa en algún programa de apoyo educativo
 - a. si
 - b. no
2. Indica donde
 - a. CEAS
 - b. CRUZ ROJA

- c. FUNDACION RONDILLA
 - d. CARITAS
 - e. ALLENDE MUNDI
 - f. OTRAS
 - g. Cómo lo conociste
 - a. A través del PTSC del cole
 - b. A través del CEAS
 - c. Por otras personas
4. Siendo el 1 nada y el 10 mucho como valoras este apoyo recibido
0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

4- CUESTIONARIO ALUMNADO

CENTRO ESCOLAR:

CURSO:

ÁMBITO DE CONVIVENCIA.

OBJETIVO: Conocer el papel que juega el PTSC en la mejora de la convivencia en el centro

1. Conoces la figura del PTSC (nombre) del equipo de orientación
 - a. si
 - b. no
2. Como valoras su labor. Siendo el 1 nada y el 10 imprescindible
0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

3. En que te ha ayudado

4. ¿Crees que la convivencia ha mejorado en el cole gracias a la figura del PTSC?
 - a. si
 - b. no

5. A qué crees que es debido

6. Ha mejorado el clima de convivencia en tu casa.
- a. sí
 - b. no
7. Qué nivel de confianza y apoyo despierta en ti la figura del PTSC en el tema de conflictos con tus compañeros, con los profesores o con tu familia. Siendo el 1 nada y el 10 imprescindible
- 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

OBJETIVO: Conocer el papel que juega el PTSC en la prevención, control e intervención del absentismo escolar y en la participación de la familia en la vida del centro.

10. Las expectativas con respecto a los resultados académicos de tu hijo/a han mejorado positivamente en estos últimos dos cursos.
- e. sí
 - f. no
11. Cuál crees que es el motivo
- i. El papel que desarrolla el PTSC
 - j. Los apoyos educativos que recibe en el centro
 - k. Los programas educativos de las entidades a las que acude por la tarde
 - l. La propia maduración de tu hijo/a
12. El interés del alumnado por aprender ha ido en aumento estos dos últimos cursos
- e. sí
 - f. no
13. En el caso de que la respuesta sea SI ¿por qué lo notas?
- g. Porque la participación en las actividades ha aumentado
 - h. Porque los propios niños/as proponen actividades que les interesan
 - i. Porque la asistencia a clase ha aumentado disminuyendo el número de faltas
14. La utilidad de los aprendizajes crees que se identifica con las actividades de la vida diaria de los niños/as y con sus intereses. Siendo el 1 nada y el 10 imprescindible
- 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
15. Como valoras la figura del PTSC en el ámbito del absentismo escolar. Siendo el 1 nada y el 10 imprescindible
- 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

16. Como valoras la función del PTSC en las becas anteriormente nombradas, en cuanto a información y tramite de las mismas Siendo el 1 nada y el 10 imprescindible
0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

AMBITO DE TEJIDO COMUNITARIO

OBJETIVO: Conocer el papel que juega el PTSC en la participación del alumnado en el tejido comunitario

1. Participas en algún programa de apoyo educativo
 - a. si
 - b. no

2. Indica donde
 - a. CEAS
 - b. CRUZ ROJA
 - c. FUNDACION RONDILLA
 - d. CARITAS
 - e. ALLENDE MUNDI
 - f. OTRAS

3. Cómo lo conociste
 - a. A través del PTSC del cole
 - b. A través del CEAS
 - c. Por otras personas

4. Siendo el 1 nada y el 10 mucho como valoras este apoyo recibido
0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10