

UNIVERSIDAD DE GRANADA



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

TESIS DOCTORAL

*Diseño de un Plan de estudios desde la Educación Alternativa
para el desarrollo de la profesión del educador social en Puerto
Rico*

Realizada por:

Andrea Barrientos Soto

Dirigida por:

Dr. Andrés Soriano Díaz, Universidad de Granada, España.

Dra. Gracia González-Gijón, Universidad de Granada, España.

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía

Universidad de Granada, España

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Andrea Araminta Barrientos Soto
ISBN: 978-84-9163-970-1
URI: <http://hdl.handle.net/10481/52853>

UNIVERSIDAD DE GRANADA



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Dr. Andrés Soriano Díaz y la Dra. Gracia González-Gijón, profesores del Dpto. de Pedagogía de la Universidad de Granada, como directores de la tesis doctoral presentada para aspirar al grado de doctora por Andrea Barrientos Soto,

HACEN CONSTAR:

Que la tesis "*Diseño de un Plan de estudios desde la Educación Alternativa para el desarrollo de la profesión del educador social en Puerto Rico*" realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento se ha respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Dirigida por:

Dr. Andrés Soriano Díaz

Firma:

Dra. Gracia González-Gijón

Doctoranda:

Andrea Barrientos Soto

Firma:

Universidad Metropolitana, San Juan, Puerto Rico

ORCID 000-002-7740-8472

Researcher ID I-1171-2018

Granada a 25 de junio de 2018, España

DEDICATORIA

Entre las mudanzas, viajes, enfermedades, nuevas escuelas, cirugías, separaciones y huracanes de los últimos dos años, este proyecto de vida culmina el sueño que tenía desde mi adolescencia. Y es justo dedicarle este trabajo a las personas que me inspiraron en el camino.

Quiero dedicar este trabajo, producto de tiempo, esfuerzo e ilusión por una mejor vida y por la construcción de una sociedad justa y solidaria a:

Mi madre, quien es ejemplo vivo de la pasión por la lectura, el aprender y llevar la vida con gracia y elegancia.

Mi padre, quien me enseñó desde muy pequeña a cuestionar y siempre recordar que “el mundo al revés” sí existe.

A mis hijas, por el amor del conocimiento, que nada nunca las detenga cuando quieren aprender

A queridos amigos y ejemplares educadores que ya no están en este plano físico pero su amistad y ejemplo me acompañan siempre siendo ya parte de mí pensar.

A la Dra. Julia Reyes Torres, compañera del trabajo educativo y amiga, me enseñaste, con una eterna sonrisa en el rostro, a reconocer que todos vienen de un lugar de amor.

Al Dr. René Labarca Bonnet, amigo, “tío” chileno en Puerto Rico, compañero de trabajo educativo... maestro de la palabra y la oratoria, tus mensajes estaban llenos de esperanza para la juventud y en la creencia de que existe una mejor vida a través de la educación.

A los miles de jóvenes que viven en exclusión social, en Puerto Rico y fuera, que a través de las escuelas alternativas buscan las segundas oportunidades para una mejor vida.

AGRADECIMIENTOS

A mi padres... Nery y Lucía. Eternamente agradecida por sus sacrificios, años de duro trabajo, en una ciudad de temperaturas bajo cero, su dedicación a criar a mi hermana Alejandra y a mí, en el exilio lejos de nuestro Chile natal. Su insistencia en hablar español en casa, ante la abrumadora presión externa, la importancia de las ideas y las convicciones, las largas conversaciones de sobremesa en temas de política, filosofía, música, arte, abrieron mi curiosidad por la vida que se mantiene hasta el día de hoy. Gracias por ser mis padres y mis amigos.

A mis hijas, Sofía Andrea y Natalia Lucía, mi corazón y mi orgullo, por su paciencia y madurez. A pesar de la distancia, han sido parte de este proyecto de vida conmigo, y por eso estoy eternamente agradecida.

A Carlos, amigo y compañero de la vida y de familia, por creer en mí, apoyarme y compartir la familia. Sin su apoyo, esto no hubiese sido posible.

A mi hermana, Alejandra Fedora, por acogernos después del huracán y hacer de hermana mayor-mamá para Natalia Lucía y de esa forma apoyar mi trabajo.

A mis directores de tesis Andrés Soriano y Gracia González-Gijón que, con gran aprecio han pasado a ser colaboradores en este proceso. A Andrés, que desde la primera reunión para auscultar un tema de tesis, coincidimos en su importancia para Puerto Rico. Gracias por creer en el proyecto desde el primer día. A Gracia, por siempre buscar oportunidades para que continúe desarrollándome como profesional y académica. Gracias por la constancia.

A mi mentor, colaborador y amigo, Francisco Jiménez Bautista, quien con su disciplina “prusiana” de trabajo y seguimiento facilitó que estableciera una estructura y ritmo para poner mis ideas en papel. Su generosidad personal e intelectual, me ha permitido continuar creciendo profesionalmente. Sin su apoyo, esto no hubiese sido posible.

A todos los directores escolares y expertos, en particular a Ana María García Blanco, Sonia Dávila, Ana Yris Guzmán, Lourdes Ortiz Berrios, José Luis Díaz Cotto, Justo Méndez Aramburu y José Javier Oquendo y a los docentes de las escuelas alternativas de Puerto Rico que, desinteresadamente prestaron su tiempo y opinión a esta investigación. Admiro su trabajo y entrega. Es un honor poder “contar” parte de su historia reconociendo así la labor que realizan con un firme compromiso e inquebrantable esperanza.

A Elsa Lugo por su lealtad y constancia siempre.

La acción de dar gracias *Thanksgiving*, Gracias, Namasté...

NOTAS

La presente investigación contó con la aprobación de la junta institucional de revisión, *Institutional Review Board* (IRB), de la Universidad Metropolitana, San Juan de Puerto Rico, que da fe de que la metodología y las técnicas de investigación cumplen con los estándares éticos y de protección de sujetos humanos en las investigaciones científicas.

En este trabajo se utilizó el masculino genérico para delimitar los términos a ambos géneros y para evitar la sobrecarga gráfica.

La foto de la portada es del crédito de Nuestra Escuela, Caguas, Puerto Rico.

Por una sociedad que eduque y una educación que socialice.
Ortega Esteban, 2005.

La transformación del mundo necesita tanto del sueño como la indispensable autenticidad de este depende de la lealtad de quien sueña las condiciones históricas, materiales, según el desarrollo tecnológico y científico del contexto del soñador. Los sueños son proyectos por los cuales se lucha.
Paulo Freire, 2012.

El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que servirá de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana.
Se trata de armar cada mente en el combate vital de la lucidez.
Edgar Morin, 1999.

RESUMEN EJECUTIVO

Las escuelas alternativas en Puerto Rico atienden a jóvenes que han abandonado la escuela y deciden regresar a estudiar en búsqueda de su diploma de escuela superior en Puerto Rico. Actualmente no existen programas de formación o capacitación para los docentes de la Educación Alternativa y las escuelas deben recurrir a concertar capacitaciones para sus maestros a través de actividades de educación informal, como talleres y seminarios. Sin embargo, para que las escuelas alternativas sigan siendo efectivas en atender la exclusión social y diversidad en el aula, los maestros necesitan una capacitación especializada y estructurada.

La investigación se propuso analizar las competencias del profesional de Educación Social, según el perfil logrado en España, valorizadas por maestros y patronos de las escuelas alternativas en Puerto Rico. Estos datos sirvieron de base para diseñar un Plan de estudios en Educación Social, para el Grado Bachillerato en Educación, con el fin de aportar a la formación y capacitación de los docentes alternativos, un *docente-educador social*.

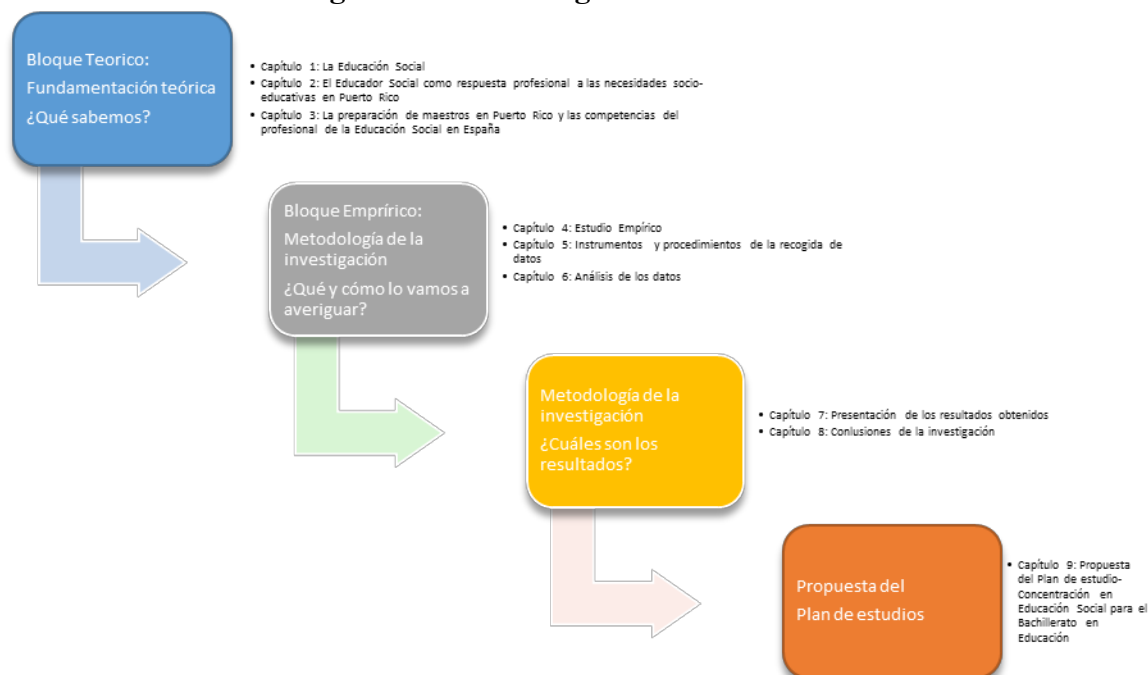
Es una investigación no-experimental, aplicada, descriptiva y cualitativa que utilizó unas técnicas de corte mixta, cualitativa y cuantitativa. En términos temporales, esta investigación es transversal y simultánea. Las técnicas de recogida de datos (todos los instrumentos fueron validados por juicio de expertos) utilizadas son la encuesta a docentes (n=130) y patronos (n=25); y la entrevista semi-estructurada (n=9) a gestores de política pública, expertos en currículos universitarios y líderes de opinión en materia de asuntos educativos. Se realizaron los análisis utilizando los programados QRS Nvivo (Versión 11) y SPSS (Versión 23).

El modelo organizativo que se expone en la Figura 1., muestra las dimensiones y trayectoria de la investigación según establecen los bloques organizativos del trabajo: Bloque 1 fundamentos teóricos y componen capítulos 1, 2 y 3; Bloque 2 Investigación empírica y componen dos partes – metodología y resultados - los capítulos 4, 5, 6, 7 y 8; y el Bloque 3 que consiste en la propuesta del Plan de estudios.

En el capítulo 1 se hace un recuento histórico y de paradigmas del cual se rige la Pedagogía Social y la Educación Social. Utilizando la estructura de Gloria Pérez Serrano (2004), se visitan los modelos científicos, empírico y analítico, para exponer los paradigmas de la ES a través de la historia desde el punto de vista positivista, hermenéutico y socio crítico. También se describe el cambiante papel del educador social en Europa y la apreciación del desarrollo y salida

profesional de la disciplina en España. Se finaliza con unos argumentos a favor del papel del educador social en el contexto intra-escolar.

Figura 1. Modelo organizativo de la tesis.



Fuente: Elaboración propia.

En este capítulo 2 hacemos un recuento histórico de la educación formal en Puerto Rico con el fin de trazar los esfuerzos por establecer un sistema educativo y conocer las iniciativas de reformas que han llevado al sistema hasta el momento. De ese punto de referencia, miramos al sistema educativo actual a través de sus fortalezas y desaciertos en cuanto a los intentos de mejorar la calidad y frenar la problemática de la deserción escolar actual. Revisamos las definiciones y razones tras la deserción escolar refiriéndonos al modelo Tinto de deserción escolar que destaca la integración socio-académica como eje para entender la decisión escolar. Analizamos este fenómeno desde la perspectiva de: el estudiante, la escuela-su la estructura y tamaño, el currículo-las políticas internas y la integración social, la comunidad, y la familia.

En este capítulo 3, examinamos los procesos que conllevan hacerse docente en Puerto Rico y las ofertas académicas de los programas de preparación de docentes, desde el punto de vista de los ofrecimientos de enfoques socioeducativos. De esa referencia, también vislumbramos el proceso de desarrollo de programas que se han dedicado a formar, y profesionalizar, a los educadores sociales en España. Documentamos la demanda de estos profesionales en el sector educativo. El análisis realizado de los programas universitarios en Puerto Rico, concluye que los programas de preparación de maestros de seis universidades sólo dos ofrecen cursos en materia

socioeducativa y ninguna cumple con los estándares de preparación de docentes establecidos por el Departamento de Educación de Puerto Rico.

En el capítulo 4 se presentan los objetivos de la investigación, las preguntas y objetivos que rigen el estudio. En este inciso se plantea el procedimiento metodológico, su modelo mixto, y las técnicas de encuesta y entrevistas semi-estructuradas.

El capítulo 5 profundiza en los instrumentos, diseñados y administrados, y en el recogido de los datos de ambos diseño de los instrumentos, juicio de expertos, orientaciones de investigación. Se describen los instrumentos, su desarrollo y validación, y el proceso y protocolo de la administración de los instrumentos y proceso de entrevista a las muestras de la investigación.

En el capítulo 6 se presentan los datos de las aplicaciones metodológicas a los cuestionarios, y entrevistas.

En el capítulo 7 se presentan y analizan los resultados de las técnicas de encuesta y de las entrevistas semi-estructuradas. Se presentan las respuestas de los docentes de la dimensión A del cuestionario, las respuestas basadas en su experiencia en el trabajo; luego de la dimensión B del cuestionario, las respuestas basadas en su carrera universitaria. Se continúa a presentar las respuestas del cuestionario administrado a los patronos. Se hace una comparación entre las respuestas de los docentes y patronos en cuanto a varios ítems. Se presentan también los datos de ambos grupos encuestados con relación a su predilección de los cursos ideales para fortalecer las destrezas socio-educativas de los docentes de las escuelas alternativas.

Además, se presentan los datos de las entrevistas con el programado NVivo y el sistema de categorización que se desarrolló en base de las nueve entrevistas semi-estructuradas a los expertos en políticas públicas, desarrollo curricular universitarios, y líderes de opinión educativa del país. Se realiza un conteo de las palabras según su longitud y frecuencia. Ciertos extractos de las entrevistas se muestran en sus respectivas categorías. Y se concluye, con la nube de palabras que se destacan en las entrevistas por su categoría y frecuencia.

En el capítulo 8 se interpretan los resultados se encuentran las conclusiones según los objetivos de la investigación, tanto del bloque teórico como del empírico. Se describe el perfil del docente de las escuelas alternativas, basado en la información social demográfica partes A y B del cuestionario. Además, se presentan las limitaciones del estudio como también las recomendaciones y líneas de investigación futuras.

El contenido del capítulo 9 consta de la propuesta para poner en marcha el Plan de estudios para la Concentración en Educación Social. En este capítulo se justifica la necesidad del Plan de estudios por los factores expresados por los docentes de las herramientas y destrezas para atender efectivamente a los estudiantes. El Plan de estudios para la Concentración en Educación

Social creado es un diseño curricular basado en las competencias que utilizará la metodología del aprendizaje basado en problemas. El Plan de estudios consta de 30 créditos distribuidos en diez cursos: Fundamentos de la Educación Social, Sociología de la pobreza y marginación social, Las violencias y la resolución de conflictos, Psicología de la adolescencia en contextos de riesgo, Investigación en la Educación Social, Diagnósticos para la intervención socioeducativa, Animación sociocultural, Educación para la paz y la convivencia, Diseño de programas de intervención socioeducativa, y el Seminario: Educación Social en el contexto escolar: El caso de la Educación Alternativa.

Palabras clave: Educación Alternativa, Educación Social, competencias docentes, Docente-Educador Social, Puerto Rico

ABSTRACT

The research aims to strengthen the teacher preparation programs in universities in order to further develop social-educational skills in future teachers in the educational context of Alternative Education in Puerto Rico. Currently, there are multiple alternative schools providing second opportunities for out of school youth however, there are no formal training programs for alternative school educators; therefore there is a need for university teacher training programs to offer professional development programs (course and seminars) in order for schools to develop their faculties in the development of social skills in the classroom. The research used Social Education programs in Spain (country with strong academic offerings in Social Education and Spanish speaking) to identify a set of competencies as a base to design a curriculum for the professional development of future teachers and social educators in Puerto Rico. The research, a non-experimental, descriptive mixed method design, utilized an expert-validated questionnaire for alternative school teachers (n=130) and another for its school principals (n=25). In addition, semi-structured interviews (n=9) were carried out with experts in university academic programs, public policy administrators and opinion leaders. The results indicate the need for the development of social-educational skills (mediation, culture of peace in the classroom, learning values, etc.) in teachers and in addition, the consensus among the surveyed of the need and acceptance of the social educational professional (Social Educator) in Puerto Rico.

Keywords: Alternative Education, Social Education, teacher competencies, Teacher-Social Educator, Puerto Rico

SIGLAS

| | |
|----------------------|--|
| AEA | Alianza para la Educación Alternativa. Agrupación de cinco organizaciones sin fines de lucro fundadoras del concepto de la Educación Alternativa |
| AIEJI | Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados |
| ANECA | Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación |
| BA | Grado de Bachillerato en Artes de la Educación, el título comúnmente otorgado a los estudios universitarios de cuatro años en Educación |
| CASA | Centro de Asistencia Sustentable al Alumno del Departamento de Educación de Puerto Rico, entidad gubernamental a cargo la Educación Alternativa. |
| CFEEB | Centro de Formación de Educadores Especializados (Barcelona) |
| CGCEES | Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales Comisión de Educación Alternativa. Comisión de gobierno para establecer los estándares de cumplimiento y eventualmente regular las escuelas alternativas en Puerto Rico. |
| Consejo de Educación | Agencia licenciadora y reguladora de programas académicos primarios, secundarios y universitarios, previamente conocido como Consejo General de Educación de Puerto Rico |
| CSIF | Centros Sor Isolina Ferré, ONG que gestiona escuelas alternativas |
| DE o DEPR | Departamento de Educación de Puerto Rico |
| EA | Educación Alternativa, educación brindada a través de las escuelas alternativas a estudiantes (15 a 22 años) que han abandonado la escuela y buscan obtener su titulación de escuela superior. |
| EAIO | International Association of Workers for Troubled Children and Youth |
| IES | Instituciones de educación superior |
| PECES | Proyecto Educativo Comunitario de Entrega y Servicio, escuela alternativa ubicada en Humacao, Puerto Rico |
| RDA | República Democrática Alemana - Alemania Socialista |
| RFA | República Federada Alemana - Alemania Occidental |
| PPM | Programa de preparación de maestros |
| PCMAS | Pruebas para la Certificación de Maestros en Puerto Rico |
| ECTS | <i>European Credit Transfer and Accumulation System</i> , sistema de créditos por curso universitario de la Unión Europea |

ÍNDICE

Bloque I: Fundamentación teórica

Capítulo I: La Educación Social

1. La Pedagogía Social/Educación Social: Historia y visión
 - 1.1 Historia
 - Primera etapa 1850-1920
 - Segunda etapa 1921-1933
 - Tercera etapa 1933-1949
 - Cuarta etapa 1950-hasta la actualidad
 - 1.2 Visión empírica
 - 1.3 Visión analítica
 2. Paradigmas en la Educación Social
 - 2.1. Positivista
 - 2.2. Interpretativa
 - 2.3 Socio-crítica
 3. Educación Social en Europa
 4. Educación Social en España
- El estudio y profesión de la Educación Social en España
5. El educador social en el contexto escolar

Capítulo II: El educador social como respuesta profesional a las necesidades socioeducativas en Puerto Rico

1. Trasfondo histórico de la educación en Puerto Rico
2. La desconexión social y educativa: El abandono escolar de los jóvenes
 - 2.1. Categorías del abandono escolar
 - 2.2. Proceso de abandono escolar: Un modelo a considerar
 - 2.3. Perfil del estudiante que abandona la escuela
 - 2.4. Razones por el abandono escolar
 - 2.4.1. El abandono en relación al Estudiante
 - 2.4.2. El abandono en relación a la Escuela (Estructura, Currículo, Políticas)
 - 2.4.3. El abandono en relación a la Comunidad
 - 2.4.4. El abandono en relación a la Familia
 - 2.5. Calidad de la Educación
 - 2.6. Costo social del abandono escolar
3. La Educación Alternativa y las escuelas alternativas

- 3.1. Escuelas alternativas: El inicio
 - 3.2. Escuelas alternativas: Modelo elemental y privado
 - 3.3. Escuelas alternativas: Modelo superior y público
 - 3.4. Las escuelas alternativas: Puerto Rico y Estados Unidos
 - 3.5. Efectividad de las escuelas alternativas
 - 3.6. Beneficios de las escuelas alternativas
 - 3.7. Retos y consideraciones para las escuelas alternativas.
4. Estudio de caso: Razones tras el abandono escolar en estudiantes del Proyecto CASA
 5. Referencias de capítulo

Capítulo III: La preparación de docentes en Puerto Rico y las competencias del profesional de la Educación Social en España

1. Las universidades, la Educación Social y los programas de preparación de docentes
2. Estándares profesionales para maestros de Puerto Rico
3. El proceso de certificación de docentes del Departamento de Educación
4. Estudio de caso. Programas de preparación de docentes en universidades en Puerto Rico: Unas comparaciones
5. Las competencias del educador social
6. Los programas de preparación de educadores sociales en España
- 6.1. El caso de la Universidad de Granada
7. Salida profesional y demanda de educadores sociales
8. Consideraciones para el Plan de estudios en Educación Social para Puerto Rico

BLOQUE II: Estudio empírico

Capítulo IV: Descripción de la investigación

1. Introducción
2. Problema de investigación
3. Preguntas de la investigación
4. Objetivos de la investigación
5. Método de la investigación
6. Definición de la muestra y tipo de muestreo
7. Consideraciones éticas y la actitud del investigador

Capítulo V: Instrumentos y procedimiento de la recogida de datos

1. Técnicas de encuesta y los instrumentos de recogida de datos
- 1.1. Bases para la elaboración de los instrumentos: Cuestionario PROFLEX
- 1.2. Bases para la elaboración de los instrumentos: Libro Blanco de la titulación en Educación Social
2. El diseño de los instrumentos

- 2.1. El diseño del instrumento para docentes
- 2.2. El diseño del instrumento para patronos
- 2.3. El diseño de las preguntas guías
- 2.4. Categorías de los instrumentos
- 2.5. La presencia de las competencias en los instrumentos
3. Validación de los instrumentos
 - 3.1. Validación de los cuestionarios para docentes
- 3.2. Validación de los cuestionarios para patronos
 - 3.3. Validación de las guías de las entrevistas
4. Proceso de la recogida de datos
 - 4.1. Pasación de los instrumentos
 - 4.2. Protocolo para realizar las entrevistas
5. Aspectos de confidencialidad y codificación

Capítulo VI: Análisis de datos

1. Proceso de análisis cuantitativo de datos
2. Proceso de análisis cualitativo de datos
 - 2.1. Sistema de categorización
 - 2.2. Juicio de Expertos sobre el sistema de categorización
3. Resumen o modelo

Capítulo VII: Presentación de los resultados obtenidos

1. Resultados obtenidos tras el análisis de datos cuantitativos: Maestros
 - 1.1. Carrera Universitaria
 - 1.2. Trabajo actual
 - 1.3. Competencias: Contribución de la experiencia adquirida en su trabajo al desarrollo de esta competencia
 - a. Generales
 - b. Saber
 - c. Saber Hacer
 - 1.4. Competencias: Contribución de la carrera universitaria al desarrollo de esta competencia
 - a. Generales
 - b. Saber
 - c. Saber Hacer
 - 1.5. Temas para un plan de estudios
 - 1.6. Evaluación de la carrera universitaria
2. Resultados obtenidos tras el análisis de datos cuantitativos: Patronos
 - 2.1. Carrera universitaria
 - 2.2. Trabajo actual
 - 2.3. Competencias
 - a. Generales

- b. Saber
- c. Saber Hacer
- 2.4. Criterios para la contratación de docentes
- 2.5. Temas para un Plan de estudios
- 2.6. Evaluación de la carrera universitaria
- 2.7. Comparaciones: docentes y patronos
- 3. Resultados obtenidos tras el análisis de datos cualitativos: Entrevistas a patronos, líderes de opinión, expertos en currículo universitario y gestores de política pública educativa
 - 3.1. Resultados Macro Categoría: Habilidades.
 - 3.2. Resultados Macro Categoría: Preparación actual de docentes.
 - 3.3. Resultados Macro Categoría: Cambios en los programas universitarios.
 - 3.4. Resultados Macro Categoría: Empleos.
 - 3.5. Resultados Macro Categoría: Creencias sobre la Educación Social y la Educación Alternativa.
 - 3.6. Resultados Macro Categoría: Política pública de la Educación Social.
 - 3.7. Resultados Macro Categoría: Estado de situación del Estudiante.
 - 3.8. Conteo de palabras

BLOQUE III: Conclusiones

Capítulo VIII: Conclusiones de la investigación

- 1. Introducción
- 2. Conclusiones del Bloque teórico
- 3. Conclusiones del Bloque empírico
 - 3.1. Objetivo 1: Valorizar la necesidad de la profesión de educador social para asegurar la creación de un programa educativo integral y pertinente para el país
 - 3.2. Objetivo 2: Determinar las competencias del profesional de Educación Social para reafirmar que el currículo a desarrollarse cumpla con las necesidades de la educación actual en Puerto Rico
 - 3.3. Objetivo 3: Desarrollar un currículo a nivel universitario (sub graduado) para la creación de una concentración en Educación Social en el Bachillerato en Educación con el fin de aportar a la formación del profesional del educador social en Puerto Rico
- 4. Perfil del docente de las escuelas alternativas
- 5. Recomendaciones
- 6. Limitaciones de la investigación
- 7. Futuras líneas de investigación

BLOQUE IV: Propuesta curricular

Capítulo IX: Propuesta del Plan de estudios “Concentración en Educación Social”

1. Meta, objetivos y justificación de la Concentración “Minor” académica en estudios de Educación Social
 - 1.1. Justificación de la Concentración
 - 1.2. Objetivos
 - 1.3. Beneficios de la Concentración
2. Competencias alineada a los cursos
 - 2.1. Perfil del egresado
3. Contenidos del Plan de estudios
 - 3.1. Créditos, temporalidad y secuencia
4. Modalidades de las actividades de enseñanza-aprendizaje
5. Sistema de evaluación
 - 5.1. Técnicas de evaluación
 - 5.2. Procedimiento de evaluación
 - 5.3. Sistema de calificación
6. Prontuarios de los cursos de la Concentración
 - Curso: Fundamentos de la Educación Social
 - Curso: Sociología de la pobreza y marginación social
 - Curso: Las violencias y la resolución de conflictos
 - Curso: Psicología de la adolescencia en contextos de riesgo
 - Curso: Investigación en la Educación Social
 - Curso: Diagnósticos para la intervención socioeducativa
 - Curso: Animación sociocultural
 - Curso: Educación para la paz y la convivencia
 - Curso: Diseño de programas de intervención socioeducativa
 - Curso: Seminario: Educación Social en el contexto escolar: El caso de la Educación Alternativa
7. Consideraciones adicionales
 - 7.1. Bibliografía
 - 7.2. Acomodo razonable
 - 7.3. Ética y comportamiento académico
8. Previsión de recursos para la Concentración
 - 8.1. Recursos humanos
 - 8.2. Recursos materiales
9. Calidad del desarrollo y resultados del Plan de estudios

FIGURAS

Capítulo I

- I.1. Línea de tiempo Edad Moderna al 1920.
- I.2. Línea de tiempo 1921 a 2000.
- I.3. Línea de tiempo Hitos en el desarrollo de la PS/ES en España.

Capítulo II

- II.1. Mapa de la ubicación de las escuelas participantes del estudio
- II.2. Modelo de deserción escolar basado en Tinto

Capítulo III

- III.1. Cursos vinculados a los aspectos socio-educativos en los programas de preparación de docentes.
- III.2. Factores en el desarrollo de las competencias
- III.3. Modelo de formadores en contextos universitarios y de acción

Capítulo IV

- IV.1. Diseño de la investigación
- IV.2. Proceso de la investigación: Acercamiento cualitativo
- IV.3. Proceso de la investigación: Acercamiento cuantitativo

Capítulo V

- V.1. Ejemplo del formato de las dos dimensiones en el instrumento para los docentes
- V.2. Ejemplo del formato de la dimensión en el instrumento para los patronos
- V.3. Creación de códigos: Entrevistas
- V.4. Creación de códigos: Cuestionarios

Capítulo VI

- VI.1. Contenido de la categorización.
- VI.2. Definición y niveles de la Macro Categoría.
- VI.3. Modelo conceptual de las categorías identificadas en entrevistas.

Capítulo VII

- VII.1. Grado académico más alto de los docentes.
- VII.2. Nivel de estudios apropiado para ejercer.
- VII.3. Cambio de carrera: Universidad y Profesión.
- VII.4 Tiempo invertido en la inducción de nuevos docentes.
- VII.5 Comparación: Necesidad de educadores sociales en Puerto Rico.

- VII.6. Comparación: Deseo de trabajar en una escuela alternativa.
- VII.7. Comparación: Necesidad de educadores sociales en Puerto Rico.
- VII.8. Comparación: Profesión complementaria.
- VII.9. Codificación por elemento: Macro categoría de Habilidades.
- VII.10. Codificación por elemento: Macro categoría de Preparación actual de maestros.
- VII.11. Codificación por elemento: Macro categoría de Cambios al programa universitario de preparación de maestros.
- VII.12. Codificación por elemento: Macro categoría de Creencias sobre la Educación Social y Educación Alternativa.
- VII.13. Codificación por elemento: Macro categoría de Creencias sobre la Educación Social y Educación Alternativa.
- VII.14. Codificación por elemento: Macro categoría de Política pública.
- VII.15. Codificación por elemento: Macro categoría de Estudiantes.
- VII.16. Nube de palabras.

Capítulo IX

- IX. 1. Procesos en el desarrollo del Plan de estudios
- IX. 2. Marco teórico y estructural para el diseño de un Plan de estudios
- IX. 3. Trayectoria del Plan de estudios en Educación Social

TABLAS

Capítulo I

- I.1. Orientación paradigmática en Pedagogía Social
- I.2. País y nombre equivalente del profesional de la Educación Social.
- I.3. Países participantes del estudio “Título de Grado en Pedagogía y Educación Social”.

Capítulo II

- II.1. Categorías de registro de abandono o ausencia de la escuela
- II.2. Cuadrante de factores que ubican al estudiante en riesgo de desertar
- II.3. Descripciones de las funciones de la Educación Alternativa en Puerto Rico
- II.4. Factores socio-demográficos del estudiantado del proyecto CASA
- II.5. Factores en el abandono escolar por respuestas estudiantil
- II.6. Factores de riesgo causantes en abandonar la escuela
- II.7. Factores que persisten después de haber abandonado la escuela

Capítulo III

- III.1. Resumen de los Estándares profesionales de maestros de Puerto Rico.
- III.2. Concentraciones y créditos en programas de preparación de docentes: National University College.

- III.3. Concentraciones y créditos en programas de preparación de docentes: John Dewey College.
- III.4. Concentraciones y créditos en programas de preparación de docentes: Universidad Interamericana.
- III.5. Concentraciones y créditos en programas de preparación de docentes: Universidad Metropolitana.
- III.6. Concentraciones y créditos en programas de preparación de docentes: Universidad de Puerto Rico-Río Piedras.
- III.7. Concentraciones y créditos en programas de preparación de docentes: Universidad del Sagrado Corazón.
- III.8. Estándares relacionados al desarrollo socio-educativo.
- III.9. Resumen de competencias del Educador Social que inciden en la labor socioeducativa escolar.
- III.10. Materia, asignatura y créditos ECTS de la Formación Básica.
- III.11. Módulo, asignatura y créditos ECTS de la Formación Obligatoria.
- III.12. Módulo, asignatura y créditos ECTS de la Formación Optativa (Electivas).

Capítulo IV

- IV.1 Muestra por técnica de encuesta por entrevistas
- IV.2 Muestra por técnica de encuesta por cuestionarios
- IV.3 Escuelas y proyectos participantes de la investigación

Capítulo V

- V.1. Composición del panel de Juicio de Expertos
- V.2. Ejemplos de cambios del Juicio de Expertos al instrumento para docentes
- V.3. Ejemplos de cambios del Juicio de Expertos al instrumento para patronos
- V.4. Ejemplo de cambios del Juicio de Expertos a la Guía de entrevistas para Gestores de política pública y Líderes de opinión
- V.5. Ejemplos de cambios del Juicio de Expertos a la Guía de entrevistas a Expertos en programas académicos

Capítulo VI

- VI.1. Ejemplo del sistema de categorización utilizado en la investigación.
- VI.2. Juicio de expertos: Observaciones a la categorización.
- VI.3. Codificación de categorías.

Capítulo VII

- VII.1. Nivel de participación por escuela.
- VII.2. Grado más alto obtenido de los docentes.
- VII.3. Especialidad de grado de los docentes.
- VII.4. Nivel de estudios para la obtención de otro grado académico.

- VII.5. Especialidad de estudios para la obtención de otro grado académico.
- VII.6. Especialidad de la certificación.
- VII.7. Cursos en Educación Social o Educación Alternativa.
- VII.8. Posición del trabajo actual.
- VII.9. Estado laboral.
- VII.10. Nivel de estudios apropiado para ejercer.
- VII.11. Poblaciones con las que los docentes han trabajado.
- VII.12. Poblaciones con las que los docentes han trabajado más tiempo.
- VII.13. Tiempo dedicado a la población.
- VII.14. Tiempo con el patrono actual.
- VII.15. Funciones del trabajo actual.
- VII.16. Funciones adicional del trabajo actual.
- VII.17. Competencias Generales de maestros según experiencia en el trabajo.
- VII.18. Competencias de Saber de maestros según la experiencia en el trabajo.
- VII.19. Competencias de Saber Hacer de maestros según la experiencia del trabajo.
- VII.20. Competencias Generales según la carrera universitaria.
- VII.21. Competencias de Saber según la carrera universitaria.
- VII.22. Competencias de Saber Hacer según la carrera universitaria.
- VII.23. Temas de estudios según los docentes.
- VII.24. Otros temas de estudios según los docentes.
- VII.25. Profesión complementaria a la Educación Alternativa.
- VII.26. Opuestos a educadores sociales.
- VII.27. Patronos participantes y códigos por escuela.
- VII.28. Competencias Generales según los patronos.
- VII.29. Competencias de Saber según los patronos.
- VII.30. Competencias de Saber Hacer según los patronos.
- VII.31. Selección de temas para el Plan de estudios: Patronos.
- VII.32. Promedios de competencias Generales.
- VII.33. Promedios de competencias Saber.
- VII.34. Promedios de competencias Saber Hacer.
- VII.35. Promedios de Temas de estudios.
- VII.36. Muestra de entrevistados.
- VII.37. Macro categorías, Categorías y Rasgos.
- VII.38. Categorización: Habilidades.
- VII.39. Categorización: Preparación actual de docentes.
- VII.40. Categorización: Cambios en los programas universitarios.
- VII.41. Categorización: Empleos.
- VII.42. Categorización: Creencias sobre Educación Social y Educación Alternativa.
- VII.43. Categorización: Política pública de la Educación Social.
- VII.44. Categorización: Estado de situación del Estudiante.
- VII.45. Conteo de palabras en categoría general: Longitud 10 al 14.

- VII.46. Conteo de palabras en categoría general: Longitud 8 al 9.
- VII.47. Conteo de palabras en categoría general: Longitud 5 al 7.
- VII.48. Palabras con mayor frecuencia.
- VII.49. Categorías de las palabras con mayor frecuencia de conteo.

Capítulo IX

- IX. 1. Comparaciones entre estándares y competencias
- IX. 2. Cursos, competencias y temas para la Concentración en Educación Social
- IX. 3. Cursos, créditos y tiempo
- IX. 4. Créditos y horas de instrucción y trabajo fuera del aula
- IX. 5. Distribución de actividades educativas de un Plan de estudios
- IX. 6. Curso: Fundamentos de la Educación Social
- IX. 7. Curso: Sociología de la pobreza y marginación social
- IX. 8. Curso: Las violencias y la resolución de conflictos
- IX. 9. Curso: Psicología de la Adolescencia en contextos de riesgo
- IX.10. Curso: Investigación en la Educación Social
- IX. 11. Curso: Diagnósticos para la intervención socioeducativa
- IX. 12. Curso: Animación sociocultural
- IX. 13. Curso: Educación para la paz y la convivencia
- IX. 14. Curso: Diseño de programas de intervención socioeducativa
- IX. 15. Curso: Seminario: Educación Social en el contexto escolar: El caso de la Educación Alternativa

ANEXOS

- Anexos.01. Carta de invitación a entrevistas
- Anexos.02. Hoja-carta informativa Cuestionarios
- Anexos.03. Hoja-carta informativa entrevistas semi estructuradas
- Anexos.04. Guía y protocolo de entrevistas-EPA
- Anexos.05. Guía y protocolo de entrevistas-GPP
- Anexos.06. Guía y protocolo de entrevistas-Líderes Opinión
- Anexos.07. Derechos de autor Proflex
- Anexos.08. Hoja para la Revisión de las Transcripciones de las Entrevistas por los Participantes
- Anexos.09. Informe Encuesta Proflex
- Anexos.10. IRB Protocolo
- Anexos.11.
- Anexos.12. Cuestionario Maestros
- Anexos.13. Cuestionario Patronos
- Anexos.15. Hoja de Autorización de Grabación de Entrevista y Toma de Notas por la Investigadora Principal
- Anexos.16. Hoja de Control de Códigos Cuestionario a Maestros
- Anexos.17. Hoja de Control de Códigos Cuestionario a Patronos
- Anexos.18. Hoja de Control de Códigos Entrevistas a Expertos y Líderes de Opinión
- Anexos.19. Hoja de Control de Códigos Entrevistas a Gestores de Política Pública
- Anexos.20. Juicio de Expertos sistema de categorías sobre la Educación Social y Educación Alternativa
- Anexos.21. Referencias Codificadas Creencias Educación Social Educación Alternativa
- Anexos.22. Referencias Codificadas Estudiantes
- Anexos.23. Referencias Codificadas Habilidades
- Anexos.24. Referencias Codificadas Política Pública
- Anexos.25. Referencias Codificadas Preparación de Maestros
- Anexos.26. Referencias Codificadas Empleo
- Anexos.27. Referencias Codificadas Programas Universitarios
- Anexos.28. Frecuencia de palabras – Análisis de conglomerados

Bloque I

Fundamentación teórica

Capítulo I

LA EDUCACIÓN SOCIAL

En este capítulo se presenta una visión histórica, empírica y analítica de la Pedagogía Social y la Educación Social. Se ofrece un recuento de su desarrollo en Europa y España con el fin de brindar un contexto como profesión y objeto de estudio. Además, se proporciona una mirada a cómo la Educación Social se desempeña en el contexto escolar para tener presente un punto de referencia en cuanto al futuro desarrollo de la investigación que persigue a unión de la docencia y la Educación Social para formar un docente-educador social.

1. La Pedagogía Social-Educación Social: Historia y visión

La exclusión social está presente en todas las sociedades. Corresponde a las desigualdades sociales (económicas, políticas, culturales) y educativas que la misma colectividad ha creado. Se manifiesta a través de la pobreza, la limitación de oportunidades de escolaridad, la educación y el trabajo. Se ve en las comunidades marginadas económicamente y en las caras de aquellas personas que sufren el ajuste a un nuevo país y cultura, como consecuencia de un desplazamiento de hogar. Particularmente esto se da en la población de niños, jóvenes, mujeres y la tercera edad, se hace constar que son los más vulnerables de la sociedad. Ante esta desigualdad de oportunidades, las poblaciones excluidas, también representantes de la sociedad civil, reclaman sus derechos de inclusión y de beneficios del Estado social.

La profesión de la Educación Social intenta dar respuesta a las necesidades sociales y educativas de las personas y grupos marginados e intentar lograr su inserción en la sociedad. Nohl, lo denomina la ciencia de la educación de los más necesitados. Su práctica pretende nivelar las disparidades educativas y sociales (económicas, políticas y culturales) y de esa forma evitar su inadaptación y marginación social (Pérez Serrano, 2002).

La Educación Social (en adelante ES) es concebida como “una prestación educativa, al servicio del cumplimiento de los valores fundamentales de un Estado de Derecho: igualdad de todos los ciudadanos, máximas cuotas de justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática” (ASEDES, 2007: 13). De esa forma la ES nos aproxima a conseguir la plena participación educativa de las personas más allá de sus condiciones y limitaciones (Vega Fuente, 2013). La ES se basa en la premisa de que el ser humano es un ser social. El ser crece, se educa,

conoce su cultura y crea entidades o agrupaciones útiles con el fin de lograr hacer crecer las conexiones sociales y la integración social. Como lo resume Natorp,¹ “La comunidad es el referente cultural fundamental de toda la actividad educadora del ser humano [...] El individuo humano aislado es una mera abstracción [...]” (Sáez, 1997: 44).

La sociedad exige la participación del individuo para enriquecer la sociedad, la cultura y asegurar los valores democráticos a través del tiempo. El aspecto social de la educación existe para formar al ciudadano que aportará a la sociedad. Según indica Quintana (1997), Platón en su escrito República privilegia la educación como de la ordenación política, situando para cada clase de ciudadanos la educación que mejor les prepare para la misión de la ciudad. De tal forma, que la creación del “Ciudadano” es el reflejo de la sociedad que lo creó por lo cual al ciudadano querer a la sociedad, también se quiere a sí mismo. La acción que la sociedad ejerce sobre el ciudadano a través de la educación, busca “engrandecerlo y hacer de él un ser verdaderamente humano” (Quintana, 1997: 69). El proceso educativo es parte del proceso social, de ahí la importancia de la ES para la integración social de los grupos marginados.

La ES tiene la meta de preparar al ciudadano para que acceda y disfrute de los beneficios de la sociedad y, a su vez, aportar a ella. La integración social implica primero hacer que las personas marginadas y excluidas de la sociedad participen de la misma a través de las entidades educativas y culturales existentes. Educar para la participación social,

“[...] es preparar al ciudadano para operar con habilidad social en el ámbito de las relaciones laborales, es generar ciertos cambios de actitud frente a la cultura y las subculturas, es en suma ser responsable y asumir los principios de una justa convivencia social” (Petrus, 1997: 23).

Toda educación es social, un acto de intercambio social, lo cual supone que aunque se hable de la educación de cada individuo, siempre habrá un vínculo con la familia, las escuelas, la comunidad, a través de la educación. Por lo que no se puede pensar en una educación individual, si no se desarrolla al individuo para coexistir en comunidad. La ES se manifiesta a través de la dinamización y activación de las condiciones educativas de la cultura, de la vida [social] del individuo; y además puede ser dirigida a la prevención, compensación, y reconducción socioeducativa de la dificultad, de la exclusión y del conflicto social. Como resultado, en la teoría y en la práctica, la ES tiene una función promotora y dinamizadora “de una sociedad que eduque y de una educación que socialice e integre [...]” (Ortega, 2005: 114).

La Pedagogía Social tiene por objeto de estudio la educación las relaciones en la sociedad, según lo explica Luzuriaga (1968),

¹ Paul Natorp (1854-1924) es considerado el primer teórico de esta disciplina y denominador del término Pedagogía Social. Sociólogo de la pedagogía y filósofo de la Escuela de Marburgo, fué influyente en la formulación de la Constitución de Weimar.

“La PS tiene por el objetivo el estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de los grupos sociales en la formación del hombre y la influencias de la educación en la sociedad humana. La educación, en efecto, no es solo un elemento pasivo que recibe los influjos de la sociedad, sino que es también un factor dinámico que actúa sobre ella reformándola o modificándola [...]. La PS como pedagogía general, no es tampoco una ciencia asilada, sino que está en conexión con todas las que se ocupan del hombre y de la sociedad. En primer lugar, pues, con la filosofía y en particular con la ética, ya que la concepción de la vida y de los ideales humanos sirven de orientación a la sociedad y a su educación, y por tanto, a la pedagogía. Asimismo, esta se halla en íntima relación con la historia, que muestra la evolución de esos ideales y el desarrollo de la cultura en cada época y cada sociedad. La PS guarda también relación muy estrecha con la económica y el derecho, que estudian las condiciones materiales y jurídicas de la sociedad, y que influyen sobre la educación determinando sus límites y posibilidades en la realidad” (Luzuriaga, 1968: 9-10).

Antes de profundizar en la esencia y teoría de la ES, es preciso buscar las raíces de los conceptos y conocer la evolución de la Pedagogía Social (a partir de ahora PS), la cual representa la fundamentación epistemológica y disciplinar desde la cual nace la ES. Hemos estructurado este primer capítulo, según sugiere Inkeles (1971), que indica que una disciplina científica no se define necesariamente por sus métodos, ni por su vocabulario. Los métodos y la nomenclatura especifican las maneras de acercamiento dentro de una misma disciplina, y los objetos establecen el orden de los fenómenos que la disciplina privilegia, en un momento específico. La definición de cualquier ciencia es el producto del acercamiento teórico a los fenómenos que estudia y de las explicaciones que propone.

De acuerdo a este autor para definir una disciplina, se debe realizar el siguiente análisis: a. delimitar su objeto, b. precisar su nomenclatura y c. ver sus métodos. Desde ahí, el objeto delimitado se puede abordar directamente por unas tres vías: histórica (lo que se ha hecho al respecto), empírica (o práctica, lo que se está haciendo) y analítica (lo que dicta la razón acerca de lo que esta disciplina o ciencia es o debe ser), indirectamente de modo comparativo con otras disciplinas. A continuación observamos como esto aplica a la PS y a la ES actual en Europa y en España.

1.1. Visión Histórica²

A través de este resumido recuento, intentaremos proveer una mirada histórica y conceptual al desarrollo de la PS/ES. Haremos referencia a unos pensadores, autores y educadores que marcaron el génesis de la PS en sus momentos históricos en Europa. El recuento histórico se divide en dos dimensiones: entre los precursores y antecesores de la Pedagogía clásica, desde Platón a Pestalozzi; y los fundadores o creadores teóricos de la PS, desde Natorp a la actualidad, según la distinción que marca Luzuriaga (1968).

² La visión expresada se limita a los ejemplos documentados en textos de la PS y de la historia de la educación, sin embargo se reconoce que no es exhaustivo de todos los ejemplos, teóricos o prácticos, de la PS (en particular en América Latina y los Estados Unidos).

Varios autores, dentro del campo, indican que el concepto de la PS se reconoce en los escritos de Sócrates y Platón a través de su percepción de lo que es la “comunidad”. La comunidad, ese colectivo, contiene lo esencial para educar al “hombre³” como también a la humanidad. Educar en comunidad cobra el sentido de “filosofar en común” y de lo que es la producción personal de todo contenido en el espíritu que se educa. Pero además, resalta la virtud de la comunidad ya que el “hombre” no es educado sino es por la comunidad, en sí misma. De tal forma, que para ser (educado), necesita del hombre.

El concepto de comunidad, y su importancia para el desarrollo de ser humano, es rescatado por varios autores europeos, después de la Edad Media y el Renacimiento. De acuerdo a la documentación de la PS, durante la Edad Media se desarrolla una visión del desarrollo humano que resalta los valores humanísticos con miras a procurar la armonía del ser humano con el ser religioso, Dios, estableciendo, de esa forma, una visión teocéntrica. Durante el Renacimiento, se experimenta un declive de la teología y se rescata la espiritualidad y el individualismo a través de la apreciación por lo estético (Pérez Serrano, 2002).

En la Edad Moderna se destaca Comenio⁴ quien proclama que la educación debe ser para todos, independiente de su estatus económico o social. Su concepto de la educación trasciende las barreras sociales, inclusive las nacionales, indicando que nosotros pretendemos la educación general de todos los que han nacido hombre, para todo lo que es humano. Como vemos es un concepto revolucionario para los tiempos.

La Edad Contemporánea inicia una época de dramático crecimiento intelectual y de innovación en el desarrollo del concepto de Pedagogía con implicaciones para la futura Pedagogía Social. Uno de los principales autores de esta época es el pedagogo suizo Pestalozzi⁵ quien documenta y expande el concepto de PS a través de sus estudios del método educativo y la *praxis*. Se fundamenta en la idea que la pedagogía es un arte sin embargo la práctica debe tener un método. El autor piensa que el único método de la educación es el del conocimiento según el cual construye el objeto de la conciencia (Pérez Serrano, 2002).

Pestalozzi visualiza la educación como un derecho humano, dedicándose también a fundar orfanatos y centros educativos. Su filosofía se basa en tres círculos de influencia: *primero*, sobretodo, debe estar la familia, *segundo*, la sociedad civil o la comunidad, y el *tercero*, el cultivo de una educación pura de carácter moral. Es un pensador que se plantea el desarrollo profesional de los educadores como propulsores de la “acción educativa”, educadores del pueblo, con una metodología y práctica que sustente la teoría. Pestalozzi, reconociendo que la acción educativa requiere, según su lema “El aprendizaje por la cabeza, la mano y el corazón”, configura un modelo conceptual para unir arte y técnica, unificar el pensamiento y práctica. Sus libros, *Cómo*

³ Por “hombre” genérico se entiende ser humano.

⁴ Juan Amos Comenio (1592-1670) considerado como el inventor del libro de texto y los planes de estudio.

⁵ Johann Pestalozzi (1746-1827) padre de la enseñanza activa y precursor de la Nueva Escuela.

Gertrudis enseña a sus hijos y *Lienhard & Gertrud* publicados en 1801 y 1819 respectivamente, ejemplifican la vida en una aldea para una familia oprimida económicamente y empobrecida moralmente debido a la corrupción de la administración de la misma. Relatan las novelas, a través de cartas, cómo después de unas intervenciones tanto sociales como pedagógicas los habitantes gradualmente comienzan a vivir en justicia y a realizar el potencial en sus vidas. Sus libros ejemplifican su visión de la educación que incluye la educación moral además de ejercicios de su práctica educativa innovadora (Eichsteller & Holthoff, 2011). Su teoría y la importancia de la metodología para la construcción del conocimiento, que él pensaba debería ser una ciencia basada en lo intuitivo, inductivo y experimental.

Otro autor prominente de la época es Kolping⁶ quien fundó una organización obrera en 1849 en Alemania, Asociación Católica de Jóvenes Artesanos, concebida como una institución pedagógico-social que se basa en orientaciones espirituales y educación especializada. Su proyecto educativo vincula a la iglesia a través de la formación profesional de los jóvenes y la solidaridad familiar, dándole así un giro aplicado al aspecto espiritual del trabajo y la educación. Durante esta época de la revolución industrial, y el cierre de escuelas técnicas y artesanales, su organización aspiraba a la creación de una vida comunitaria de base profesional como prevención y protección ante el continuo aislamiento y desarraigo de la juventud. La organización potenciaba una formación técnica y profesional del trabajo manual con una base religiosa. Es de los primeros ejemplos de la aplicación de los conceptos de la PS fuera de la educación, aplicándolas así en el contexto de la iglesia y vinculada a la formación profesional laboral (Pérez Serrano, 2002).

En el trabajo de Kerschensteiner⁷ se distingue su visión del trabajo ya que entendía el trabajo es una mera metodología didáctica, sino que se debe entender como la participación del sujeto en una función social básica, la cual es deber del ser humano y una necesidad social. El trabajo para este autor, es una fuente que integra al ser humano a la comunidad y lo enseña a superar el individualismo y el egoísmo. Kerschensteiner pensaba que “al realizar un trabajo, el estudiante contribuye a promover el bien para la comunidad, de igual forma, al crear en escuelas pequeñas comunidades de trabajo, se está sirviendo al fin social de la educación”. El autor visualiza un papel práctico del educador quien debe ser un educador social que pueda ayudar a los necesitados a cultivar valores a través de la educación cívica y el trabajo. Considera que el educador social debe poder comunicar emoción y carácter a la misma vez. Relaciona el trabajo, los valores y la educación cívica, que es para el autor, la educación moral. De tal forma, que considera que los individuos se organizan y forman lo que considera bienes culturales y valores a la vez que tienen la habilidad de integrar nuevos valores. Para Kerschensteiner, la finalidad de la educación cívica es una ideología política que se transforma en social que contempla la

⁶ Adolfo Kolping (1813-1865), sacerdote beatificado por el papa Juan Pablo II en 1991, su obra continúa hoy a través de Kolping Internacional en más de 50 países. www.kolping.net

⁷ Georg Kerschensteiner (1854-1932) fue director de escuelas a la vez que estableció redes de escuelas vocacionales en Alemania.

“cultivación de la equidad, fraternidad, benevolencia desinteresada, valor moral, responsabilidad y justicia” (Pérez Serrano, 2002: 207).

En esta época también ejercieron influencia en el desarrollo de la Pedagogía una variedad de autores. Por ejemplo, Perucci (1914-1975) quien propuso un modelo de Pedagogía Social a través del estudio de la familia y el sindicato con el fin de obtener el perfeccionismo profesional y el tiempo libre. Existen educadores y filósofos, como Rousseau (1712-1778), Froebel (1782-1852), Diesterweg (1790-1866), Makarenko (1888-1939) y muchos otros pensadores en campos complementarios de las ciencias sociales que de alguna forma u otra aportaron, directa o indirectamente, al desarrollo del campo y a la difusión de la PS. Estos autores y pedagogos en lo que es desarrollo de la juventud, educación de jóvenes o adultos, desarrollo comunitario, trabajo social y las áreas relacionadas promovían los principios de una PS sin necesariamente utilizar el término de “Pedagogía Social”. Observan unos autores, que aunque la PS nació en Alemania a principios del siglo XX, se pueden identificar ideas, teorías y acciones en muchos países aunque el término no sea utilizado en esos países sólo que algunas de estas prácticas (formales o informales), son más difíciles de captar (Schugurensky & Silver, 2013: 10).

Tanto Kolping como Kerschensteiner desarrollaron sus proyectos educativos durante un momento histórico de impacto. Como respuesta a los cambios sociales que generaron la sociedad industrial y las dos guerras mundiales de Europa en la primera mitad del siglo XX. La revolución industrial, al introducir mecanismos de producción en masa, requería de mano de obra lo cual desencadenó la inmigración del campo a la ciudad con consecuencias sociales (económicas, políticas y culturales) no antes vividas. En esta época los fuertes movimientos migratorios, la proletarización del campesinado, el desempleo, la pobreza, la exclusión económica y cultural, el abandono de menores, la delincuencia, etc. hicieron que se buscara en la educación un medio de solución a los problemas humanos ante los cambios sociales. Todas estas variables crearon la necesidad de una pedagogía que diera respuesta a las insuficiencias, esta nueva pedagogía será denominada como PS (Pérez Serrano, 2004).

Siguiendo la estructura utilizada por Pérez Serrano (2002), relatamos la evolución histórica de la PS/ES en cuatro etapas distintas: la etapa conceptual, 1850-1920 en la cual nos detenemos en el trabajo de Natorp; la etapa de atención a problemas sociales, 1920-1933 en donde abundamos en las aportaciones de Nohl y Bäumer; la tercera etapa es la segunda Guerra mundial y la reconstrucción, 1933-1949; y los acontecimientos de la última etapa, de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, enfocados en la profesionalización de la PS/ES. El punto de partida es en Alemania aunque la experiencia española también es un referente presente en el recuento histórico.

1.1.1. Primera Etapa: Dimensión conceptual, 1850-1920.

Alemania y los pedagogos y filósofos germanos son la piedra angular de la PS. La ES, y su antecesor y fundamentador teórico, la PS, surgen de retos extremos impuestos a la población por la industrialización, guerras y divisiones geopolíticas del país. Los orígenes de la ES están asociados a la crisis económica e industrial iniciada en 1874 que se prolonga más de veinte años lo cual va a contribuir a la necesidad de intervenir socioeducativamente en una sociedad que vive los profundos problemas humanos colectivos (inmigración, desarraigo vital, despersonalización, paro laboral, aglomeraciones urbanas, barrios marginales, etc.) generados por la industrialización (Mendizábal, 2016).

El filósofo Natorp publica su obra fundamental *Sozialpädagogik: Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft* en 1898 con el subtítulo “Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad”, así nombrando a la Pedagogía Social. Utiliza “Pedagogía” y “Pedagogía Social” como términos equivalentes ya que para él la PS no se construye como “[...] una parte separable de la teoría de la educación, colocada al lado de la [Pedagogía] individual, sino una expresión concreta de la Pedagogía en general [...]” (Mendizábal, 2016: 54).

Influenciado por Platón, conocido como una eminencia en la interpretación de sus obras, Natorp compartía la idea de la relación entre el individuo y el *polis*, el estado-ciudad. Platón visualizaba el *polis* como una sociedad-humana, un organismo que se dirige hacia la justicia y es pensante, es decir, utiliza la razón. La interpretación de Natorp es que va dirigida hacia una vida espiritual y el desarrollo educativo y social de cada uno de sus integrantes. El individuo, después de ser educado querrá servir al estado como su comunidad. Para el autor, toda educación es ES o *Sozialpädagogik* (Eichsteller and Holthoff, 2011).

Natorp, inspirado en los escritos sobre la razón, la ética y el Idealismo de Kant⁸, defiende la idea de que el hombre particular es una abstracción ya que en toda persona subsiste la totalidad de la comunidad en que se desarrolla.

“La comunidad es la condición que posibilita todo progreso y el ideal al que deberá referirse cualquier acción educativa. Parte de la relación individuo-comunidad y pone especial énfasis en la idea de que el ser humano es, sobre todo, un ser social de tal manera que sólo podrá llegar a ser hombre mediante la comunidad: toda actividad educadora se realiza en, por y para la comunidad [...]” (Petrus, 1997: 44).

⁸ Immanuel Kant (1724-1804) profesor de la Universidad de Königsberg, Prusia, considerado uno de los pensadores más influyentes en la filosofía universal, el primero y más importante representante del [criticismo](#) y precursor del [idealismo alemán](#).

El concepto Idealista de Kant comunica que la realidad sólo tiene existencia en la medida en que nosotros la conocemos. En definitivos términos, la realidad es como es porque nosotros la conocemos. Uno de los conceptos de Kant, imperativo categórico, exige que la sociedad trate a los sujetos de su propio derecho, en vez de tratarlos como un medio para un fin, “Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio” (Eichsteller and Holthoff, 2011: 41). A la vez que la religión requiere que la humanidad sea bondadosa porque así lo espera Dios, Kant argumenta que la razón también lo requiere. Según el imperativo moral de Kant, como humanos queramos ser bondadosos pero no motivados por una autoridad divina sino por dignidad humana añadiendo un valor intrínseco al comportamiento humano.

Para Natorp, la comunidad “es una ampliación del Yo hasta el nosotros”. El Yo social lo explica como la creación continua de la comunidad en la historia será siempre el supuesto para determinar el comienzo de la actividad educativa. Y da el ejemplo de que para Yo afirmarme, necesito un Otro, en quien, a su vez, reconozca un Yo. La conciencia de sí mismo es la conciencia del propio querer en la comunidad.

Educación, según lo concibe Natorp, quiere decir que se construye y se aspira a un perfeccionamiento del ser humano. También implica tener en mente el concepto final. Y ¿Cómo debe ser el concepto final? Según lo explican Buxarrais y Vilafranca (2011), “[...] el concepto de educación (*Erziehung*) indica, también, en tanto que considera la formación (*Bildung*) del hombre como cosa de la *voluntad del educador*, un fin que se encuentra en esta voluntad [...]” (2011: 37). El concepto *Bildung* representa el desarrollo de los seres humanos como miembros plenos de la sociedad conscientes de sus responsabilidades hacia ellos mismos y los demás, y actuando sobre ellos, junto con la transformación personal continua de cada persona en interacción con otros y con la vida cultural (Petrie, 2013).

Natorp ubica la relación educador-educando en un plano de “tiempo y espacio” (Kant) que implica construir hacia el futuro, no a lo que es, sino a lo que debe ser. Tal como lo explica Pérez Serrano, “[...] el concepto de la PS consiste en la relación educación-idea (comunidad considerada como idea); esto es no solamente como conciencia de algo que es; sino también de algo que deviene y se desenvuelve; en otras palabras, como un problema, en cuanto tal, eterno [...]” (2002: 211).

El ideal, de la Pedagogía Social, según Natorp, es algo que no es, sino que debe ser. La Pedagogía Social debe entonces asumir la idea de lo que debe ser. Esto significa que la ciencia de la educación es

“[...] una ciencia normativa, del deber ser, que debe perseguir fines, ideales. Así pues, la educación constituye un proceso de desarrollo interior, de “hacer voluntad”. En su caso, la

voluntad es entendida como un factor propio y originario de la conciencia [...]” (Buxarrais y Vilafranca, 2011: 38).

Como observador social, Natorp percibe la necesidad causada por la pobreza, violencia (en sus manifestaciones: directa, estructural, cultural y/o simbólica) y desajuste social del momento histórico que le tocó vivir. Él pensaba que los asuntos sociales no eran solamente fundados en la pobreza material sino más bien un empobrecimiento de la existencia social, como consecuencia de la falta de cohesión social en Alemania. Tal como lo escribe Natorp, para él un asunto central era como “[...] sobrepasar la dominancia establecida por el capital encima de los trabajadores pobres que redundaba en unas consecuencias nefastas en la moralidad de la gente [...]” (Eichsteller and Holthoff, 2011). Sugería que se reconceptualizara la relación entre el individuo y la sociedad, a través de una nueva pedagogía que crearía un sentido fortalecido de lo que es la comunidad, educando a ambos niños y adultos. De la misma forma, pensaba que esto ayudaría a cerrar la brecha entre los ricos y los pobres. Reconoció que la PS se trata del individuo en relación a la sociedad, por lo cual la PS debe atender a ambos lados –en vez de trabajar con el individual solamente– debe también intentar de influenciar el sistema social para optimizarlo (Eichsteller and Holthoff, 2011).

A la vez, Natorp fue influenciado por el sociólogo alemán contemporáneo Tönnies⁹ quien publicó en 1887 la obra *Comunidad y la sociedad civil* en la cual presentaba las tensiones que existían entre la sociedad grande (*Gesellsgaft*) y la comunidad pequeña (*Gemeinshaft*) y arguye que mientras la primera se caracteriza por el individualismo, la segunda es guiada por la solidaridad. Natorp creía que la *Gemeinshaft* tenía el potencial de construir la felicidad universal en donde la gente pudiera alcanzar su verdadera la humanidad. Consideraba que en ese momento, ya la Pedagogía Social no sería necesaria. Natorp pensaba que la Pedagogía Social haría una aportación a un proyecto amplio democrático, basado en el movimiento laboral, que fuera progresista y emancipatorio (Schugurensky & Silver, 2013).

Natorp pensaba en clases de actividades sociales, en la cual se expresa la sociedad: “[...] la económica, basada en trabajo y sometida a la regulación social; la política basada en la actuación volitiva y con la regulación jurídica; y la educativa basada en la razón y sometida a la regulación cultural [...]” (Pérez Serrano, 2002: 208). Para Natorp la educación y la comunidad no están a la merced de la economía o el orden jurídico, sino más bien considerada estos medios para conseguir el fin último de la educación.

En esta época, el problema pedagógico social era hacer comprender, desde la perspectiva educativa, los problemas de integración que surgieron con la segunda ola de industrialización en

⁹ Ferdinand Tönnies (1855-1936) sociólogo y filósofo quien en 1909 fue miembro fundador de la [Asociación alemana de sociología](#). Profesor Emérito de la Universidad de Keil, Alemania, destituido de su título universitario por oponerse al partido Nazi en el 1933.

la Modernidad. Las consecuencias de la industrialización se asociaron con olas de tendencias sociales. Según describe el autor Rosendal (2013), la *primera ola* se asocia con Marx (1848) cuyo entendimiento de la sociedad se basa en la identidad e intereses de los trabajadores. La *segunda ola* se basa en Tönnies, como hemos descrito, cuyo trabajo describe la pérdida del proceso natural de una comunidad como consecuencia necesaria del desarrollo de la sociedad. Ambas olas aplican presión a la pedagogía para que se integre con otras disciplinas, en particular la sociología y la economía.

Observamos en la línea de tiempo, a los protagonistas del desarrollo teórico de la PS/ES desde la Edad Moderna al 1920, en la Figura I.1. Destacamos en este periodo la publicación de Marx y Engels, *Manifiesto del Partido Comunista* en 1848, el cual presentó ante filósofos de la época, y muchos después, con una visión del materialismo en yuxtaposición al Idealismo (Kant) que supone el marxismo, y su influencia en las ciencias, naturales y sociales. Además, destacamos la primera guerra mundial como un evento devastador suscitando rupturas irreparables en las pérdidas humanas y materiales que vivió Alemania y Europa durante esos cuatro años.

Figura I.1. Línea de tiempo, Edad Moderna al 1920.



Fuente: Elaboración propia.

1.1.2. Segunda Etapa: Atención a problemas sociales, 1920-1933.

La época de la República de Weimar (1919-1933) es la del nacimiento y la consolidación de la PS alemana (Quintana, 1997). Habiendo concluido la I Guerra Mundial, se vive graves

problemas sociales, una emergencia social. Como consecuencia, se ve un aumento en la delincuencia juvenil y se comienza a legislar para determinar el curso de acción con los jóvenes. Surgen leyes e instituciones para la educación de los jóvenes las cuales lograron privilegiar la educación y la protección de los menores y jóvenes.

Ya en 1878, en Alemania existía una ley que regulaba la tutela de jóvenes la cual requería que el profesional que trabajara con esta población tuviera cierta formación profesional. Sin embargo, en 1922, surge la Ley Nacional de Protección de la juventud la cual explicita por primera vez el derecho jurídico del niño a la educación. Además, establece los servicios de asistencia a la juventud. La ley responde a la carencia de un personal formado para la reeducación de menores delincuentes en las instituciones. El siguiente año, se crea la Ley de Tribunales de Menores que ha de establecer los tribunales de menores y jóvenes. Esta logra privilegiar la educación por encima de lo legal y lo punitivo, estableciendo así que el enfoque educativo debe además ser parte de una condena. La política pública del momento aportó a la oficialización profesional de la figura del educador social en Alemania (Mendizábal, 2016).

El periodo de Weimar trae la creación de los hogares educativos pedagógicos situados en el campo, escuelas de trabajo y las universidades populares como foro para el desarrollo nacionalista. Durante este tiempo también se fundan las bibliotecas populares, entidad que apoyaba el esfuerzo del Estado por la educación del pueblo.

El pedagogo y filósofo Nohl¹⁰ logra unir los elementos teóricos y prácticos, protagonizando un papel clave en el desarrollo de la PS como una disciplina autónoma y también como un movimiento educativo y social. Nohl, durante los años 20, presenta una concepción de la PS más crítica que la anterior, “[...] interpretando la realidad desde un enfoque hermenéutico desarrollando así un análisis estructural de las causas que producen las inequidades sociales y el sufrimiento humano[...].” (Schugurensky & Silver, 2013: 6). Su punto de partida era la realidad concreta, *realidad pedagógica*, por lo cual la PS debe ayudar a integrar todas las iniciativas dirigidas hacia la juventud, programas y proyectos, puesto que la meta principal de la PS es de procurar el bienestar de los participantes.

En esta época, Nohl documenta unas teorías para atender las situaciones de emergencia social, que afectan los ámbitos económicos, sociales y culturales de la sociedad, y las acciones para aliviarlas. Para Nohl, la Pedagogía Social no es un método científico, es un área de intervención tanto en la familia como en la escuela. El consideraba que donde no es efectiva la educación surge la PS con el fin de “[...] ejercer una acción subsidiaria dependiente tanto en el Estado como de organizaciones sin fines de lucro [...]” (Petrus, 1997: 79). El entendía que la

¹⁰ Hermann Nohl (1870-1960) pedagogo y teorista de la educación, profesor en las universidades de Jena y Gottingen, Alemania. Ejerció influencia en el desarrollo de la pedagogía en la República Federada de Alemania. Fue editor de la enciclopedia pedagógica de cinco volúmenes *Handbuch der Pädagogik*, 1928–33, y de los manuscritos de Hegel, *Theologische Jugendschriften*, 1908.

educación individual y la social son como dos polos opuestos que se superan en la tarea colectiva de la educación del pueblo. Quintana (1994) resume los aportes conceptuales de Nohl:

- La Realidad educativa - la educación viene dada como un contexto de vida dotada de sentido ..., Cree que el aspecto sistemático de la educación puede entenderse sólo teniendo en cuenta su devenir histórico;
- La Relación pedagógica consiste en una “ayuda a auto ayudarse”;
- La Autonomía pedagógica - la Pedagogía como ciencia es autónoma, de modo que no podría ser sustituida por otra ciencia (Quintana, 1994: 148).

Nohl pensaba que los educadores sociales deberían tomar acciones pedagógicas específicas como parte de sus funciones, pero además deberían contribuir a la transformación de las condiciones que afectan el bienestar de los afectados. El autor conceptualizaba que las intervenciones deberían enfocarse en la ayuda social como pieza íntegra de un proceso educativo “holístico” basado en el amor, consciencia y la dignidad humana. Su acercamiento era calificado como “holístico” ya que él argumentaba que la ayuda social debería ser considerada como acciones educativas que toman en cuenta los contextos históricos, culturales, personales y sociales de toda situación (Schugurensky & Silver, 2013).

Nos referimos a Pérez Serrano (2002) para resumir los pensamientos de Nohl a continuación:

- Nohl entiende la PS como una integración de esfuerzo para ayudar a la incorporación social de la juventud comprendido necesariamente de forma dinámica.
- Es una auténtica *Pedagogía de la necesidad* mediante el cual había de rehabilitarse Alemania
- La PS no es toda la pedagogía, es solo una parte de la Pedagogía General, dirigido hacia la formación popular a través de la prevención, ayuda y curación de la juventud
- El punto de partida de la teoría de la PS es la realidad concreta
- El objetivo de la PS es perseguir el bien sujeto, desarrollar sus capacidades y su voluntad
- Entiende necesario modificar las condiciones ambientales y contextuales con el fin de asegurar la eficacia de la acción pedagógica-social
- Destaca la tarea de formación e investigación de la PS. Hace hincapié en la necesidad de realizar acciones científicas que contribuyan a establecer el estatus científico de la PS, ya que hasta entonces era únicamente un concepto.

Nohl y a su discípula Gertrud Bäumer¹¹ articularon la vertiente teórica de la PS y su enfoque hacia la *praxis*: la ES. Esto marcará el camino de la posterior PS/ES europea definiéndola como la “ciencia de la socialización terciaria”, es decir, como la educación de los más necesitados, externo a la familia y a la escuela. Bäumer contribuye a la definición de la

¹¹ Gertrud Bäumer (1873-1954) feminista y consejera de Política Social en la República de Weimar.

Pedagogía Social nombrándole “[...] sector de la Pedagogía: todo lo que es educación, pero no escuela ni familia”. Aquí la PS reenfoca la atención que la sociedad y el Estado le dedica a la educación, pero que se lleva a cabo al margen de la escuela (Ortega, 1999: 19).

Nohl concibe la PS desde una perspectiva preventiva y de investigación lo cual es una novedad respecto a las anteriores definiciones. La entiende como un concepto metódico que facilita la integración de esfuerzos para la apertura de nuevas vías educativas y nuevas formas de ayuda con el fin de conseguir la integración social de la juventud. Para Nohl, la PS pretende, entre otras cosas, la formación de las clases populares.

Nohl fue clave en establecer un programa de formación para los pedagogos sociales en la Universidad de Jena, Alemania. Y considerando su perspectiva, el programa contaba con una orientación práctica hacia el trabajo social y en lo teórico, hacia la sociología (Schugurensky & Silver, 2013). A través de su trabajo en la formación profesional, Nohl resalta la importante función de la formación e investigación que subyace a la PS y que eventualmente contribuiría a adquirir un nuevo estatus científico, ya que hasta ese momento histórico sólo había sido un marco conceptual (Pérez Serrano, 2004).

Tanto sus escritos como el programa de formación contaban con un énfasis en la intervención dirigido a la protección de niños y jóvenes, y se entendía que tanto la teoría y la práctica de las intervenciones eran para los servicios a la infancia y la juventud. La PS, bajo la concepción de Nohl, está compuesta, teórica y prácticamente, como un sistema de asistencia educativa pública hacia un trabajo de asistencia y protección a la juventud (Ortega, 1999). Tanto es así, que el campo de la PS/ES a lo largo de su maduración epistemológica, debe redefinir y delimitar su alcance profesional, ya que no es un campo exclusivamente dirigido hacia infantes, niños desplazados y jóvenes, sino que también contempla la inclusión de todas las edades y a lo largo de la vida (Schugurensky & Silver, 2013).

1.1.3. Tercera Etapa: II Guerra Mundial y la reconstrucción, 1933-1949.

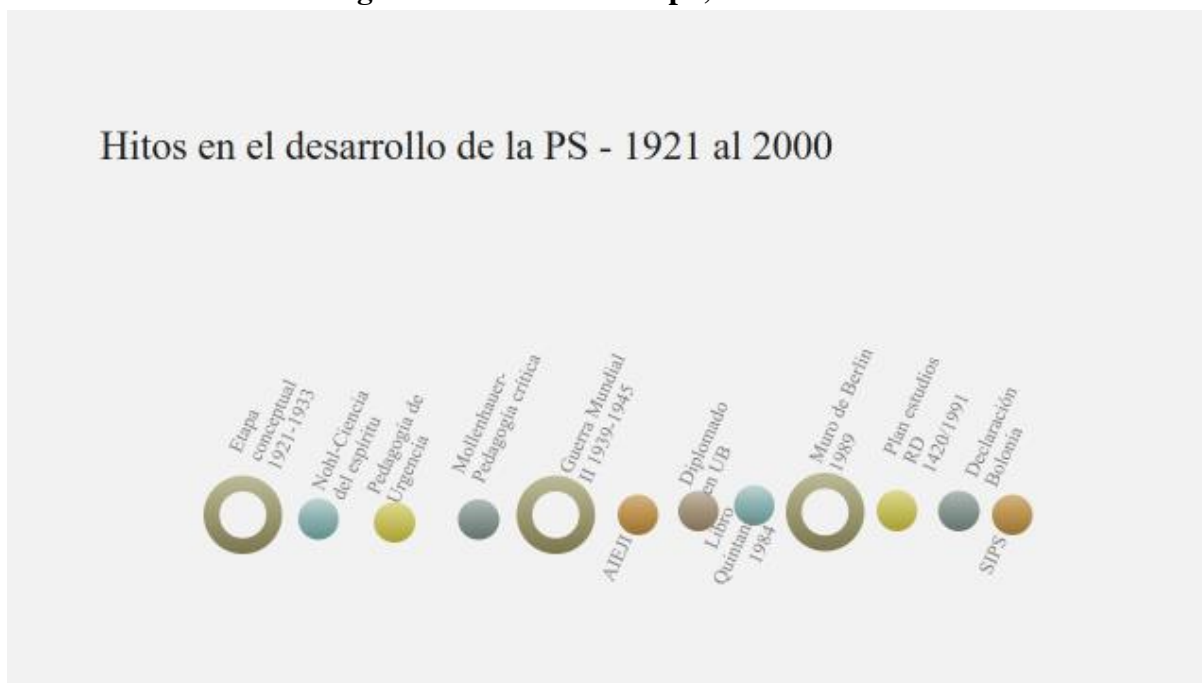
A pesar de las intenciones humanitarias y democráticas de los fundadores de la PS, en los años 1920 y 1930, la PS fue mal apropiada por los Nazis quienes adoptaron los elementos de desarrollo y servicio a la comunidad característicos de la PS, a la educación de la juventud Nazi. Tardarían varias décadas para que la PS se desvinculara de ese episodio oscuro de la historia.

Durante la segunda guerra mundial, (1933-1949), las iniciativas sociales pasan a ser control del Estado alemán, liderado por el Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán (Nazi) e inspirado en la ideología racista, en el nacionalismo. Las ayudas sociales iban dirigidas a las etnias aceptadas por el régimen, negando ayuda a múltiples otras ciudadanías. Los pocos servicios brindados se daban como parte del programa de propaganda ideológica (Quintana, 1997).

En la posguerra, mediante la Conferencia de Potsdam, Alemania se divide en botín de guerra entre Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia, Polonia y la Unión Soviética. En 1949 después de aprobar una nueva constitución, Alemania pasa a ser la República Federada Alemana (Alemania Occidental) y la República Democrática Alemana (RDA - Alemania Socialista). Por lo tanto, sus acercamientos hacia la ES son determinados por las ideologías detrás de estas nuevas sociedades. La RDA establece hogares infantiles y juveniles, para familias; y brinda servicios a la tercera edad; a educación de adultos a través de programas de formación permanente y universidades populares (Petrus, 1997). En la RFA se multiplicaron las instalaciones a favor de niños y jóvenes. Estas se orientaban a favorecer la adaptación a la sociedad constituida. Fueron criticados por no fomentar en ellos un distanciamiento crítico de la dominación política que había sido el nazismo.

En 1945, se inauguran las primeras escuelas de formación especializada en Alemania para atender a los jóvenes desadaptados socialmente y marginados de la sociedad posguerra, lo cual da pie para una propuesta educativa nueva de ES para atender la situación mediante el nuevo concepto de la PS (Allah, 2013). Estas primeras escuelas respondían a una variedad de orientaciones y filosofías.

Figura I.2. Línea de tiempo, 1921 al 2000.



Fuente: Elaboración propia.

Durante esta etapa posguerra, las necesidades de la reconstrucción social y económica, fomentan iniciativas de corte “preventivo” y en ampliar el conocimiento de los factores sociales para lograr la inserción social de las personas desplazadas. Se multiplican los esfuerzos de

sistematización del campo y la clarificación conceptual (Mendizábal, 2016: 56). En específico, la diferenciación con el campo del Trabajo Social.

El origen del profesional de la ES surge como el educador especializado en este momento histórico. Al mismo tiempo, se inician unas escuelas de formación de educadores especializados en Francia. Lo cual representa una oportunidad de repensar algunas de las figuras relacionadas con los servicios ofrecidos a los jóvenes desplazados y que se vinculan a su cuidado tales como: celadores, guardianes, cuidadores, etc. También surgen figuras profesionales que laboran fuera del marco escolar tradicional como son los líderes de campamentos infantiles y juveniles, grupos de recreación y de escultismo, entre otros.

1.1.4. Cuarta Etapa: Reconceptualización y profesionalización de la PS/ES, 1950 al 2000

Después de la II Guerra Mundial, la PS se denominaba como la “Pedagogía de urgencia” (Ortega, 2005: 117) ya que en ella se había depositado una esperanza para atender las grandes necesidades sociales y económicas que presentaba la reconstrucción, de Alemania y Europa.

La guerra permitió que otras visiones, menos empírico-positivistas, tuvieran un mayor protagonismo en la PS. Particularmente en los años 60, inició el desarrollo de la un enfoque hermenéutico crítico y crítico-emancipador, de la cual Mollenhauer¹² y Thiersch¹³ fueron sus máximos representantes. Influenciados por la Escuela de Frankfurt, estos autores continuaron las ideas de Nohl que fomentaban la disciplina autónoma sin embargo ahora su énfasis era en la crítica social y la emancipación a través de programas flexibles y experimentales de la educación no-formal. Es esos años, la teoría de la PS se alejó de la filosofía, psicología y la antropología y se acercó a la sociología.

Mollenhauer y Thiersch desarrollaron conceptos como *Alltagsorientierung* (una orientación hacia la vida cotidiana) y *Lebensweltorientierung* (literalmente, orientación del mundo vivo), que se relacionan directamente a la *praxis*. Les ocupa las perspectivas de las fuerzas personales, sociales, económicas y políticas que impactan en la vida cotidiana de las personas que las han llevado hasta el momento actual en su desarrollo. Se considera que contribuye a un proceso de emancipación mediante la comprensión de la visión del mundo de los sujetos de tal forma que se aprende a apreciar la validez subjetiva de sus decisiones. Esta es una

¹² Klaus Mollenhauer (1928-1998). Profesor de educación en la Universidad de Frankfurt y Göttingen, su libro *Forgotten Connections: On Culture and Upbringing* (2014) es considerado como una de las grandes aportaciones alemandas a la teoría curricular y pedagógica del siglo XX. Ha sido traducido al noruego, sueco, coreano, japonés, español y holandés.

¹³ Hans Thiersch (1935-) es un profesor retirado desde 2002 de Ciencias de la educación y Educación Social en la Universidad de Tübingen, Alemania. Thiersch acuñó el término *Lebensweltorientierung* el “trabajo social orientado a la vida”, a fines de los años setenta.

manera social de pensar sobre aquellos con quienes trabaja el pedagogo social, cuya orientación está basada en valores democráticos (Petrie, 2013: 6).

El término emancipación (latín, *emancipatio* o *emancipatiōnis*, acción de dejar libre) cuyo significado es liberación de un estado de dependencia, respecto de un poder, autoridad, subordinación y procura un estado de autonomía. También puede significar alcanzar la igualdad de derechos, tal como el sentido básico de la emancipación de la liberación para un grupo particular dentro de una comunidad legal recibe los derechos fundamentales de todos los miembros de la comunidad legal (Wupper, 2001).

Para Mollenhauer, la tarea sociopedagógica consiste en la satisfacción de una necesidad educativa aguda resultado de la sociedad moderna. La PS Crítica pretende la emancipación humana, analiza las estructuras sociales e intenta su mejora y transformación (Ortega, 2005). Alejado de la tradición de Natorp y el Idealismo, la Pedagogía crítica busca la transformación de las situaciones que llevan a la necesidad de la PS mientras que el Idealismo busca entender las ideas y situaciones con miras a mejorar el entendimiento y acoplamiento. La Pedagogía Social crítica es considerada por muchos como una ampliación de las ideas de Nohl y Bäumer, inclusive es considerada una elaboración de lo que podría denominarse como oficialmente la Teoría de la Pedagogía Social. Se basa en la premisa de que se debe tener en cuenta en sus análisis los factores económicos, sociales, políticos cuando se acerca a la problemática de los jóvenes ya que esos factores componen la situación educativa del ser. El concepto se distancia de ubicar la responsabilidad de la experiencia negativa del individuo como una persona que se debe ser reeducada para la sociedad “por incapacidad de ésta o de la familia” (Ortega, 1999: 119). Es decir, reconoce que el medio ambiente o contexto forma a los individuos y por ende el papel del carácter o personalidad del individuo y su familia en esa formación es parcial, lo cual fuerza a mirar los aspectos que rodean al individuo como una parte íntegra de su formación.

Las características básicas de la Pedagogía Social crítica se basan en los siguientes postulados:

- Debe partir de la situación concreta dándole importancia a las diferencias culturales y tienen en cuenta la memoria histórica.
- Es auto crítica y usa la reflexión del colectivo como criterio de valoración de la práctica.
- Es dialéctica ya que utiliza el modelo ecológico por el hecho de ser relacional, intercontextual e intersistémico.
- Parte de supuestos emancipatorios. Es decir, que usa la investigación como estrategia metodológica. Analiza y reflexiona sobre la observación para transformar la realidad.

- Debe superar aspectos sociales que impiden la evolución. De igual forma, debe descubrir críticamente y transformar los conflictos irracionales que impiden una interacción solidaria en el micro sistema y en los que circundan y condicionan.
- Une a la teoría con la práctica hasta el punto de transformarlas dialécticamente, como consecuencia de la influencia recíproca.
- Es comunicativa y consensual. La comunicación y el consenso pueden existir en un modelo ecológico a través de la negociación y la conexión con los diversos sistemas.

La meta de la PS crítica¹⁴ se puede resumir así, “[...] llevar a cabo una educación emancipatoria en un proceso dinámico, entendiendo al sujeto como individuo con sus problemas, deseos, ideas y experiencias biográficas [...]” (Pérez Serrano, 2012: 222). Intenta además promover movimientos políticos en la educación que se enfoquen en el análisis y transformación de las realidades y retos de escuelas y clases. Tal como expone la Pedagogía Social crítica, la realidad se construye a partir de la interacción dinámica entre los factores políticos sociales, culturales y personales y no externamente a ellos. Se debe conocer y comprender la realidad como *praxis*, de tal forma que se unen la teoría y la práctica, y se orientan hacia la liberación del individuo. Este proceso implica que el docente también lleve a cabo una autorreflexión.

Durante los años 60 y 70, la PS es percibida como una rama de estudio y profesión “peligrosa” porque se caracterizaba por una lucha política en contra la inequidad y tratamiento indigno de los ciudadanos más vulnerables. Hoy la PS se acerca a una práctica “normalizada” contemplada adentro de las disciplinas del bienestar social. Observan algunos autores (Schugurensky & Silver, 2013; Rosendal, 2013) que el pedagogo social cuenta con el entendimiento de los procesos burocráticos de su profesión a la vez que mantiene su inquietud ante las injusticias y su compromiso con la justicia social para los más vulnerables.

Hablar de la génesis de la PS/ES en Alemania es correcto, sin embargo algunos autores apuntan a la influencia de otras culturas, claves también, en este desarrollo. Sugieren que en la PS/ES antes y después de la II Guerra Mundial, también cobró importancia a través de escritos y pensadores en la Suiza germano-parlante, Austria, Holanda y Dinamarca. Además, de considerar las dos influencias predominantes, la Francófona y la Anglosajona, en el desarrollo de la PS/ES en Europa (Ortega, 2005).

En particular después de la II Guerra Mundial, la tradicional francófona dio un giro de la orientación más filantrópica y asistencialista hacia un enfoque en el cual el proteccionismo, lo psico-educativo y pedagógico llega a cobrar una mayor importancia. Evidencia de esto es la fundación de la primera Escuela de Educadores Montesson (1942), la creación del primer Estatuto del Educador Especializado y la iniciación de la Asociación de Jóvenes Inadaptados

¹⁴ Esta orientación es discutida más a fondo en la sección 2.3 de este capítulo.

(ANEJI), cuyo nombre fue cambiado en los años 90 a la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIES) (Ortega, 1999).

En la tradicional anglosajona, se marca en esta época por su orientación positivista y empirista que se origina en el Reino Unido y eventualmente alcanza a los Estados Unidos. Lideran el concepto del Trabajo Social, el cual es complementado con el análisis desde los campos de la psiquiatría, la psicología y desarrolla un enfoque de provisión de los servicios sociales que no contempla la orientación pedagógica y pero sí lo re-educativo o reformatorio. Su enfoque, en lo que concierne a los jóvenes en exclusión social, responde a una lógica que asume que la exclusión por parte del sistema es ineludible en una sociedad competitiva. Esta lógica lleva al sistema a proveer los servicios sin embargo cobran un giro asistencialista (Ortega, 1999: 118).

1.2. Visión Empírica

La visión empírica (griego, *en prueba*) se refiere a las actuaciones concretas que se llevan a cabo en la ciencia de la PS; significa poner en evidencia la existencia de la misma ciencia. Esto implica hacer constar cómo, cuándo y de qué forma, la disciplina o ciencia de la PS se ha establecido.

La Ciencia proviene directamente de la experiencia, experiencia humana en el caso de las ciencias sociales y la educación. Por lo cual, la ES, que se dedica a analizar la realidad social de la experiencia humana, así como de atender situaciones consecuencia de esta realidad y experiencia.

Se reconoce que la PS/ES está compuesta epistemológicamente y deontológicamente por tres entes protagonistas: la teoría, la docencia y la práctica profesional. Lo que se conoce como el triángulo configurador de lo que se entiende por la esencia del estatuto de la PS. Es una *ciencia praxeológica*, a. Teórica-fundamentada y orientada a la práctica socioeducativa para la prevención, acción y rehabilitación a favor de la madurez social del individuo y/o colectividad; b. Docencia-la formación socioeducativa y sociocultural en todos sus ámbitos; y c. Profesional-la promoción, participación y potenciación personal y comunitaria con el fin de mejorar la calidad de vida.

La década de los años sesenta marca la consolidación de la profesión. Se lleva a cabo un proceso de introspección y meta-análisis por parte de los educadores y académicos de tal forma que se desarrolla, madura y forma un campo preciso de investigación acompañado por la *praxis*. En resumen, enumeramos algunos hitos en la visión empírica de la PS/ES desde la docencia y los estudios como también desde el desarrollo de la profesión.

Los estudios de la PS/ES:

- Consolidación de la PS en el currículo académico de las grandes universidades europeas como disciplina principal pedagógica.
- Potenciación de la investigación en el campo de la Pedagogía Social.
- Ampliación del objeto de estudio. La Pedagogía Social va dirigida a cualquier persona, grupo, comunidad en “situación de necesidad” y a las distintas “situaciones existenciales” y no solamente a la infancia y juventud en el ámbito extra-escolar.
- Iniciación y establecimiento de la Pedagogía Social en el currículo académico de las universidades latinoamericanas (Brasil, Chile Colombia, Ecuador, México, otros).

La profesión de la PS/ES:

- Potenciación profesional de la Pedagogía Social. Apertura de varios campos profesionales para los pedagogos y educadores sociales.
- Consolidación y desarrollo de la “educación preventiva”.
- Impulso de la actividad pedagógica-social encaminada a la reinserción social de sujetos inadaptados, marginados o conflictivos (Mendizábal, 2016: 57).

Existen jornadas, encuentros, seminarios y congresos de PS lo cual apoyan la actividad investigativa del campo. Numerosas revistas académicas surgen para fomentar el continuo crecimiento y cuestionamiento de la teoría y *praxis* de la Pedagogía Social. Se destaca como actividad de investigación, la formación de la Sección Científica dentro de la Sociedad Española de Pedagogía. En el año 2000, se forma la Sociedad Científica de Pedagogía Social y en 2004 se nombra la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) a la cual se integraron académicos y profesionales con el fin de contar con un espacio para el debate y el estudio científico y profesional.

Al observar la Figura I.2., captamos los primeros hitos particulares que marcan unos pasos en la formación de la PS/ES. A principios de este capítulo se ha trazado la línea histórica de la PS y en la sección 4 del capítulo se exponen datos concretos sobre su materialización desde la perspectiva de la profesión y desde la profesionalización.

1.3. Visión Analítica

La visión analítica de una disciplina intenta analizar los discursos en las Ciencias Sociales y Humanas que pueden tener diversas formas de expresión, tales como las costumbres, el arte, de manera fundamental la palabra, hablada o escrita. Este método de abordar el tema de estudio, requiere de análisis (griego, *análisis*, descomposición), cuya definición implica la separación de un todo en sus partes o en sus componentes con la justificación de que para conocer un fenómeno es necesario descomponerlo en sus partes.

La vía analítica, con el estudio y análisis de las aportaciones realizadas desde los diferentes modelos teóricos, permite el asentamiento de las bases para precisar el estatuto

científico de la PS. Implica regirse por modelos teóricos que a su vez intentan explicar un fenómeno natural o social. Es el estudio de la consistencia y justificación de la relación entre los modelos, métodos, objetivos y conclusiones de la disciplina. Las disciplinas son cambiantes a través del tiempo y de carácter abierto. La ciencia está continuamente alcanzando nuevas metas. Para alcanzar nuevas metas, se debe conocer cómo se concibe el acercamiento a la disciplina; en otras palabras, cual es el método.

El método, (griego, *meta* a lo largo de, *odos*, camino; camino para conseguir algo), es la manera de proceder en cualquier dominio de la investigación cuando existe una forma regular, explícita, repetible, racional, ordenada y objetiva para lograr algo, mediante el cual se establece el camino que la investigación ha de seguir para alcanzar su fin. Se clasifica en dos grupos; el método aplicado a la técnica física y a las ciencias del espíritu. Dentro de estas categorías existen también visiones diversas; la visión práctica que ordena el conocimiento o información hacia algo que puede hacer el que piensa; Se persigue un saber, y sólo se busca contestación hacia ese objetivo. La visión teórica se ordena a los contenidos que pudiera aprender, totalmente al margen de si estos contenidos pueden ser de utilidad o no. En esta visión teórica es donde reside la lógica del pensamiento científico.

Desde los momentos históricos de Aristóteles, se discute el asunto del “método”. Aristóteles destaca que el método del pensamiento está basado en el análisis y la síntesis, la deducción y la inducción y las leyes del pensar lógico. Por su lado, Descartes considera que el método es un criterio único aplicable a cualquier campo teórico y práctico. Considera que se debe de dudar de todo que no es comprobado por la ciencia, utilizar el ordenamiento de los conocimientos en dificultad creciente y comprobar los pasos realizados.

Por varias épocas se entiende que la ciencia sólo cuenta con un método para indagar y diferenciar de otras disciplinas que no son consideradas científicas. Sin embargo, los métodos a seleccionar deben adecuarse a los fines que persigue. En el caso de la educación, más que en las ciencias naturales, los procesos son tan importantes como los resultados, por lo cual el método a seleccionar cobra importancia.

La selección de un método de investigación presupone un acercamiento particular para seleccionar los procesos, técnicas y recursos con el fin de obtener resultados científicos. El proceso en sí, implica una decisión de índole filosófica. El método, como una estrategia de indagación, es el camino para acercarse a la realidad, comprender los fenómenos, desde la visión de mundo y estructura mental de cada individuo. La manera en que se concibe la realidad será la forma en que se selecciona la metodología para proceder.

2. Paradigmas en la Educación Social

Un paradigma se refiere a una visión del mundo o estructura mental que dirige una orientación metodológica en el ejercicio de organizar las ideas y pensamientos y supuestos. Paradigma (griego, *paradeigma*, modelo o ejemplo) es aquel conjunto de creencias y actitudes, con una visión del mundo compartida por una comunidad científica, que lleva implícita una metodología apropiada (Soriano, 2009). Sáez lo llama unas “grandes plataformas desde las que se analiza la realidad social y educativa, y en donde se organiza el conocimiento que se produce en torno a ellas” (Sáez, 1997: 58).

En el siglo XX, se genera un gran debate sobre estos paradigmas ya que lo positivista se enfrenta a la fenomenología, creando así la dicotomía de lo cuantitativo versus lo cualitativo. Se han desarrollado unas respuestas ante la polémica que agrupan los que defienden la incompatibilidad de los paradigmas, los que abogan por una complementariedad y, por último, los que abogan por una “unidad epistemológica” con derivaciones a los diversos campos del saber. Se entiende que los diferentes paradigmas tienden a coexistir y que no compiten pero más bien se complementan. Aunque hoy aún se continúa argumentando este debate, se entiende que la riqueza de los métodos puede en sí complementarse. Existen unas “fronteras permeables”, según indica Pérez Serrano (2003: 193), que permiten que estos enfoques puedan complementarse para crear una mayor riqueza en los resultados.

En particular, la investigación educativa se ha alineado con las corrientes filosóficas de las ciencias sociales: la investigación empírica con la filosofía lógico-neopositivista; la investigación interpretativa con la filosofía analítica y fenomenológica; y la investigación normativa-crítica con la filosofía crítica del marxismo. De estas categorías surge la nomenclatura de los tres grandes paradigmas y sus objetivos: lo empírico-analítico busca la existencia de teorías del comportamiento social; el simbólico pretende averiguar cómo la interacción humana da origen a la creación de normas y conductas reguladas por estas; y el crítico procura el desarrollo histórico de las relaciones sociales y el papel activo del individuo.

El cuarto paradigma en las ciencias es el cuántico, El Principio de Complementariedad¹⁵, utilizado para explicar la naturaleza del átomo que puede entenderse como partícula o como onda dependiendo de los instrumentos elegidos para su observación. Y en educación también existen los paradigmas conductistas, constructivistas, cognitivos e histórico-sociales. Una nueva orientación o paradigma es el *orientado a la decisión y al cambio* que ha surgido como una forma

¹⁵ El principio de complementariedad reconoce la dualidad de propiedades e implica que el observador altera lo observado por el mero hecho de su observación. Significa que no es la unidad subatómica quien “decide” si se manifiesta como onda o como partícula, sino el observador. El antes “observador”, ahora es “participante” en la manifestación de la realidad. Implica reconocer que creamos la realidad que vivimos a través de nuestra conciencia manifestada en pensamientos, palabras y actos.

<https://esencianisgottcreativo.wordpress.com/2011/07/01/el-nuevo-paradigma-cuantico/>

de darle uso práctico y aplicación a las investigaciones educativas en las prácticas cotidianas (Pérez Serrano, 2004). Avalados también son las orientaciones posmoderno, pacifista, indigenista y la construcción del conocimiento desde la óptica de la mujer, la orientación feminista.

Las visiones descritas en los tres paradigmas han influenciado no sólo la manera de gestionar la investigación de la disciplina pero también la manera en que la PS se ha desarrollado y el papel de los educadores sociales en la práctica. A modo de sintetizar recurrimos a Sáez y su esquema de las orientaciones paradigmáticas en la Pedagogía Social. En la Tabla I.1., observamos las tres categorías de organización de la PS/ES que responden a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de conocimiento se produce y se utiliza? ¿Cómo se produce y se construye a través de la investigación en ES? y ¿Para qué sirve dicho conocimiento?

Tabla II. Orientación paradigmática en Pedagogía Social.

| Orientación | Tipo de conocimiento | Constitución del conocimiento | Utilidad del conocimiento | Educador social como proceso |
|---|--|--|--|--|
| Tecnológica: Ciencia natural, Positivista, Funcionalista, Conductismo. Educación como realidad natural. | Objetivo: Cuantificación, neutralidad y control de conducta | Estudio de conductas. Investigación experimental, pruebas estandarizadas, <i>tests</i> . | Modificar conductas. Teoría dirige la acción, separada de la <i>praxis</i> . La práctica se modifica teóricamente y no en la <i>praxis</i> . | Ejecutor-aplicador, Dedicado al seguimiento. |
| Interpretativa: Hermenéutica, Fenomenológica, Interaccionista. Educación como construcción personal. | Subjetivo: Sentimientos, deseos, acciones, significados | Estudio de significados y acciones personales. Investigación etnográfica, observación, notas de campo. | Iluminar grupos y personas. La práctica dirige la acción. Unión de teoría y práctica. La práctica es el presupuesto de la teoría. | Comunicador. Intérprete. Dedicado a la comprensión. |
| Crítica: Lingüística, teoría de la comunicación, Sociología crítica. Educación como construcción social. | Dialéctico: Contextualizar significados personales, Unión de pensamiento y acción (unión de ideas y emociones). | Estudio de contextos personales y sociales. Investigación crítica, estudio de contextos, observación participante. | Cooperar con auto determinación de personas en espacios donde se mueven. La práctica y teoría interactúan dialectalmente. La práctica se modifica teórica y prácticamente. | Facilitador, propiciador de cambios educativos y sociales. Dedicado a la decisión libre. |

Fuente: Elaboración propia basada en Sáez (1997).

Estos tres modelos exponen visiones distintas acerca del objeto de la PS, del método y la disciplina,

“[...] mantienen una concepción distinta del conocimiento científico, su producción y su utilización (el qué, el cómo y el para qué de la ciencia) y señalan orientaciones teóricas y prácticas divergentes; y sobre todo, estas plataformas [paradigmas], como disciplina formativa y profesionalizadora que es, acaban sustentando ideas diversas acerca de la labor de los pedagogos sociales y educadores sociales en sus nichos laborales [...]” (Sáez, 1997: 55).

Los paradigmas profesan una visión distinta del objeto de estudio, la PS/ES, lo cual influye en su acercamiento, estudio (metodología) y *praxis*. La PS/ES requiere de esta flexibilidad en lo metodológico ya que los asuntos y problemas que se presentan en la PS/ES requieren de aportaciones comprensivas que permitan una visión más completa de la realidad del objeto de estudio (Soriano, 2009). A continuación, se analizan los tres grandes paradigmas y su inherencia en la PS/ES.

2.1. El Paradigma Racionalista crítico o Positivista

El Paradigma Positivista, (racionalista crítica o racional tecnológica), representó la visión científica más dominante hasta la segunda parte del siglo XX. Es un enfoque que parte de la premisa de que la neutralidad en el método de investigación es lo que permite comprender la conducta, las actitudes y el comportamiento humano. Se basa en comprobar la teoría basándose en hechos y realizada de manera sistematizada con miras a que se pueda reproducir por otros científicos en el futuro.

Constituye un acercamiento a la investigación que es proyectado, metódico y medido a través de la utilización de técnicas concretas cediendo así su futura replicación. Según lo define Pérez Serrano, el Paradigma Positivista

“[...] aspira a descubrir leyes sobre fenómenos educativos y elaborar teorías científicas. El propósito de la investigación se dirige a la explicación, el control, la comprobación y la predicción de los fenómenos educativos. Para ello actúa sobre el marco natural y externo al propio investigador... le interesa el producto final conseguido, es decir, el conocimiento observable, objetivo y cuantificable con posibilidades de generalización [...]” (2003: 196).

A partir de los años 70, en el Paradigma Positivista ha tenido diferentes exponentes como orientaciones. A continuación una lista parcial (Escarbajal, 1991; Pérez Serrano, 2004):

- Positivista – Lincoln y Guba
- Racionalista Crítico – Radl
- Científico Naturalista – Carry y Kemmis

- Científico Tecnológico – Bowles
- Sistémico Gerencial – Reid, Golby y otros
- Pospositivista – Reichardt y Rallis, Doren y Mertens

En educación, el enfoque positivista surge a través del trabajo de Brezinka, Von Cube y Rössner quienes entienden que un prerrequisito para que el conocimiento adquiera

“[...] el estatuto de verdad científica, es decir que sea objetivo; que sea comprobable; que este suficientemente articulado en torno a un objeto propio, que se retraduzca en conocimiento tecnológico con capacidad para generar eficacia en sus aplicaciones [...]” (Sáez, 1997: 54).

La posición empírico-positiva defiende que la ciencia empírico-analítica de la educación está orientada analíticamente a buscar las causalidades que permitan descubrir posibilidades de intervención educativa. Para estos autores, la PS es una *praxis* educativa, sin embargo, es una *praxis* tecnológica con finalidad social.

Otra manera de analizar la Teoría Positivista es que ésta se dispone para intervenir en la *praxis*, y no se asume que ésta es un supuesto de la teoría sino que la práctica es el objeto de la teoría. Sin embargo, esto implica que el llevar el método privilegia al sujeto y su cambio interno o su práctica educativa. Como consecuencia de este planteamiento vemos “que se centra el objeto de la Educación en el proceso más que en los sujetos y se da, por tanto, una adecuación del objeto a los métodos poseídos, y no al contrario [...]” (Escarbajal, 1991: 125).

De acuerdo con la literatura especializada, el pedagogo más representativo del Racionalismo crítico dentro del Paradigma Positivista es Rössner quien considera la PS como una disciplina tecnológica que explora relaciones causales que debe investigar los procesos de socialización y al comportamiento social de individuos. La equipara al Trabajo Social, sin embargo, asume que los fines se reciben de otras disciplinas. Mientras la PS se ocupa de los medios que facilitan su desarrollo que para Rössner se limita a ordenar el ámbito de acción del trabajo y evidenciarlo para su ejecución (Caride, 2003).

Rössner expone que la PS “[...] es el sistema de teorías científicas, tecnológicas y teorías tecnológicas sobre fenómenos o clases de fenómenos que responden al concepto de educación terciaria [...]” (Sáez, 1997: 54). La investigación para este autor, se basa entre la realidad y el nivel de observación de tal forma que la dualidad entre estos dos fenómenos sirve para comprobar empíricamente la teoría.

Científicos recientemente han recurrido a una variación del concepto del Paradigma Positivista, con el fin de neutralizar algunos extremismos en la teoría. La nueva expresión *Pospositivista* recoge el sentir original del paradigma mientras permite algunos matices en el desarrollo de las teorías.

El Paradigma Positivista ha sido cuestionado en las últimas décadas particularmente por la poca viabilidad de su aplicación a la educación por su inflexibilidad metodológica y su base estadística. La comunicación de los resultados frecuentemente va dirigida a otros científicos positivistas por lo que se utiliza un lenguaje altamente técnico y no alcanza a la mayoría de los científicos sociales o educadores para poder influenciar la práctica o investigación educativa (Escarbajal, 1991).

Tal como se esboza en la Tabla I.1, observamos que la actuación de los tecnólogos de la ES se dedica a aplicar el conocimiento obtenido por científicos expertos en esta labor. Se observan también que ellos conciben la práctica como una tecnología y procuran intervenir en ella para modificarla con las herramientas provistas por la teoría que previamente se han preparado a través de la investigación empírica.

2.2. El Paradigma Interpretativo, simbólico y hermenéutico

La orientación interpretativa simbólica o hermenéutica propone, desde la interpretación de los hechos la teoría y textos de los sujetos, construir una nueva teoría interpretativa de la realidad. La visión hermenéutica (griego *hermeneutiké tejne*, arte de explicar, traducir o interpretar) provee métodos para la interpretación ya que el ser humano es por naturaleza interpretativo. Presume que el círculo hermenéutico nunca concluye por la variedad de interpretaciones que un relato, texto o experiencia puede tener. No existe una única verdad, sino que más bien la hermenéutica comunica la verdad del sujeto en ese momento histórico. Además supone que es deconstructiva ya que asume que sólo “de-construyendo” la vida se “re-construirá” de otra manera.

En el Paradigma Interpretativo Simbólico también cuenta con diferentes exponentes como orientaciones. A continuación una lista parcial (Escarbajal, 1991: 125):

- Paradigma Hermenéutico – Giroux
- Interpretativo Simbólico – Putnam
- Fenomenológico – Morgan (Mead, Berger y Luckman, Blumer, Schutz, y otros).

El paradigma surge en cuestionamiento del método científico como único procedimiento para captar e interpretar el saber. La práctica educativa, como la social, se realiza a través de los significados y símbolos que las personas comparten en interacción. De tal forma que la Teoría Hermenéutica Simbólica

“[...] no tiene como objeto la búsqueda de leyes, sino que se centra en la identificación de patrones de intercambio, resultado de la interacción humana a través de la interpretación de significados. La consecuencia más inmediata es pensar que contextos y relaciones diferentes dan a lugar a reglas diferentes [...]” (Escarbajal, 1991: 125).

El paradigma se centra en la descripción y la comprensión (*Verstehen*) de los comportamientos individuales de los sujetos. Al estudiar la realidad contemplada en su totalidad (visión holística) y matizada por la visión personal de los individuos, se puede analizar y entender sus opiniones, propósitos, motivaciones y otros aspectos no visibles. El poder establecer leyes que sean generalizadas estriba en la habilidad de comparar y traducir a otros contextos. La comparabilidad, brinda la información que precisa los componentes del estudio que permiten al investigador confrontar y verificar sus resultados con los de otros estudios sobre el mismo tema. La traductibilidad, analiza el grado en que los marcos teóricos, las definiciones y las técnicas de investigación son comprensibles y perceptibles para otros investigadores en la misma disciplina.

Este paradigma privilegia los valores, actitudes y sentimientos del ser humano por lo cual reconoce que la realidad no es estática ni objetiva, “sino que se accede a la misma de un modo flexible y dinámico, siendo considerada la práctica como la vía de acceso a la teoría en una interacción constante” (Pérez Serrano, 2004: 199). En el marco del Paradigma interpretativo la investigación presenta las siguientes características:

- Investigación naturalista. Estudia las situaciones del mundo real y su desarrollo natural sin manipular la información.
- Análisis inductivo. La exploración se hace mediante preguntas abiertas haciendo énfasis en los detalles para probar mediante la deducción las hipótesis planteadas.
- Perspectiva holística. Se fundamenta en conocer la causa y efecto considerando el sistema complejo que representa la relación de interdependencia de las partes involucradas.
- Datos cualitativos. Captar las experiencias personales con una descripción precisa de la información recolectada.
- Contacto e *insight* personal. El investigador tiene un contacto directo con la realidad estudiada y sus protagonistas.
- Sistemas dinámicos. Se describen los procesos cambiantes en el individuo o la sociedad durante la investigación, entendiéndose el cambio y evolución como una parte fundamental del estudio.
- Orientación hacia el caso único. Se considera que cada investigación es única en su categoría por la subjetividad de los individuos y la realidad estudiada.
- Sensibilidad hacia el contexto. La investigación se ubica en el contexto histórico, social y temporal para situar los descubrimientos realizados.
- Neutralidad empática. Se reconoce que es imposible lograr una objetividad plena. El investigador desarrolla empatía hacia la situación estudiada y la perspectiva de los individuos.
- Flexibilidad del diseño. La investigación no se enmarca en un diseño único sino que se adapta a la combinación de distintos diseños para comprender la situación y responder a los cambios emergentes.

A través de los textos, el método hermenéutico busca insertar cada uno de los elementos de texto dentro de una visión completa de la experiencia y contexto del sujeto. Pretende explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto del cual acontece entendiendo lo particular a partir del todo, y a partir de lo particular. El intérprete-investigador debe desprenderse de sus juicios personales e intentar lograr un vínculo con el texto de referencia, es decir, la experiencia

del sujeto, con el fin de interpretarlo. Los participantes son los informantes que facilitan el acceso al campo al intérprete-investigador.

Las objeciones hechas al Paradigma Interpretativo simbólico, desde la Teoría Crítica, asevera que dicha teoría acaba con el objetivismo ya que la misma insiste en la importancia del papel de los significados personales en la Educación. Otra objeción, desde el Paradigma Científico, es su presunta poca científicidad y mínima objetividad (Escarbajal, 1991). Sin embargo, continúa siendo una orientación frecuentemente usada y una metodología de gran utilidad en la PS.

Tal como se observa en la Tabla I.1, que la actuación de los educadores sociales como comunicadores interactivos, es significativamente distinta a la del paradigma tecnológico ya que se conciben la práctica como una construcción intersubjetiva en donde las personas que participan comparten significados sobre lo que tienen que hacer y cómo hacerlo.

Según la literatura especializada, Nohl es el pedagogo social más representativo de la tendencia hermenéutica y considera la PS como una “práctica para la práctica”. De tal forma que la práctica se realiza en base de la teoría y alimenta la misma. Sus ideas promovían la protección juvenil como parte de la realidad humana a través del método hermenéutico basándose en la realidad educativa. Por lo cual, la PS no existe sin su relación con la realidad social ya que la PS se basa en la práctica (Pérez Serrano, 2004).

2.3. El Paradigma Socio crítico

Nuevamente, surge otro paradigma como respuesta a las corrientes positivistas e interpretativas: El Paradigma Socio crítico. El principal objetivo del Paradigma Socio crítico, o Teoría crítica, es la visión del pasado de forma racional y objetiva, de tal forma que se puedan superar todas las ideas limitantes recibidas de este. Parte de la premisa de que la educación no es neutral sino que viene matizada y a la vez se construye desde una interacción dinámica donde confluyen los factores ideológicos, sociales, económicos, culturales y personales. La Teoría crítica se desarrolló en la Escuela de Frankfurt, una filosofía neo-marxista que apareció en la Alemania de los años 30, que se puede definir así,

“La Teoría crítica plantea la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores, y los intereses de la sociedad así como su compromiso para la transformación desde su interior. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica. La teoría crítica se caracteriza por afirmar que en todo análisis social no hay imparcialidad ya que toda teoría está mediatizada por la historia, la economía, etc. Además no se puede ser neutral en los juicios de valor. Implica que el análisis de la sociedad debe considerar a ésta globalmente y como un todo [...]” (Gómez *et al.*, 2009: 3).

Debido a la creencia de que todo está determinado por la sociedad en la que se produce, en las décadas de los 60 y los 70 los investigadores críticos decidieron que no es posible conocer la realidad de forma objetiva. Por lo tanto, adoptaron un sistema de investigación cualitativo, más basado en entender cada situación de forma profunda que en encontrar patrones y sistemas de causa y efecto. La teoría plantea la necesidad de conocer y comprender la realidad como *praxis*; unir la teoría y la práctica; orientar el conocimiento para liberar al individuo e implicar al docente a partir de la autorreflexión (Pérez Serrano, 2004: 201).

Dentro del Paradigma Socio crítico existen unas teorías y visiones que redondean el paradigma según aplica a la educación. Aquí una lista parcial, (Escarbajal, 1991; Pérez Serrano, 2004):

- Paradigma crítico – Popkewitz
- Ciencia crítica de la Educación – Scheller
- Enfoque o Tradición Reconstructiva – Martin
- Y todos aquellos que surgen de la Escuela de Frankfurt – Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Marx Horkheimer, Habermas, Benjamin, otros.

El pensador más influyente de la Teoría crítica ha sido Habermas,¹⁶ quien exploró la idea de que los objetos de conocimiento se constituyen a partir del interés que rija la investigación. El sujeto construye a su objeto de estudio a partir de dos intereses: un interés técnico o un interés práctico, además de la experiencia que se tenga de él. Según Habermas, como respuesta a la “opresión” causada en parte por una naturaleza externa al ser humano (no controlada) y una naturaleza propia (careciente en socialización), surge una tercera vía a la que él llama el “interés emancipatorio”. La emancipación es un “interés primario que impulsa al ser humano a liberarse de las condiciones opresoras tanto de la naturaleza externa como de los factores internos (temores, creencias, otros) aunque encuentre obstáculos para lograrlo” (Alvarado y García, 2008: 193).

Este paradigma ha influenciado significativamente a la Educación particularmente porque le da un contexto crítico a las estructuras que son la raíz y generan las conductas y acciones que impiden que se desarrolle la educación hacia la emancipación. Se distingue por su énfasis en la transformación de la realidad, no sólo en la descripción y comprensión, y a la vez procura la emancipación del sujeto y de la sociedad. Según lo explica Escarbajal,

“Se parte de la premisa de que la construcción social de la Educación acaece en un contexto histórico-social determinado, y el individuo aprende en interacción con otros sujetos educándose en tareas socialmente significativas de trabajo colaborativo y crítico. Por tanto, el fin último de esta postura sería lograr la emancipación individual y social. No solo hay que comprender lo que

¹⁶ Jürgen Habermas (1929-) sociólogo y filósofo, catedrático de la Universidad de Frankfurt cuyas aportaciones se destacan la construcción teórica de la acción comunicativa y la democracia deliberativa.

pasa en el mundo, sino que, fundamentalmente, hay que cambiarlo. Es una postura de compromiso, por lo que la teoría no vale para justificar la práctica, como proclama el Paradigma Científico, sino que teoría y práctica van dialécticamente contrastando y mejorando. La Teoría Crítica surge de la *praxis*, sin dejar de ser científica por ello. Es científica no porque se atenga a los cánones de científicidad de corte hipotético-deductivo, sino porque procura elaborar explicaciones, conocimientos, en general, que contribuyen a dilucidar y resolver problemas prácticos. Su fin es la modificación de la situación en la que se encuentran los implicados en una comunidad [...]” (Escarbajal, 1991: 126).

Del Paradigma Socio crítico surge la Pedagogía crítica o Pedagogía Social crítica, cuyo mayor exponente es Mollenhauer, como ya hemos mencionado. Inherente al paradigma está la flexibilidad metodológica que se emplea para alcanzar las metas de la investigación. El enfoque permite adaptar una variedad de rigores y controles en el proceso de tal forma que lo importante en la investigación es la contextualización histórica y el grado de concientización que logre un grupo social como vía de actuación y transformación de la realidad. Esto requiere la participación activa del investigador en la acción social (Pérez Serrano, 2004: 202).

Alvarado y García (2008) enumeran las características más importantes del Paradigma Socio crítico aplicado a la Educación, a saber: la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

El paradigma ha sido cuestionado en varios frentes. Según los detractores de esta teoría desde el Paradigma Positivista, se le reclama el alto grado de especulación metafísica que anula la científicidad. La idea de creerse “a sí misma” una “conciencia salvadora de la Humanidad”, pone en cuestión la utilidad y aportaciones de otros paradigmas (Escarbajal, 1991: 127). Otros detractores plantean la cuestión de la emancipación en el paradigma como un problema educativo en cuanto al nivel en que las teorías emancipatorias son capaces de llevar a cabo una crítica de las teorías educativas tradicionales. Se cuestiona un aspecto lógico de la pedagogía de la emancipación: ¿es posible desarrollar objetivos de aprendizaje con un carácter emancipatorio, que luego se cuestionan a sí mismos? (Wupper, 2001).

Sin embargo para la PS, este paradigma es fundamental ya que ayudaría al desarrollo de teorías que den paso a un mejor entendimiento de la práctica para alterarla por los propios protagonistas sociales. Tiene importancia la idea de que este paradigma se enfoca en los seres en vía de transformación hacia la emancipación, a través de la reflexión que es utilizada como la metodología.

“La reflexión como metodología se convertiría en importante instrumento de liberación, emancipación. La acción pedagógica se entiende como una interacción entre adultos y adolescentes, personas que se sitúan a un mismo nivel para dialécticamente, llegar a posturas

emancipadoras. Por tanto, la PS desde el Paradigma Crítico, tiene como objeto de estudio no a los procesos sino a los sujetos en transformación [...]” (Escarbajal, 1991: 127).

En la Tabla I.1. se desglosa la actuación de los educadores socio críticos. Como profesionales reflexivos, estos observan la práctica no como un apéndice de la teoría tecnológica que se va a aplicar, sino como la construcción social en donde las personas implicadas deciden tomar las riendas de su situación educativa con el fin de intentar cambiarla.

3. Educación Social en Europa

Durante el siglo XX, la PS fue adoptada como política pública por varios países europeos como Bélgica, Holanda, Hungría, Eslovenia, Suecia y Dinamarca. En Dinamarca particularmente, la PS se enfrentó a problemas para establecerse como una disciplina académica, sin embargo, fue exitosa en transformarse en una profesión legalmente reconocida.

En Alemania y Austria es donde más se ha fortalecido su presencia disciplinar en el ámbito de los estudios superiores. Italia no está ajena a este movimiento, sin embargo pone énfasis en la función educadora de la sociedad y el control pedagógico de los medios de comunicación social. En Alemania, en los años setenta aparecen unas escuelas sociales de índole profesional que fueron evolucionando hasta convertirse en Escuelas Técnicas de PS y otros centros similares que formaban profesionales en Trabajo Social y PS.

En varios países se podía identificar las intervenciones educativas que estaban alineadas con los principios y prácticas de la PS, sin embargo, se utilizaban bajo diferentes nombres (educación no-formal, trabajo social, desarrollo comunitario, animación sociocultural, andragogía, entre otros). Aunque en el pasado, las prácticas se habían enfocado en la niñez y la juventud, y otros en personas de edad avanzada, hoy existe un consenso que la PS es en su esencia un enfoque integrado y comprehensivo. De esa misma forma, la PS fue guiada en su inicio hacia unas intervenciones basadas en la orientación de déficit, hoy se observa un giro en el enfoque hacia el desarrollo el cual reconoce y valora las experiencias y conocimiento de los participantes y los activos de la comunidad con el fin de entender su realidad, particularmente en contextos adversos (Schugurensky & Silver, 2013).

A principios del siglo XXI, se observa un renacer de la PS/ES con un creciente interés en la profesión en el Reino Unido, España, Portugal, América del Norte y América Latina. Se comienza a traducir las publicaciones de libros sobre la PS/ES al inglés y a crear programas académicos, graduados y sub graduados, como por ejemplo el programa graduado del Instituto de Educación de la Universidad de Londres¹⁷ (Petrie, 2013).

¹⁷ Los autores también mencionan el programa graduado en la Escuela de Transformación Social de la Universidad del Estado de Arizona (School of Social Transformation, Arizona State University) en los EE.UU.

En Europa, en el siglo XXI, se reconoce la incorporación de asuntos importantes para la teoría y la práctica, no antes abordados por la PS/ES, como por ejemplo la importancia de la protección del medio ambiente, la inmigración, las artes y los derechos de la comunidad LGBT. De los efectos de las políticas neo liberales de muchos países europeos, nace la inquietud de examinar los efectos de estas políticas en el bienestar de la población y visualizar el potencial de la PS/ES para cambiar esas políticas. Además, surge un interés mayor en explorar las conexiones entre la PS/ES y los movimientos sociales, tales como son el movimiento de las personas con discapacitaciones y el movimiento de los desplazados (sin tierra, sin hogar) (Schugurensky & Silver, 2013).

La normalización de la PS en Europa resulta ser un aspecto clave en su crecimiento y divulgación. Para que esto se dé fue “esencial apoyar y legitimar la autonomía profesional de los profesionales de la PS basada en una disciplina científica autónoma cuya tarea es educar, participar en la investigación científica y desarrollar teorías” (Rosendal, 2013:8). Las universidades y colegios comienzan a procurar una reorganización de sus estructuras para garantizar la contraparte profesional de la disciplina científica, es decir, las prácticas sociales pedagógicas, para el desarrollo posterior de la práctica profesional. Para la PS como profesión, esto implica que el saber de la ocupación trasciende las fronteras de la profesión. Hace también posible obtener retroalimentación sobre el impacto, efecto y consecuencia de las intervenciones socioeducativas a través de la reflexión, la investigación científica y la exposición en un ambiente académico. Finalmente, los estándares profesionales también se incluyen en los programas educativos para que los profesionales sean formados por maestros con dominio de su profesión.

Con la integración económica, política y educativa de Europa, se normaliza una definición cónsona de la ES. El cambio histórico representa una coyuntura en el análisis de la profesión de ES del cual surgen varias investigaciones que analizan el desarrollo y adaptación de la ES como profesión. Uno de estos estudios investiga sobre la profesión de ES en Europa: Un estudio comparativo, *The Profession of Social Education in Europe: A Comparative Study* (2011), comisionado por la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales¹⁸ (CGCEES). Este estudio revela el estado de la ES en Europa comparativamente. El informe hace constar la ES como una profesión:

- Regulada, ya que aparece en los registros de gobiernos
- Reconocida como una categoría profesional (con titulaciones universitarias)
- Cuenta con sub especializaciones de estudio y de práctica

El concepto es aceptado, estudiado y aplicado en la práctica, sin embargo, al estar presente en una variedad de países Europeos de la Unión, hay múltiples interpretaciones de la

¹⁸ Versión del informe en español y digital por el CGCEES publicado en 2013, <http://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf>

profesión también. Por ejemplo, en Reino Unido no cuenta con este profesional y el concepto de ES está mayormente vinculado con las clases de ciudadanía (*citizenship lessons*), sin embargo está presente en la mayoría de los Estados de la Unión Europea. Por un lado, el término Pedagogía es un término utilizado con connotaciones dogmáticas y es utilizado con lo que Europa continental llama didácticas (AIEJI & CGCEES, 2011).

Bajo las designaciones de profesiones sociales, el informe resalta una variedad de términos difíciles de traducir y equiparar tales como: trabajadores de la juventud (*youth workers*), trabajadores de cuidado residencial (*residential care workers*), trabajadores de cuidado diurno (*day care workers*), trabajo con ofensores (*workers with offenders*), terapeutas ocupacionales y del juego (*play and occupational therapists*), trabajo de las iglesias (*church work*), actividad de desarrollo comunitario (*community development activity*), trabajadores de la comunidad (*community workers*), trabajadores de apoyo a la familia (*family support workers*) o educación curativa (*curative education*). Indica el informe, que un término que aparece a menudo en Escocia, por ejemplo es el de educación comunitaria (*community education*) o el desarrollo y aprendizaje comunitario (*community learning and development*). Parece que la traducción común de educadores sociales o pedagogos sociales le pertenecía a la realidad de la Europa continental y no unos términos comúnmente conocidos en el Reino Unido (AIEJI & CGCEES, 2011: 16).

Las traducciones de la terminología muestran dificultades en otros Estados debido a la similitud a otros campos profesionales, como la educación especial, la educación de los niños o la educación para la ciudadanía. En relación con este último, en Alemania se encuentra una traducción literal del término de la ES (*Sozialerziehung*) que está en el sentido pedagógico en una de las especialidades de la educación, la educación de la sociabilidad de la persona. Sin embargo, no necesariamente es el mismo concepto que recoge la PS.

El informe señala que generalmente existen profesiones específicas dentro de la sombrilla de la ES. Hay una relación establecida con el ámbito de la salud y el campo de la discapacidad, las cuales son reguladas por las reglas de la sanidad, y su ámbito de acción es dentro de las profesiones de la salud. Sin embargo, la profesionalidad del resto de las especialidades (la juventud y de la infancia, las drogodependencias, educación de adultos) se ubica dentro de una amplia gama de profesiones y procedencias.

Según el informe, incluye aquellas profesiones que están reguladas, como ejemplo, menciona el caso de Noruega, donde hay dos profesiones enmarcadas dentro de la PS: *Vernepleire*, profesión regulada que es responsable del trabajo con discapacitados físicos y mentales y, *Barnevernpedagoger*, trabajar con niños y adolescentes. El primero de ellos está regulado, mientras que el segundo no lo está.

En los países de tradición latina el término utilizado es educadores sociales (España, Portugal, Francia, Italia, Luxemburgo). Es común a todos los países de Europa central y nórdica

el término de pedagogos [sociales]: Alemania, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Hungría, Eslovenia, Lituania y Países Bajos. En la Tabla I.2. a continuación, se desglosan los nombres oficiales otorgados a los educadores sociales en los países con la profesión.

Tabla I.2. Nombre equivalente del profesional de la Educación Social en Europa.

| País | Nombre del profesional de la Educación Social |
|-------------------|--|
| España | Educador/a Social |
| Bélgica – Wallons | Educateur(trice) spéciaisé(e) |
| Dinamarca | Social Paedagogerne |
| Estonia | Sotsiaalpedagoog |
| Finlandia | Sociaaliohjaaja |
| Francia | Educateur(trice) spéciaisé(e) |
| Alemania | Sozialpädagoge – Sozial Arbeit |
| Países Bajos | Sociaal Pedagogisch Hulpverleners |
| Hungría | Szocialpedagogus |
| Eslovenia | Socialni pedagog |
| Italia | Educatore professionale |
| Lituania | Socialinis pedagogas |
| Luxemburgo | Educateur Gradué |
| Portugal | Educador Social |
| Irlanda | Social Care Workers |
| Islandia | Þroskafjálfi |
| Polonia | Pedagog społeczny |
| Noruega | Vernepleier /Barnevernpedagoger |

Fuente: Elaboración propia basada en AIEJI y CGCEES, 2011.

Lo habitual es el uso de los términos “social” y “especialidad”, siendo esto el germen de la diferenciación de la ES de otras profesiones. De acuerdo al informe, el término "social" se referencia en la mayoría de los casos. El spéciaisé denominación (especializada) se utiliza en los países de habla francesa. El origen del uso del término es especializado y ha evolucionado como parte de la educación nacional para distinguir del educador (docente o maestro). El Informe indica que esa es la razón por la que en la parte de habla francesa de Suiza todavía se encuentra “*éducateurs sociaux*” y en Bélgica para adaptarse al nombre francés, la Asociación Wallon cambió el nombre de UPES (Unión Professionnelle des Éducateurs Sociaux) a APDES (Asociación professionnelle des éducateurs especializate) (AIEJI & CGCEES, 2011: 28). En otros Estados, la profesión se incluye dentro del Trabajo Social generalmente. Este caso lo representa Suecia, con “*Sociolnom*” y Alemania, con “*Soziale Arbeit*”.

Actualmente existen siete países que regulan la profesión de la ES de manera integral: Eslovaquia, Finlandia, Lituania, Suiza, Italia, Islandia y Alemania. El informe hace la salvedad de que en algunos casos en el pasado, la regulación ha sido a nivel regional y no nacional.

La profesión está regulada parcialmente en cuatro países: Eslovenia (pedagogo social en el sector de la salud, consejero en los colegios, pedagogo en instituciones con niños y jóvenes con discapacidad, pedagogo en residencias), Noruega (que trabaja con personas con discapacidad), República Checa (instructor de tiempo libre, educador y asistente de maestro), y Polonia (pedagogo, animación cultural y pedagogo escolar) (AIEJI & CGCEES, 2011: 29).

En 27 Estados miembros y de Islandia, Noruega y Suiza, existen trece asociaciones profesionales para los educadores sociales. En siete países una asociación compuesta por una asociación o diferentes asociaciones, aglutinan a los educadores sociales, junto con otras profesiones, por lo general los trabajadores sociales (Finlandia, Alemania, Noruega, Suiza, Bulgaria, Eslovaquia y Suecia). Diez países carecen de una organización de educadores sociales (Bélgica, Reino Unido, Malta, Chipre, Rumania, República Checa, Polonia, Hungría, Grecia y los Países Bajos). El total de los educadores sociales vinculados profesionalmente a alguna organización profesional es de 47,665 aunque hay que tener en cuenta que hay educadores sociales que son miembros de otras organizaciones, algunas vinculadas a otras profesiones o sindicatos (AIEJI & CGCEES, 2011: 31).

El informe aporta una mirada general a las varianzas que existen entre países sobre el trabajo del educador social. En general, se puede concluir que en la mayoría de los casos el rol, tareas y campos de acción de este profesional son similares en los países estudiados. Establece sí que hay una creciente demanda por los servicios del educador social lo cual es evidente por la cantidad de países que han regulado la profesión y que proveen estudios dirigidos a la titulación en ES.

Según los números de afiliaciones a organizaciones profesionales, podemos deducir que el campo está creciendo pero que existe un interés de este profesional vincularse a una entidad profesional que vele por los intereses profesionales de la profesión. A través del proceso de normalización educativa de los países de la Unión Europea que ejerce la Declaración de Bolonia¹⁹, acompañado de la regulación, las titulaciones universitarias y el crecimiento de las sub especialidades, se verá un efecto positivo en la consolidación de la profesión en Europa.

En el caso de España, el informe indica el gran crecimiento que la profesión y su estudio ha experimentado en los últimos años. Actualmente consta de un grado de Bachillerato y otros de posgrado que están siendo revisados a la luz del proceso de Bolonia. La mayoría de los profesionales son integrantes de los colegios profesionales, los cuales funcionan como

¹⁹ El proceso inicia con la Declaración de La Sorbona de 1998 y consolidado con la Declaración de Bolonia de 1999.

corporaciones de ley pública, velando por el código de ética, las funciones y las competencias de la profesión. La profesión de ES no está regulada en España pero según el informe para optar a posiciones en el servicio público es necesario pertenecer a una organización profesional (AIEJI & CGCEES, 2011: 44).

Actualmente el Consejo General de Educadoras y Educadores Sociales, de España²⁰, coordina la membresía de colegios de cada una de las diecisiete comunidades autónomas del país y la participación de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Ceuta y la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Melilla. Tanto la CGCEES, como la Asociación Estatal de Educadores Sociales y la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (entidad histórica), son organizaciones “estatales”, respondiendo así a su membresía en España. La CGEES, como entidad líder, responde a la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI), la agrupación internacional de los colegios profesionales.

4. La Educación Social en España

La Educación Social en España tiene parte de sus raíces en la política pública dirigida a los menores desplazados y en el trabajo de la iglesia o las comunidades de fe. En la Edad Moderna, múltiples iniciativas de casas para jóvenes, hospicios, escuelas de trabajo, entre otros proyectos innovadores en su momento, fueron claves en abrir el camino para la adopción de leyes favorables para los menores y el desarrollo de la ES.

En el caso de los menores, entre siete y diecisiete años, la legislatura analizaba los casos para determinar si habían actuado con conciencia o malicia. Los menores que fueron encontrados culpables iban a la cárcel. Los menores sin hogar (huérfanos, desplazados, etc.) tenían la opción de ir a una casa u hospicio. En 1834, se ordenó la separación de los menores de diecisiete años del resto de los adultos en la cárcel. La ley del 1848 hizo exentos de responsabilidad a los menores de nueve años y también a los menores entre nueve y quince que hubiesen actuado con conciencia. La ley de 1928 acabó con el sistema del discernimiento y elevó a dieciséis años el límite de la imputabilidad. Estas reglas se mantienen hasta la época reciente.

La política pública protectora que inició la conciencia fue la protección de menores en ámbitos laborales y situaciones de riesgo social. Esto marca su inicio en 1873 con la medida legislativa que por decreto prohíbe trabajar a menores de dieciséis años en minas y lugares peligrosos. En 1900, otra legislación establece las condiciones laborales para mujeres y niños. Se instaura la ley protectora de la infancia por Dr. Tolosa Latour en 1904. Otra ley asumida en 1948 reconoció por primera vez al Tribunal de Menores la doble facultad: protectora y reformadora.

²⁰ Portal de CGEES para la promoción de la ES y comunicación de los integrantes, <http://www.eduso.net/cgcees/index.htm>

Para estos jóvenes surgen las iniciativas para la rehabilitación o reinserción de la juventud a la sociedad. Se establecen colonias agrícolas para la rehabilitación de jóvenes delincuentes propugnado por Concepción Arenal en 1887 (Quintana, 1997: 82). Sin embargo, la historia de protección de la niñez data a principios del siglo XIV. El primer albergue para niños se establece en Valencia y la primera casa para huérfanos, entre 1504 y 1567, se instituye la Inclusa en Madrid. Unos de los más importantes hospicios o casas fueron “Los Toribios” en Sevilla establecida en 1724 por Fray Toribio de Velasco. Era una institución que se basaba en la imposición del código moral a los menores como método de reforma de carácter.

Para mencionar algunas iniciativas importantes debemos incluir a Luis Amigó y Ferré (1854-1934) obispo Cappuccino quien fundó el Asilo de Masamagrell para niños desamparados y una congregación religiosa para féminas para dirigir a jóvenes referidos por las instituciones correccionales. Dicha organización fue precursora de las “escuelas de reforma”. En Barcelona, se fundó el Patronato de Nuestra Señora de las Mercedes en 1880 para niñas y niños presos, que posteriormente en 1889 pasó a llamarse Patronato de Niños y Adolescentes abandonados y presos. Después en 1890, bajo la presidencia de D. Ramón Albó, juez de menores (1871-1955), se crea la Escuela de Reforma “Toribio Durán”, fundada en 1921 y dedicada a albergar a los llamados Trinxeraires (personas sin hogar). Además existió una escuela industrial que adiestraba a jóvenes condenados a prisión o correccionales, 15 a los 23 años, en tareas fabriles y agrícolas.

Un enfoque novedoso para su tiempo fue la iniciativa de José Pedragoza y Monclus (1854-1957) quien creó en Barcelona una institución educativa basada en el método familiar, con una política de puerta abierta sin una disciplina estricta proveyéndole así una total libertad del educando. La institución brindaba la oportunidad a los jóvenes de sostener una vida social familiar, forjando un balance entre la libertad y la responsabilidad para con sus estudios. Esto representa el precursor de la “libertad vigilada” el cual se basa en que la lucha contra la delincuencia debería ser planteada desde la perspectiva de la juventud y su marginalización y exclusión social (Petrus, 1997).

Otra visión novel para su época fue el de José Joaquín Piquer y Jover (1911-1985) quien fue pionero en la aplicación de pruebas psicológicas. Creó el método de recoger el historial pedagógico de los estudiantes. Ahora lo conocemos como el archivo psicopedagógico de tres partes: la antropométrica; la psicológica; y la pedagógica. La información localizada en un lugar, ayudaba en el diagnóstico educativo, servicios y ayuda que recibiera el educando.

Se entiende que de las primeras pronunciaciones públicas sobre la Pedagogía Social en España se dieron a principios del siglo XX. Como ejemplo está la Conferencia que dicta Suceso Luengo de la Figuera, directora de la Escuela Normal Superior de Málaga en 1902, y concibe la PS como la ciencia de la educación “de todos por todos” (Bedmar y Añaños, 2006: 99).

Surge del Centro de Formación de Educadores Especializados²¹ (CFEEB) creado en Barcelona en 1969, una nueva adaptación del concepto de “educador especializado” y evoluciona hacia el educador social basado en tres ocupaciones diferentes que son: los educadores especializados, los animadores culturales y los educadores de adultos (Allah, 2013). Igualmente, el origen de la ES está íntimamente vinculado con el desarrollo de la educación especial y el trabajo social en Europa. Como ya mencionamos anteriormente, se funda la organización Asociación Nacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (ANEJI) en Francia en 1947 que promueve, lo que ellos denominan, el “educador especializado” atendiendo a jóvenes desplazados por la industrialización, la II Guerra Mundial, y el cierre de “casas paternas”. Desde 1948, la organización se expande a otros países en Europa creando así la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (AIEJI). Se introduce como asignatura en las Universidades de Madrid en 1954 y en las de Barcelona y Valencia en 1956 (Allah, 2013).

El espacio profesional para educadores fuera de los parámetros escolares comienza a crecer. Con la ley de 1976 se delinean unas directrices para dirigir campamentos, colonias, marchas juveniles, albergues, etc. Además, la directriz permitía la creación de escuelas para la formación de especialistas (Pérez Serrano, 2009).

En 1984, se incluye la PS en las áreas de conocimiento de los cursos sobre la “Teoría e Historia de la Educación” y de “Sociología”, como parte de la Ley Orgánica 11/1983 de la reforma universitaria. Luego en 1991, se publica el Real Decreto 1420/1991 respecto a los planes de estudio de la Diplomatura en ES lo que significa que las normas académicas se establecen formalmente para la profesión. Vinculado a la Diplomatura, fue la celebración del Congreso Estatal del Educador Social en 1995. El cual incluyó, por primera vez, a alumnos de la primera promoción de educadores sociales producto de la Diplomatura (Bedmar y Añaños, 2006).

En esta época, las universidades españolas se orientaron hacia el ámbito anglosajón con énfasis en el cientifismo, por lo que se enfatizó la Sociología de la educación a cambio de la PS. El énfasis se dio en los contenidos y en la orientación de la disciplina también. Luego la PS comenzó a cobrar independencia y solidez como disciplina propia, sin embargo esta unión de los conceptos representó un atraso (más de una década) en el desarrollo pleno de la PS en las universidades españolas.

En la década de los ochenta, los profesionales de la PS y los educadores sociales conciertan a trabajar juntos. Aunque con diferentes intereses: los pedagogos sociales tenían la preocupación de alcanzar un mayor nivel científico de la PS en las universidades y los educadores sociales interesaban un mayor reconocimiento profesional.

²¹ Centro de Formación de Educadores Especializados funciona hasta 1980 (Bedmar y Añaños, 2006).

La Asociación Estatal de Educación Social y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España se dieron a la tarea de ofrecer una definición basada en un “Concepto-Síntesis” con el fin de precisar el rol profesional del educador social. Lo definen como:

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

- la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social
- la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidad de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social” (CGCEES, 2007: 12).

Una definición clave es la que propone ANECA en su Libro Blanco de la Educación, la cual reza así: “Al educador social se le define como un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (ANECA, 2005: 9). Por otro lado, este informe afirma que la meta de la ES, a través de la labor del educador social, incluye:

- Prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales.
- Favorecer la autonomía de las personas.
- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural, lúdica...
- Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en y del entorno social.
- Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica.
- Favorecer la participación de los grupos e individuos.
- Favorecer la mejora de las competencias y aptitudes de los individuos.
- Favorecer el cambio y transformación social.
- Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social y asociativo.

La ES tiene como referentes básicos científicos a la PS, la Psicología, la Sociología, la Antropología y la Filosofía. Estos campos del saber aportan herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para el trabajo socioeducativo lo cual es evidente hoy en la plantilla del profesorado de las titulaciones de ES en las diversas universidades del país.

4.1. Estudios y la profesión de la Educación Social en España

4.1.1. Los estudios.

El estudio de la ES ha visto un aumento amplio en escala y profundidad, especialmente a través de Europa. Se han multiplicado los ofrecimientos académicos para el estudio de la ES, además de los gremios, conferencias y documentos de profesionalización del campo. La Universidad de Barcelona en los años 1930 inició uno de los primeros seminarios de Pedagogía en el país. La Universidad de Madrid en 1944 crea una sección en PS en los planes de estudio.

La PS cobra una velocidad y profundidad a partir de la década de los ochenta. Tal como lo exponen March y Orte (2004), el campo comienza a tener un reconocimiento tanto teórico como profesional a consecuencia de varios factores, a saber:

- La progresiva constitución del Estado del Bienestar. Se ha producido una toma mayor de consciencia institucional sobre la necesidad de brindar servicios sociales, comunitarios y especializados. Dentro de esta realización, las políticas sociales nuevas apuntan a la existencia de programas de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos, especialmente los dirigidos a menores, delincuentes juveniles, drogodependientes, minusválidos, etc.
- Existencia y crecimiento de una cultura del ocio. De esa forma surgen centros juveniles, centros de ocio y tiempo libre, centro de educación ambiental, centros culturales, centros cívicos, bibliotecas, ludotecas, etc. lo que lleva al desarrollo de la Animación Sociocultural como un ámbito significativo dentro de la PS.
- El replanteamiento de las profesionales actuales. Como respuesta al desarrollo económico y tecnológico de la sociedad, surgen por primera vez profesiones atadas a empresas y corporaciones. Se visualiza a la empresa como un centro de formación, dando lugar a la formación ocupacional, lo cual implica la generación de nuevos campos de intervención socioeducativa dentro de la PS.
- Los estatutos de la Unión Europea incrementan la necesidad de crear el Título de Educador Social, impulsados por razones vinculadas a la nueva creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) por lo que es necesario la homologación de titulaciones universitarias, dentro de las cuales se incluye la de educador social.

La investigación sobre el campo es impulsada a través de múltiples revistas profesionales, jornadas y congresos que surgen tanto en Europa como en América Latina. En los años 1980, se comienza a publicar sobre el tema. En 1984, José María Quintana publicó *Pedagogía Social* y concibió la PS como una forma de trabajo social (Quintana, 1997: 89). Esta fue la primera publicación que brinda un sistema, antes no provisto, a la ciencia en España.

La constitución de la Sección científica de la PS dentro de la Sociedad Española de Pedagogía (1985) marca históricamente un importante evento ya que a esa sección se adhieren profesores y profesionales en el campo de la ES con el fin de proporcionar un foro de debate para los interesados en este campo joven. La sección significó un reconocimiento importante del campo educativo tradicional.

La “Revista de Pedagogía Social” se publica por primera vez en 1986 la cual permite la difusión de la investigación y divulgación de prácticas, tendencias e información. Cada número publicado está a cargo de una universidad que propone un tema diferente. Esa metodológica colaborativa mantiene a la profesión al día y a los profesionales interesados.

En el 1991, se aprueban las directrices generales, BOE el RD 1420-1991, de los planes de estudios conducentes a la obtención del Título de Diplomado en Educación Social, de tres años de duración. Este título sería orientado a la formación de un educador que actúe en ámbitos no escolares en atención preventiva y de recuperación con jóvenes marginados, así como también en ambientes naturales y la inserción de jóvenes en la vida adulta. Se da la creación de la primera Diplomatura Universitaria en Educación Social en la Universidad de Barcelona, ese mismo año y crea las expectativas sobre la Licenciatura en Pedagogía Social.

Anteriormente, el Consejo de Universidades había explorado la creación y regulación de dos titulaciones universitarias en el ámbito de la pedagogía (Grupo de trabajo XV) con el fin que se desarrollara una propuesta. Esta exploración incluía también la creación del Título de Licenciado en Pedagogía Social, de cinco años de duración, destinado a la formación de un especialista en educación permanente de adultos, formación laboral y en marginación social. Sin embargo, esta titulación no sería aprobada hasta varios años después. Esto estableció una relación permanente entre el mundo académico y el mundo profesional, -entre la investigación y la acción, la reflexión y la *praxis*-, que puede estar encontrado algunas veces, sin embargo es de crecimiento y beneficio mutuo para asegurar la profesión a largo plazo (Bedmar y Añaños, 2006).

4.1.2. La profesión.

Uno de los más importantes es el origen del profesional de la ES el cual surge como el educador especializado en este momento histórico, 1945. Se comienza a consolidar la existencia de entidades y organizaciones en base de membresía que sirven como colectivo y representante para impulsar el estudio, la investigación y conocimiento sobre la profesión. En diferentes comunidades autónomas se ha impulsado la creación de colegios profesionales de educadores sociales desde 1997 (Cataluña el primero, y lo siguen Madrid, Galicia, Valencia, País Vasco y Extremadura en esos años, para luego conseguir uno en cada comunidad) que pudiera canalizar los intereses de los diferentes colegios profesionales.

La Asociación de Diplomados de Educación Social y la Asociación Profesional de

Educadores Sociales acordaron la puesta en marcha de las gestiones dirigidas a la creación de un colegio profesional. En el Preámbulo de la Ley de creación se lee:

“La Educación Social es una profesión que pretende dar respuesta a unas determinadas necesidades sociales, culturales y educativas, a las cuales quiere aportar unas soluciones mediante actuaciones específicas y especializadas”.

Con el fin de interpolar la teoría en el desarrollo de la profesión, las universidades se han dedicado a la celebración de jornadas de introspección, reflexión e intercambios sobre la práctica. Las Jornadas de Pedagogía Social se han celebrado continuamente en distintos lugares con el apoyo de universidades interesadas en promulgar la ES en España. Se iniciaron en el 1981 con las Jornadas Nacionales de Pedagogía Social, la próxima celebrada fue en 1985 titulada encuentro Internacional de sociología y Pedagogía Social, las siguientes fueron llamadas Jornadas hasta 1995, cuando se cambia de orientación hacia seminario Interuniversitario, el cual procuraba un intercambio académico y de profesión interno al país y basado en conexiones entre los estudios de la PS/ES entre universidades.

En Madrid se celebra el primer congreso sobre la ES, auspiciado por la Universidad de Comillas y la Fundación Santa María, en 1989 que reúne a más de mil personas. En él participan entidades gubernamentales, ONGs, profesorado, personas de los ámbitos de la animación sociocultural, la educación especializada, monitores de tiempo libre, etc. Como parte de este movimiento, en 1994, se publica el libro *Pedagogía Social: Fundamentación Científica* escrita por Paciano Feroso (Bedmar, 2015).

Por su parte los gremios y las universidades, también se han esforzado por propulsar la acción socioeducativa para sus colectivos. Se celebra, lo que se considera, el primer congreso sobre la ES en Murcia en 1996. Titulado I Congreso Estatal del Educador Social, tenía como objetivo la definición de roles profesionales en el campo de la educación a través de la exploración de los siguientes asuntos: procurar el encuentro de los colectivos que configuran la profesión de ES; analizar los diferentes tipos de intervención en relación a los diferentes medios y ámbitos de actuación de la ES; y crear espacios de debate entre los nuevos diplomados de la ES. El próximo congreso, celebrado en 1998, ya planteaba otros objetivos dirigidos a la formación y profesionalización con miras a la unión entre la teoría y práctica y el continuo intento de precisar los parámetros deontológicos de la profesión (Bedmar, 2015).

Desde la traducción del libro de Natorp al español en 1915 a la fundación del primer colegio profesional, los hitos de la PS/ES se pueden resumir en la Figura I.3 a continuación.

Figura I.3. Hitos en el desarrollo de la PS/ES en España.



Fuente: Elaboración propia.

Con más de una década de preparación académica de profesionales en el campo de la ES, y la implantación del Tratado de Bolonia y el Real Decreto 1420/1991 que normalizaba la impartición de la materia de ES a nivel universitario, el estado se dio a la tarea de conocer la situación de los grados otorgados y la opinión de sus graduados. El estudio “Título de Grado en Pedagogía y Educación Social” de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España analizó a dieciséis países europeos con representación de universidades que otorgan titulaciones en Pedagogía, de estos once países y España ofrecen titulaciones oficiales en ES (ANECA, 2005: 20).

**Tabla I.3. Países participantes en el estudio
“Título de Grado en Pedagogía y Educación Social”**

| | | | |
|-----------|-----------|------------|-------------|
| Alemania | Eslovenia | Irlanda | Noruega |
| Bélgica | España | Italia | Portugal |
| Dinamarca | Francia | Luxemburgo | Reino Unido |

Fuente: Elaboración propia basada en Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005).

Del total de las titulaciones otorgadas en estos países, las otorgadas en ES equivalen a casi una cuarta parte (22%) de las titulaciones (ANECA, 2005: 62). En promedio, los años de estudio para una titulación en ES es de dos a cuatro años o 180 créditos (según el estándar europeo de

créditos ECTS) considerado una titulación corta, o por otro lado, un Grado o Bachillerato (ANECA, 2005: 47).

De las 67 titulaciones en educación, hay quince titulaciones otorgadas en el estudio de la ES (Educación Especializada). Estas titulaciones plantean la formación de un profesional de la educación no formal con

“[...] especial incidencia en la prevención de la marginación y delincuencia, la integración de discapacitados psíquicos, la educación socio ambiental, la exclusión social, el campo del menor, centros de día, residencias, etc.) la acogida e integración de inmigrantes y refugiados, etc. [...]” (ANECA, 2005: 42).

En el caso específico de España, las universidades desarrollaron los programas en ES individualmente basándose en la literatura de la disciplina y las necesidades percibidas de sus comunidades y regiones. Cada programa es diferente, lo cual hace difícil las comparaciones y sin embargo a la vez ejemplifica la diversidad de interpretaciones de la ES²².

El estudio se compone del análisis de los objetivos generales y las competencias que desea alcanzar la titulación en ES. Este documento forma parte de las directrices establecidas para los próximos programas en ese país. Examinaron a un total de veinte universidades de las cuales diecisiete ofrecían las titulaciones en ES, en el momento.

En cuanto a la ubicación profesional de los egresados en ES, encuestaron a una muestra de 330 los egresados entre los años 1999 al 2003. El estudio reveló que un 70% de los educadores están trabajando y el 63% lo hace en su área de estudio al momento de ser encuestados. Son porcentajes altos y se puede interpretar como la alta demanda por este profesional se mantiene estable en el mercado laboral. Además, se puede entender que el egresado está satisfecho con sus estudios y mantiene un alto compromiso con el campo de la ES.

Aproximadamente el 66% de los educadores sociales laboran en una empresa o institución privada o el tercer sector u organizaciones sin fines de lucro (ANECA, 2005: 103). Esto refuerza la importancia ya establecida del tercer sector para el desarrollo de la ES. El tipo de servicio prestado a través de su trabajo es (en orden descendiente de porcentajes):

- Educación del menor el tiempo libre y ocio
- Animación infantil
- Animación sociocultural
- Reinserción de menores

²² Este estudio se realizó antes del Real Decreto, de 29 de octubre, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España, 2007, ley que normalizaba los procesos, planes de estudios, créditos y secuencias de grados universitarios.

- Formación de voluntarios para la reinserción social
- Centro de menores
- Inserción social, mediación entre menores y familia
- Reinserción social de personas drogodependientes
- Fundación de apoyo escolar
- Atención a personas con impedimentos mentales

El estudio pone de manifiesto la diversidad de aplicaciones y actualidad laboral del título de educador social. Los egresados consideraban que su formación como educador social era “bastante adecuada”. Señalaron una demanda de una mayor formación práctica de la profesión, es decir insertar en la metodología una experiencia práctica de aplicación de lo aprendido en las clases (además de la práctica externa). También observaron la necesidad de que la titulación se vincule de mejor manera con el “mayor nivel de especialización en los estudios” (ANECA, 2005: 107). A continuación, en orden de importancia, los egresados señalan las áreas de mejoría en los programas de los cuales se graduaron:

- Necesidad de una mayor formación práctica,
- Especialización en la carrera y
- La adecuación de la titulación a la realidad social

A la misma vez, las demandas señaladas por los egresados sobre el contenido sugieren una mayor inserción de ciertos temas de estudio en el currículo (ANECA, 2005: 109), tales como “el desarrollo de habilidades sociales, drogodependencias y psicología evolutiva”. El informe de la ANECA señala algunas de las *áreas de trabajo emergentes* para los egresados de ES (ANECA, 2005: 129). En el caso de Puerto Rico, estas áreas también tienen una creciente demanda. Estas áreas son:

- Inmigrantes y refugiados
- Turismo sociocultural y ecológico
- Mediación (social, familiar, etc.)
- Acogida y adopción (menores de edad)
- Mujeres (promoción, prevención del maltrato, etc.)

Un estudio comparativo sobre la enseñanza y preparación de educadores sociales en Europa investigó la proporción de créditos y tiempo dedicado a los aspectos teóricos, prácticos, actividades, exámenes, etc. de los programas de formación de educadores sociales. En el estudio, comisionado por la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) y National Association of Professional Educators (NAPE) (2015), participaron las instituciones de educación superior (IES) o universidades de unos cinco países de la Unión Europea, a saber: Dinamarca, España, Italia Noruega y Portugal.

Al analizar los planes de estudio de las IES ofrecidos durante el año académico 2012-2013, se vieron unas tendencias en cuanto a la distribución de los créditos y tiempo. El estudio reveló que el ideal de distribución para establecer un “*core curriculum*” de la enseñanza de la ES para Europa es el siguiente:

- 27% de créditos dedicados a las actividades básicas de fundamentos
- 24% de créditos dedicados a las actividades prácticas y exámenes
- 49% otras actividades relacionadas con la enseñanza de contenidos multidisciplinares (pedagogía, leyes, psicología, sociología, otros) (AIEJI, 2015: 15).

En el caso de España, se analizó unos 27 programas académicos de formación en ES lo cual demostró un enfoque mayor en los aspectos multidisciplinares de actividades de formación especializada; a la vez que mostró una tendencia a ofrecer menos actividades y oportunidades de realizar actividades prácticas y prácticas en contextos profesionales reales. Se dio a conocer que la distribución de los estudios se distribuía como sigue:

- 25% de créditos dedicados a los estudios básicos de fundamentos
- 17% de créditos dedicados a las actividades prácticas y exámenes
- 58% de créditos dedicados a otras actividades (especialización) (AIEJI, 2015: 13).

Una de las conclusiones del estudio apunta a la necesidad de aumentar el tiempo y los créditos determinados hacia las actividades prácticas como también la práctica en ES. Los resultados hacen eco de los comentarios de los egresados en el estudio de la ANECA (2005), dirigidos a la necesidad de una mayor formación práctica.

5. El educador social en el contexto escolar

Como podemos apreciar, tanto en la historia como en los paradigmas, el desarrollo de la PS y ES se ha dado al margen del contexto escolar. El proceso de “des-escolarización” en el desarrollo de la PS, se observa en el análisis histórico y también en la *praxis*, por lo que manifiesta su excepción de la dimensión teórica y profesional.

Esto en parte se ha dado, para establecer una diferenciación con el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela y desvincularse del papel de “maestro” o “docente” y por otra parte, con mayor libertad incursionar en el ámbito de la Sociología de la Educación. Según los explican March y Orte,

“La construcción de la PS se ha fundamentado básicamente al margen de la institución escolar; una sistematización lógica teniendo en cuenta, por una parte, la necesidad de una delimitación y de una diferenciación de la PS de otras disciplinas pedagógicas escolares y por otra parte la

correlación entre la PS y la Sociología de la Educación a nivel de reafirmar la perspectiva social de la educación, aunque esta última disciplina haya focalizado la educación dentro del contexto de la institución escolar [...]” (March y Orte, 2003: 89)

La realidad es que los aspectos de la socialización y los socioeducativos del proceso de enseñanza o del sistema de educación, no son exclusivamente tarea de los docentes o de las escuelas. Tal como arguye Ortega,

“La escuela se ha especializado y ha insistido en la difusión del conocimiento y en la búsqueda de la “apropiación de la cultura” por parte de los sujetos, y ésta especialización y prioridad se ha impuesto al resto de las posibles funciones, fines y tareas, relativas a la socialización, el desarrollo de la personalidad o la identidad de los sujetos. La escuela [...] ha venido a asumir como única y exclusiva la que era sólo una de sus funciones: *Ser agencia distribuidora de conocimiento* [...]” (Ortega, 2005: 123).

No cabe duda que la necesidad de que se presente una intervención socioeducativa, regular y constante, en la escuela tradicional y alternativa, es eminente. Con el fin de la prevención y también de la intervención, la ES clave. En cuanto a la prevención, se entiende que la mejor actividad para contrarrestar las conductas antisociales es una actividad dirigida a suscitar el trabajo colaborativo entre la escuela y la familia.

La acción de prevención, según se ha documentado, debe estar enmarcado en el campo de acción de la resiliencia, en particular en fomentar sus factores o mecanismos de protección (Cyrułnik, 2016). Con el fin de fortalecer los recursos internos de cada niño y joven, la escuela puede trabajar hacia una cultura de paz neutralizando las violencias: directa, estructura, cultural y/o simbólica (Jiménez, 2012).

La resiliencia hace posible que, a lo largo de la vida, las personas sean capaces de protegerse contra las crisis vitales manteniendo su integridad física y psicológica, reconstruyendo y manejando las herramientas de vida guiadas por un comportamiento positivo y optimista (Bustos, 2012). A su vez, este enfoque ayuda en el desarrollo de unos procesos internos, “que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano” y abordar el conflicto en sus vidas de una manera socialmente aceptable (Kotliarenco *et al.*, 1997: 6).

Existen experiencias y dinámicas que hacen que los jóvenes adolescentes sean más vulnerables y más protegidos de caer en una reacción conflictiva ante experiencias adversas. Según Benard (1996), los mecanismos de protección o procesos protectores pueden agruparse en tres categorías:

a) Sentirse comprendido y protegido: *Relaciones humanas*. La presencia de al menos una persona que se preocupa -alguien que transmite una actitud de compasión, que entiende que no importa lo terrible que sea el comportamiento, el niño está haciendo lo mejor que él o ella puede dar su experiencia- y provee apoyo para el desarrollo y aprendizaje.

b) Confianza en sus habilidades: *Altas expectativas*. Las escuelas comunican las expectativas en la forma en que están estructuradas y organizadas. [...] Un currículo de este tipo es temático, experiencial, desafiante, comprensivo e inclusivo de múltiples perspectivas [...]. La instrucción que apoya la resiliencia se centra en una amplia gama de estilos de aprendizaje; [...] y participativa y facilitadora, creando oportunidades continuas de auto-reflexión, investigación crítica, resolución de problemas y diálogo [...].

c) Dar forma a su futuro: *Oportunidades de participación*. Proporcionar a los jóvenes oportunidades de implicación y responsabilidad [...] significativas incluyen preguntas que alientan el pensamiento crítico y el diálogo, hacer que el aprendizaje sea más práctico, [...] permitir a los estudiantes crear las reglas del salón de clases y emplear enfoques cooperativos (aprendizaje cooperativo, [...] tutoría y servicio comunitario) (Benard, 1996: 3).

Estas tres estrategias básicas son una combinación poderosa en el desarrollo de un ambiente "protector" en la escuela para estudiantes en riesgo que los hacen más resistentes en situaciones vulnerables. Una investigación innovadora realizada por Grotberg (1999) estudió los mecanismos que existen en el niño resiliente, frente a los niños no-resilientes. El estudio reveló que la presencia de un solo mecanismo protector no necesariamente promueve la resiliencia. También arroja luz sobre una percepción común sobre la pobreza que no está necesariamente asociada con la limitación personal y confirma que las personas que viven en la pobreza pueden efectivamente desarrollar la resiliencia. Hay implicaciones de esta investigación aplicable a las escuelas que cualquier intervención tiene que considerar una combinación de varios mecanismos de protección simultáneamente ya que un factor por sí solo no promueve la resiliencia.

La resiliencia puede desglosarse en varios aspectos compuestos de habilidades y creencias. Estos mecanismos de protección sugieren un perfil general de lo que un adolescente resiliente ha integrado en sus herramientas psico-sociales y emocionales. El perfil del adolescente resiliente cuenta con las siguientes habilidades protectoras para blindarse en contra de la adversidad:

a) Las *competencias sociales* incluye cualidades tales como la capacidad de respuesta, (especialmente obtener respuestas positivas de otros); Flexibilidad, incluida la capacidad de moverse entre diferentes culturas; empatía; habilidades de comunicación; Y un sentido del humor.

b) Las *habilidades de solucionar problemas* abarcan la capacidad de planificar; Ser ingenioso en buscar ayuda de otros; Y pensar de manera crítica, creativa y reflexiva.

c) La *conciencia crítica*, una percepción reflexiva sobre las estructuras que impiden u oprimen (sea de un padre alcohólico, una escuela insensible, o una sociedad racista) y la creación de aptitudes para superarlos.

d) La *autonomía* es tener un sentido de la propia identidad y una capacidad para actuar independientemente y ejercer cierto control sobre el entorno, locus interno de control y autoeficacia. El desarrollo de la resistencia (negarse a aceptar mensajes negativos acerca de uno mismo) y del desapego (distanciarse de la disfunción) sirve como un poderoso protector de la autonomía.

e) El *sentido de propósito* y la creencia en un futuro positivo, incluyendo establecer objetivos, las aspiraciones educativas, la motivación del aprovechamiento, la persistencia, la esperanza, el optimismo y la conexión espiritual (Werner, 2005; Benard, 1996).

Además, de estas habilidades y creencias importantes para desarrollar la resiliencia, Grotberg (1999) añade unos mecanismos adicionales: la confianza, la iniciativa y la industria. Según la autora, estos mecanismos se basan en las cinco primeras etapas de desarrollo de la vida de Erikson y "contribuyen a la capacidad de los jóvenes para afrontar, superar, fortalecerse o incluso transformarse mediante experiencias de adversidad" (Grotberg, 1999: 68). El desarrollo de estos mecanismos incorpora un paradigma de resiliencia en el contexto de la adolescencia. Según la autora, el concepto de la "Confianza" en el sentido de creer y confiar en otra persona o cosa, reta a los adultos a poder lograr esto siendo fiable, respetando a cada persona, no traicionando las confidencias, y aceptando a la juventud como personas valiosas e importantes. Incluye el concepto de la "Iniciativa" y la define como una capacidad y la voluntad de actuar como un deseo de mejoramiento propio con el fin de encontrar respuestas creativas. Y también incluye el concepto de la "Industria" la cual define como un trabajo diligente en una tarea que se manifiesta en ser capaz de demostrar un dominio y competencia.

El perfil del adolescente resiliente, junto con la consideración de los componentes básicos de la resiliencia en el contexto de la adolescencia, hace del trabajo de la escuela un desafío. Estas razones no le quitan a la importancia que comunican las expectativas y fe que puedan tener los docentes, y la escuela, como institución, en el estudiante. La escuela debe entonces centrarse en estos elementos para apuntar a desarrollar al adolescente resistente a través de sus componentes estructurales, operacionales, curriculares y de servicio (Barrientos, 2016).

La pobreza, desigualdad, y la violencia, en todas sus manifestaciones, hacen que la ES sea necesaria en el contexto escolar. Unas razones de peso y actuales, aplicables a todos tipo de población estudiantil y contexto socioeconómico, es la evolución de la estructura familiar, la cual ha cambiado sus funciones socializadoras y ha desplazado algunas de las responsabilidades educativas de la familia hacia la escuela (Llena y Úcar, 2006; Vera Vila, 2007). Los cambios en las funciones educativas de la familia y su transferencia a la institución escolar requieren de un

análisis sobre las necesidades de las familias lo que llevaría al diseño y desarrollo de programas colaborativos con el fin de reforzar los mecanismos de socialización y los factores de protección social (resiliencia) para la adquisición de las competencias sociales, individuales, familiares y comunitarias (March y Orte, 2003; Kotliarenco *et al.*, 1997).

No siempre está claro de cómo es, o debería ser, esa presencia en la escuela. Existen unas diversas visiones sobre la presencia de educadores sociales y la inserción de la ES en el contexto de la escuela, y es un asunto que ha generado debate. Aquí observamos dos visiones distintas sobre la inserción de la ES, ofrecidas por Ortega (2005):

- *Visión transversal.* Las acciones socializadoras y socioeducativas forman parte del currículo de contenido y de las enseñanzas en el aula. La ES parte de la educación escolar la cual comunica y transmite conocimientos y cultura general a los estudiantes. De acuerdo a este modelo, la ES también sería transmitido a través del estudio de la lengua, tecnología, arte, cultura con la intención de promover la socialización. La figura del educador social sería una evolución de la del docente.

- *Visión de servicios sociales externos.* La acción propia se imparte individualmente o en grupos, pero es visto como un servicio complementario, al margen del proceso de enseñanza y aprendizaje. La ES un elemento externo y distinto a la escuela, la cual se responsabiliza por ofrecer espacios para la socialización o integración de los estudiantes, su desarrollo en el contexto de grupos y de la comunidad escolar, su desarrollo ético, moral, conductual, etc. La ES sería un servicio social, ayuda terapéutica en cumplimiento con los derechos a los servicios sociales.

Sin embargo, hay autores que consideran que la integración transversal de los contenidos de la ES, implica una reducción y simplificación de la disciplina que causa la ineffectividad de las intervenciones. Aunque estos forman parte de lo que debe ser la educación escolar, la ES más de las sumas de las partes, es decir, algo más que las materias transversales. Según explican March y Orte, “La transversalidad es una condición *sin qua non*, pero no una condición suficiente. Puede ser el principio de un camino, pero no es el fin de nada” (March y Orte, 2003: 103).

Para iniciar el camino hacia la integración de la ES en la escuela, se sugiere establecer una colaboración entre estos dos mundos. De tal forma que a través del currículo, las intervenciones y las colaboraciones, se puedan generar una integración efectiva. Esto implica una repartición de tareas de socialización y de intervenciones socioeducativas para de esa forma rescatar el valor de la formación profesional del educador social y aprovechar sus talentos.

Aparenta ser que la combinación de estas visiones es la que pudiera generar un mayor impacto en llevar la ES a la escuela con efectividad. El educador social puede ejecutar un papel de gran importancia ya que se daría a la tarea de facilitar la integración de distintos entornos

educativos, realizar sus respectivos proyectos formativos y mediar las influencias pedagógicas de diferentes ambientes. Además de las tareas de mediación, dicho profesional tiene el potencial de intervenir en campos, más específicos, como la educación familiar, la atención a problemas de protección y conflicto de los estudiantes, la transición de la escuela a la vida activa y del trabajo, entre otros (Ortega, 2005).

Las acciones deben manifestarse desde la óptica de los protagonistas: los educadores sociales, los docentes en las escuelas (regulares o alternativas) y desde la óptica de la unión entre la ES y la escuela. La relación se debe fundamentar en el conocimiento de los educadores sociales en la realidad escolar, reconociendo así el potencial socializador de la entidad. Las escuelas deben contemplar la integración de lo escolar en la formación de los educadores sociales con el fin de que posibiliten el conocimiento de las nuevas realidades escolares, y entender a la escuela como un laboratorio y observatorio de la realidad social.

Por otro lado, para los docentes y el personal de apoyo escolar, esta relación se basa en la formación y desarrollo profesional con miras a adquirir los contenidos de la ES para mejor enfrentarse a los retos. Conocer y comprender los problemas socioeducativos, desde la ES para convocar mejores herramientas de acción en el aula.

La relación se enmarca en un trabajo colaborativo, ya que la escuela sola no podría afrontar los problemas sociales que aquejan a los estudiantes y su comunidad. Los problemas que la escuela asume sola, con el limitado apoyo del estado, exigen de una mayor colaboración institucional por parte de la misma. Por lo cual, es asunto de hacer posible los programas e intervenciones necesarias a través de la buena coordinación, programas de colaboración, entre la institución escolar y los educadores sociales.

“No se trata de llevar a cabo relaciones esporádicas y coyunturales, sino de vertebrar las relaciones entre los profesionales de la ES y los docentes no sólo para mejorar la capacidad socializadora de la escuela, sino también para llevar a cabo un trabajo de prevención y de promoción educativa que posibilite la adquisición de las competencias sociales [...]” (March y Orte, 2003: 102).

Se reconoce que la tarea ante la escuela, no la puede realizar sola, y por tanto la escuela necesita de la ES y sus educadores. Si la escuela cuenta con un educador social, esa persona trabajará en equipo con la facultad de docentes, se responsabilizará por maximizar los recursos socioeducativos de la comunidad escolar para el bienestar de los estudiantes y procurará brindar el balance en el desarrollo de los estudiantes. Según lo explica Ortega, “al fin y al cabo, lo que sucede en esos ámbitos también es producto de procesos macro-estructurales, por lo que resultaría poco realista atribuir a la escuela en exclusiva la responsabilidad de una tarea educativa” (Ortega, 2005: 126). Le resta al educador social demostrar su utilidad social resolviendo problemas ofreciendo alternativas educativas que no pueda hacer el docente y contribuyendo a mejorar la calidad de la comunidad (Bedmar y Añaños, 2006).

Capítulo II

EL EDUCADOR SOCIAL COMO RESPUESTA PROFESIONAL A LAS NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS EN PUERTO RICO

En este capítulo, se presenta una breve historia de la educación en Puerto Rico. Se profundiza en el sistema actual; y su análisis y respuesta al abandono escolar prematuro. Se analizan los factores que influyen las razones del abandono a través de unos modelos de sistemas y desde las perspectivas del estudiante, la familia, la comunidad y la escuela. El concepto e historia de la Educación Alternativa, se explora como una respuesta al abandono escolar y su desarrollo tanto en Puerto Rico como en los EE.UU. Y finalmente, y para puntualizar la situación de las razones tras el abandono escolar prematuro en Puerto Rico, se presenta un análisis de datos del caso de estudiantes del proyecto CASA.

1. Trasfondo histórico de la Educación en Puerto Rico

Para comprender el estado actual de la educación en Puerto Rico²³, es imperativo conocer la historia de su desarrollo y énfasis. La isla ha tenido un rápido crecimiento tanto en alcance de la población ahora escolarizada como en la variedad de programas que suplen las necesidades de su matrícula. La educación se basa en tres principios: laica, gratuita y universal (Departamento de Educación, Ley 149 de 1999).

La educación bajo la gobernanza española tuvo un énfasis en la educación cívica y religiosa acostumbrada del momento impartida por entidades religiosas, mientras la educación bajo la gobernanza estadounidense tuvo en su inicio, un giro de la educación general con el fin de alcanzar a las masas. A continuación realizamos una revisión cronológica de la educación para destacar los siguientes hitos.

Durante el período español en la gobernación de Puerto Rico, se promulgaron varios decretos entre éstos el Reglamento de los tenientes a Guerra, (considerado como el primer documento oficial que regulaba la instrucción pública en Puerto Rico), la instrucción metódica

²³ Ubicada en Longitud: O 66°30'0" y Latitud: N 18°15'0" entre en Mar Caribe y Atlántico norte, con un territorio de 9,104 km. Cuenta con unos 3.5M de habitantes, ascendientes de indios Tainos, africanos y españoles.

sobre la conducta que deben observar los maestros de primeras letras para la enseñanza de los niños, y las Comisiones de Instrucción Pública establecidas en los municipios de la isla y oficinas regionales (Rodríguez, 2005).

La enseñanza estaba a cargo de la Iglesia Católica, y reflejaba la educación impartida en la mayoría de América Latina en ese momento: educación religiosa, latín, lectura y escritura, algo de aritmética, con escaso énfasis en los estudios humanísticos y científicos. La primera escuela en Puerto Rico se fundó en 1512 como parte de la Iglesia Catedral. Durante los siglos XVII y XVIII se establecieron varias escuelas en diversos lugares, sin embargo, la escolaridad se mantenía baja. En 1770, bajo la gobernación de Miguel de Muesas comenzó el esfuerzo sistemático por establecer la escuela pública primaria gratuita en toda la isla.

En ese momento histórico la educación era para unos selectos. Sin embargo, la visión de inclusión de la educación comenzó a tomar forma con una iniciativa educativa histórica. El reconocido educador Maestro Rafael Cordero²⁴ (y su hermana Celestina) brinda educación básica en su taller en el viejo San Juan para niños negros y mulatos de pocos recursos que fueron excluidos de la educación formal (Quintero, 2009). Este puede ser uno de los primeros ejemplos de una escuela alternativa al margen de la oficial ya que abordaba una población necesitada y excluida de la educación oficial. Su labor continúa por décadas en ese taller educativo, integrándose así en el imaginario colectivo de la educación del país.

En 1832, se funda el Colegio Seminario Conciliar para preparar a sacerdotes que ofrecía la oportunidad de continuar estudios universitarios en España o Hispanoamérica. Los Padres Jesuitas se hicieron cargo de dirigir el seminario y fundaron un colegio secundario en el cual estudiaron varios pensadores influyentes²⁵ de la época. Fue la primera institución que ofreció cursos en ciencias, además de los cursos del currículo tradicional: latín, Teología, Moral, Derecho Canónico y civil, entre otros.

Al finalizar la gobernación de España, Puerto Rico contaba con unas 518 escuelas elementales y 26 escuelas de enseñanza secundaria. No obstante, aún se registraba un 80% de analfabetismo y el 16% de la población escolar asistía a la escuela (Rodríguez, 2005).

En 1898, los Estados Unidos asumen la gobernanza de Puerto Rico como resultado de la Guerra Española-Americana. Dicho gobierno aplica una serie de leyes que rigen la educación. En 1900, la Ley Foraker²⁶ establece el Departamento de Instrucción Pública y el puesto de

²⁴ En 2013, el papa Francisco declaró al Maestro Rafael Cordero (1790-1868) venerable siendo éste el primer paso para su eventual canonización.

²⁵ Próceres como el dramaturgo Alejandro Tapia y Rivera y el abolicionista Román Baldorioty de Castro estudiaron en el Seminario para luego formarse en otras profesiones (Rodríguez, 2005).

²⁶ Los EE.UU. a través de la Ley Foraker estableció un gobierno civil en Puerto Rico el cual reemplazó el gobierno militar inicial de los EE.UU. La ley designaba las tres ramas de gobierno (judicial, legislativo y ejecutivo) con la

Comisionado de Instrucción, quien sería el encargado de dirigir la educación puertorriqueña (Rodríguez, 2005). Tal como lo presenta Quintero (2009), en 1901 el nuevo gobierno, liderado por el Comisionado de Instrucción, Dr. Martin Brumbaugh, instaló el sistema de educación pública bajo estos principios:

- La escuela se independizó de la enseñanza religiosa, según la separación de Iglesia y Estado que profesa la Constitución.
- El acceso a la educación tanto en el nivel primario como el secundario se abrieron a cualquier clase socioeconómica y de género.
- Se centralizó toda la operación del sistema público y eventualmente la administración de la universidad del estado y su junta de síndicos en el Comisionado de Instrucción.
- Se requirió el uso del inglés en la enseñanza.²⁷

El principal objetivo de este nuevo gobierno era hacer llegar la educación a la población. Evidencia de esto fue el porcentaje que acudió a la escuela del máximo número de personas de edad escolar en ese año. En 1912 asistía un 38% y en 1945 el número sobrepasaba el 50% (Quintero, 2009). En 1903, Puerto Rico logra tener una universidad (Ley Orgánica del Departamento de Educación, 1999).

En 1917, la Ley Foraker es reemplazada por la Ley Jones²⁸, la cual amplía algunos derechos y representaciones. La misma establece en Puerto Rico un gobierno representativo con dos cámaras y el comisionado residente en Washington D.C. electos popularmente, una carta de derechos ciudadanos y la ciudadanía norteamericana para los puertorriqueños. El Presidente de los Estados Unidos continuaba designando al gobernador, los jueces federales y los miembros de gabinete. La educación, y sus directrices, siguen estando en manos de los Estados Unidos, ya que el estado de la Isla no estaba definido. “A pesar de estos cambios, Puerto Rico continuo siendo, en términos constitucionales, un territorio ‘organizado pero no incorporado’, una posesión de los Estados Unidos que: pertenece a, pero no es parte de, los Estados Unidos” (Pantojas, 2015: 167). De tal forma que los datos sobre la educación en Puerto Rico no formaron parte de las estadísticas oficiales de los EE.UU. hasta años después.

En la década de los años 60, se lleva a cabo el plan de expansión de la infraestructura de las escuelas y la meta de que el 54% de la población de edad escolar asistiera a la escuela. Se enfocan los esfuerzos en que la mayoría de los niños de edad escolar primaria asistieran a la

mayoría de representación estando en manos estadounidense. Estuvo vigente hasta el 1917 y es reemplazada por la Ley Jones aún vigente.

²⁷ La imposición de la enseñanza en inglés se da hasta el 1949 cuando se adopta el español como el idioma oficial de la enseñanza.

²⁸ Por primera vez desde su implantación, la Ley Jones fue suspendida temporalmente para atender la necesidad humana y de infraestructura de los daños causados por los huracanes Irma y María el 28 de septiembre de 2017, permitiendo así la entrada de barcos extranjeros sin tener que atracar en puertos de los Estados Unidos lo cual permitió la asistencia humanitaria de otros países.

escuela. En estos años se logra que todos los niños de seis años se incorporaran al primer grado. Se le cambia el nombre al de Departamento de Instrucción (Ley Orgánica del Departamento de Educación, 1999).

El sistema experimenta una gran expansión y una necesidad de mantener la calidad a la par con el rápido nivel de crecimiento. En este mismo tiempo, liderado por el Dr. Ángel Quintero Alfaro, secretario del Departamento de Instrucción, surgen proyectos de innovación (como por ejemplo los Distritos Líderes en Innovación) y se realizan a través del desarrollo de escuelas ejemplares para desarrollo, “modelos educativos para impartir una educación de mayor calidad a una población numerosa” (Quintero, 2009: 5).

En este momento histórico, se comienza a ver una mayor cantidad de estudiantes abandonando la escuela. Se lanzan algunas campañas de educación pública a través de los medios de comunicación con el fin de promover escuelas nocturnas y oportunidades, a través de proyectos especiales, para el regreso a la escuela. El sector sin fines de lucro comienza a tomar mayor liderato en atender a esta población desplazada educativamente y se fundan organizaciones tales como el Centro Sor Isolina Ferré (Ponce y San Juan), Aspira (Nueva York, EE.UU. y Carolina), entre otros. El ofrecimiento de dichas organizaciones se enfoca en la formación técnica y repasos para aprobar el examen de equivalencia de escuela superior. A través de los años se van integrando una mayor cantidad de ofrecimientos en el aspecto de formación técnica y cursos cortos a la misma vez que se ofrece una formación académica más completa incluyendo opciones de cursos de mayor duración y contenido académico hasta lograr ofrecer grados académicos oficiales (diploma de escuela superior).

El crecimiento organizativo y estructural del sistema educativo se da rápidamente. De tal forma, que el Departamento de Educación comienza a ser una de las principales agencias gubernamentales del país, con una creciente burocracia. Las décadas que siguen representan mayormente esfuerzos legales y operativos para descentralizar el sistema. En concreto, en 1990 se pasa la Ley para el Desarrollo de las Escuelas de la Comunidad 68 de 28 de agosto de 1990 para descentralizar la toma de decisión a la escuela (Torres, 1993). En 1999, se enmienda dicha ley para crear un sistema de participación de los apoderados y la comunidad, además de transferir algunos poderes decisionales a los distritos y escuelas a través de la Ley Orgánica del Departamento de Educación 149 de 15 de julio de 1999 enmendada. Esta es la primera revisión jurídica de la ley original del Departamento de Educación de 1942 (Ley Orgánica del Departamento de Educación, 1999).

Más recientemente, el sistema ha intentado introducir diferentes orientaciones para fortalecer algunos valores humanos en los estudiantes a través de la formación del profesorado en particular en técnicas como el mediar conflictos y aspectos de equidad de género. Actualmente, el sistema de educación pública de Puerto Rico es el tercero más grande en la matrícula de los

estados y territorios de los Estados Unidos con unos 317,880 estudiantes matriculados en el curso 2017-2018, unas 1,108 escuelas (DEPR, 2017) y más de 22 mil docentes (DEPR, 2016).

2. La desconexión social y educativa: El Abandono escolar

La lucha activa por educar a la juventud se remonta, como hemos señalado previamente, al siglo pasado. Ahora el país se enfrenta a un reto mayor de jóvenes abandonando sus estudios con profundas consecuencias sociales no observadas anteriormente.

Las referencias al abandono, deserción escolar, o fracaso escolar son muchas en la literatura especializada. Una de las definiciones del abandono escolar indica “no estar matriculado en la escuela [en edad escolar] o no haber obtenido un diploma de Escuela Superior o el Certificado de Desarrollo de Educación General²⁹ (GED)” (Marrero, 2009: 13). Es decir, contar con la edad apropiada para asistir a la escuela y no hacerlo, inclusive no gestionar el examen de equivalencia de la escuela superior (GED).

Un ejemplo de una definición que pone énfasis en la conclusión de un grado como consideración del abandono es: “El abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado y considera el tiempo suficiente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore” (Saldaña y Barriga, 2010: 617). Existen otras definiciones que adelantan en su definición la razón del abandono escolar. Por ejemplo, España es uno de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que hace la distinción entre estudiantes que se han retirado del sistema regular y aquellos que se han retirado del sistema pero que continúan estudiando a través de modalidades alternativas. En este caso el abandono escolar es definido a través de dos vertientes:

- Abandono Escolar Prematuro (AEP) como aquellos estudiantes “que no han superado la secundaria superior, y su incidencia puede calcularse respecto de una cohorte etaria (los nacidos en el año X) o escolar (los que iniciaron la ESO en el año Y), respecto de los matriculados el año anterior o respecto de una franja de edad (por ejemplo, la habitual franja de 18 a 24 años, o el total de la población adulta)”
- Abandono Educativo Temprano (AET) definido como abandono ‘de la educación-formación’. Se utiliza “el concepto de una alternativa al AEP educativo en vez de escolar, lo cual permitiría no incluir en él a los que acuden a algún otro tipo de formación, y temprano en vez de prematuro” (Fernández, Mena y Riviere, 2010: 20-21).

La OCDE califica, sin distinción, de Abandono Escolar Prematuro el caso de

²⁹ GED son las siglas en inglés de *General Education Development Test*, grado otorgado de escuela superior, grado 12, a través de un examen de equivalencia disponible en Puerto Rico y los Estados Unidos.

“[...] todos los jóvenes de más de dieciocho años que no han obtenido algún título de educación secundaria postobligatoria [...] ni cursan enseñanzas conducentes a obtenerlo, están incluyendo ahí todos los casos de fracaso en las etapas anteriores, aunque a otros efectos sean considerados distintos del abandono por parte de quien ya reunía los requisitos para cursarlas” (Fernández, Mena y Riviere, 2010: 22).

Para entender el fenómeno de la deserción, debemos comprender el proceso a través del tiempo e identificar los factores vitales en el mismo. Para ello, recurrimos a un modelo desarrollado por Tinto (s/f) que hace hincapié en el papel de la institución en el proceso de la deserción ya que considera que el abandono se lleva a cabo en situaciones en las cuales hubo un fallo en la integración del estudiante a los círculos académico o social de las instituciones. Esta definición ubica mayor responsabilidad en las instituciones en el proceso del abandono cuyo objetivo final es la integración del estudiante para llevar a cabo su proceso educativo. Sin embargo, las implicaciones del abandono escolar van más allá de su definición. Unas de las mayores implicaciones de la deserción son la desconexión que sucede del sistema económico y el aislamiento de las fuentes de producción de la sociedad. El abandono corta el camino hacia la vida productiva del estudiante a través de una profesión o una manera de generar ingresos y obtener una independencia económica. La otra desconexión es la social. Dicha desconexión tiene implicaciones de retirar al estudiante de su comunidad como un ser productivo que aporta, o al menos cuenta con el potencial de contribuir, al desenvolvimiento y desarrollo de la comunidad.

La deserción escolar se visualiza en el continuum del fracaso escolar. Debemos preguntar, cuando fracasa un estudiante ¿fracasa solo el estudiante? ¿la familia? o ¿es que la escuela fracasó al estudiante? El sistema pone la responsabilidad en el individuo adjudicando el fracaso a los estudiantes (familia, ambiente, ingresos económicos, etc.) y no al propio sistema educativo.

El sistema educativo ha puesto en lugar unas expectativas claras sobre la ejecutoria esperada de los estudiantes y por lo cual el estudiante es responsable. Se considera que el sistema atribuye culpas a los estudiantes por las faltas de capacidades y de motivación necesaria para cumplir. El sistema de educación actual ha servido por décadas a miles de estudiantes que han asistido a las más de 1,100 escuelas en la Isla. Sin embargo, existen estudiantes, cada vez más, que por su situación familiar, económica, social o académica no han logrado funcionar en la corriente regular del sistema o beneficiarse de los servicios del sistema educativo y por ende abandona.

Desde el punto de vista de la escuela, se debe preguntar, ¿qué hace la misma para enajenar a los propios estudiantes del proceso de enseñanza y aprendizaje? La clave parece estar en la aceptación de la diversidad. Tal como plantea Carbonell (2016), al momento de que en un aula no se practique la aceptación al hecho de que los estudiantes representan la diversidad, sea en su forma de actuar, relacionarse, capacidad de aprender, la situación traerá consecuencias puesto que las exclusiones se darán por hecho.

Como un impedimento adicional a las desventajas que enfrentan los estudiantes en riesgo, también existen prácticas de exclusión social, al margen de las políticas públicas oficiales del Departamento de Educación, que impulsan al joven a desvincularse del sistema por completo. De tal forma que el abandono escolar representa una acción que fluye en dos direcciones: los estudiantes que se retiran del sistema educativo y el sistema que los presiona a desertar. Vega Fuente (2013) lo describe de la siguiente forma,

“La escuela actual, por otra parte, no es justa: ofrece igualdad en el acceso, pero en su interior dominan mecanismos de selección. Al final, acaba clasificando alumnos en función de sus resultados académicos. El resultado es una escuela de ganadores y de fracasados; una escuela donde los vencidos, al final también asumen la responsabilidad de su fracaso, lo que agrede a su auto estima y provoca malestar. Una situación que convierte a los maestros y profesores en ‘agentes de selección social’. Los vencedores obtendrán todas las ventajas económicas y sociales, los vencidos serán abandonados a la precariedad” (Vega Fuente, 2013: 5).

Indisputablemente, las responsabilidades se atribuyen a múltiples factores y no todas yacen en el estudiante. Lo cierto es que los jóvenes están abandonando la escuela en número sustancial y con consecuencias negativas. Un informe del Departamento de Educación de Puerto Rico (2016) reveló que la tasa de graduación³⁰ (retención) en el grado 12 es del 72%, por lo que se deduce que la tasa de abandono escolar oficial es del 28%. Esta cifra varía significativamente de la cifra del abandono escolar prematuro brindada por el sistema educativo dos años antes, un 40% (2014). La mayoría del cual se realiza en el grado decimo de la escuela superior, pero en el filo de la transición entre la escuela intermedia y superior. De tal forma que se entiende que aunque es la cifra oficial, en la realidad puede ser mayor de lo que se reporta.

Se entiende que esta cifra de deserción también incluye a los estudiantes que participan de escuelas alternativas, ya que están cursando estudios dirigidos al grado 12 de Escuela Superior, aunque no están formalmente dentro del sistema de educación regular, por lo cual no han abandonado oficialmente sus estudios. En las estadísticas también se considera el dato de los estudiantes que terminan la escuela superior en una mayor cantidad de tiempo. Se registró que el 60% de estudiantes terminan la Escuela Superior, grado 12, en el término de cuatro años³¹ (DEPR, 2016). Este es un dato clave ya que este rezago no se considera abandono escolar.

Tal como plantea la Alianza para la Educación Alternativa (de ahora en adelante AEA), “[...] la tasa de deserción en Puerto Rico para el año académico 2010-2011 fluctuó entre un 15% a un 20%, medida esta tasa en función del cohorte (grupo de estudiantes) que entró al noveno grado en el 2007-2008. En 2010, se estimó que habían 46,242 jóvenes entre las edades de 16 a 19 años que no estaban matriculados en la escuela (esto representa el 19.7% de la población en ese rango de edades)” (Cámara de Representantes de Puerto Rico, 2012: 2). Lo cual puede significar,

³⁰ Tasa de retención es el número de estudiantes matriculados en cuarto año de escuela superior para un año, dividido por el número de estudiantes matriculados en noveno grado, cuatro años antes (IPP, 2013).

³¹ En los EE.UU. el promedio de los estudiantes que se gradúan de la escuela superior en cuatro años es de 78%.

que aunque las cifras oficiales del abandono escolar prematuro se han reducido, una gran cantidad de los jóvenes fuera de la escuela continúan de estar desprovistos de alternativas educativas que no sea la escuela tradicional.

La literatura especializada trae a relucir detalles sobre las tendencias demográficas de los desertores. La tasa del abandono escolar prematuro es mayor para los grupos de mayor edad. Existe una diferencia entre los géneros en las tasas de deserción que disminuye a medida que se reduce la edad de los grupos. Se conoce además que las tasas del abandono escolar prematuro tienden a ser mayores en áreas rurales (Marrero, 2009). Esto confirma la presencia equitativa de las escuelas alternativas en áreas rurales que se observan en la Figura II.1.

Como punto de comparación, recurrimos a un estudio de 18 países de América Latina (Espíndola y León, 2002) el cual revela que el 37% de los adolescentes entre 15 y 19 años de edad abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar, y casi la mitad de ellos lo hacen antes de completa la educación primaria. “La tasa global para esta población era inferior al 20% en las zonas urbanas de Bolivia, Chile, República Dominicana y Perú. En Argentina, Brasil Colombia y Panamá correspondía a una cifra entre el 20-25%. Y los países que se ubican entre el 25-35% incluyen Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay y Venezuela. En Honduras y Guatemala la cifra alcanzaba al 40-47%” (2002: 45). Por lo cual, Puerto Rico se ubica en el rango de los países con una cifra de abandono escolar intermedia de entre 25% y 35%.

Figura II.1 Ubicación de las escuelas participantes del estudio.



- | | | | |
|-------------------------|--------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| 1. Arecibo – C.A.S.A. | 6. Ciales – C.A.S.A. | 11. Loiza – N.E. | 15. San Juan – C.A.S.A. & C.S.I.F. |
| 2. Bayamón – C.A.S.A. | 7. Cidra – C.A.S.A. | 11. Peñuelas – C.A.S.A. | 16. Toa Baja – C.A.S.A. |
| 3. Cabo Rojo – C.A.S.A. | 8. Comerio – C.A.S.A. | 12. Ponce – C.S.I.F. | 17. Utuado – C.A.S.A. |
| 4. Caguas – N.E. | 9. Guayama – C.S.I.F. | 13. San Germán – C.A.S.A. | |
| 5. Canóvanas – C.A.S.A. | 10. Humacao – P.E.C.E.S. | | |

LECTURA:

- Maestros
- ◆ Patronos

C.A.S.A: Centros de Apoyo Sustentable al Alumno
 C.S.I.F.: Centros Sor Isolina Ferré
 N.E.: Nuestra Escuela
 P.E.C.E.S.: Programa de Educación Comunal de Entrega y Servicio

Fuente: Elaboración propia con datos del Proyecto CASA.

Un factor que exacerba el abandono es la eliminación de escuelas (particularmente en áreas rurales de la isla) debido a la reducción de estudiantes matriculados. En el año escolar 2013-2014 habían unas 1,400 escuelas y una matrícula de 411,000 (DEPR, 2014) en contraste con 1,108 escuelas y 317,880 estudiantes matriculados en el año escolar 2017-2018 (DEPR, 2017). La matrícula del sistema de educación pública se ha reducido en un 41% desde 1980. Se proyecta que en tres años habrá una reducción de 3,948 estudiantes del sistema (DEPR, 2016). Si es por abandono, movimiento al sistema de educación privada o por emigración, se desconocen todas las razones, pero inevitablemente tendrá un impacto directo en los estudiantes y sus familias debido a la limitación de acceso y de transportación, ya que las escuelas se han visto en la necesidad de cerrar para consolidar matrícula de diferentes pueblos y regiones³² (DEPR, 2015).

En las próximas secciones de este capítulo se presentan las categorías del abandono escolar, el perfil del estudiante que abandona y las razones detrás de la situación que aporta al abandono escolar.

2.1. Categorías del abandono escolar prematuro

En la historia más reciente, la tasa de abandono escolar ha declinado. Cambios internos en el DEPR han visto una disminución en la tasa de abandono escolar prematuro mediante unas nuevas prácticas de retención que han resultado ser críticas en evitar o mitigar el abandono escolar. En particular, el sistema requiere que la escuela se responsabilice por el joven en riesgo y se documente las acciones que tomó la escuela para ayudar y proveerles los servicios necesarios al joven identificado como en riesgo de desertar. Durante el año escolar 2013-2014, se instituyó por primera vez un protocolo en las escuelas para trazar la trayectoria de intervenciones con el estudiante en riesgo de abandonar. Es decir, debería haber unos intentos de brindar servicios, atención al estudiante y/o su familia, intervenciones y apoyo académico especial antes de que ese estudiante se le permita abandonar y caer en una categoría del abandono escolar prematuro. No es una medida dirigida a la mitigación completa del abandono escolar prematuro, sino más bien un intento de documentar los esfuerzos realizados para frenar el proceso, no obstante representa un paso en la dirección correcta.

Otros factores han ayudado en la precisión de los datos sobre el abandono. La forma en que se recogen los datos ha mejorado debido a las TIC. Por ejemplo, la tecnología empleada en el sistema de estadísticas del Departamento de Educación ahora distingue entre el estudiantado público y el privado. Otro avance ha sido las mejorías graduales del método para el ingreso de datos demográficos y educativos y por ende, la mejoría de su interpretación.

El DEPR utiliza unas categorías para cuantificar y cualificar las bajas de estudiantes en el

³² Informe del Departamento de Educación de PR que desglosa la estrategia de consolidación de escuelas por reducción de matrícula (DEPR, 2015).

sistema. Esta lista, desglosadas en la Tabla II.1., dan una indicación sobre las razones brindadas a la hora de dejar la escuela. Aunque es un instrumento para el uso operativo, estas categorías señalan las razones aceptadas y clasificadas como motivos, parciales en muchos casos, para el abandono oficial dentro del sistema.

Hay categorías que ofrecen más preguntas que respuestas sobre el paradero de estos estudiantes. Por ejemplo, la categoría D14 - *Estudiante no se presentó a la escuela, paradero desconocido* no precisa la información disponible para determinar el estado del joven en relación a su educación. Estas categorías representan el deseo de conocer más a fondo las verdaderas razones por el abandono.

Tabla II.1 Categorías de registro de abandono o ausencia de la escuela.

| | |
|--|---|
| B1-Dejó la escuela para irse a trabajar | DPM-Dado de baja en periodo de pre-matricula |
| B4-Ausencias excesivas ^[11] _[SEP] | V6-Durante el verano se movió a escuela nocturna, de adultos o Proyecto CASA |
| B5-Evitar fracaso académico ^[11] _[SEP] | V8-Durante el verano ingresó a institución disciplinaria de rehabilitación u otra índole ^[11] _[SEP] |
| B6-Faltas disciplinarias | D14-Estudiante no se presentó a la escuela, paradero desconocido |
| B7-Asumir responsabilidades en el hogar | T6-Se transfiere a escuela nocturna, de adultos, o Proyecto CASA |
| B8-Matrimonio | T8-Se transfiere a instituciones de Corrección, rehabilitación disciplinaria u otra índole |
| B9-Embarazo | T15-Se transfiere a escuela privada sin licencia o con licencia vencida |
| B11-Fuerzas Armadas | V14-Durante el verano se transfiere a “Homeschooling” |
| B13-Baja para estudiar en “Homeschooling” | V15-Durante el verano se movió a escuela privada sin licencia o con licencia vencida ^[11] _[SEP] |
| B16-Baja para estudiar en el programa acelerado | V16-Durante el verano se movió a programa acelerado ^[11] _[SEP] |
| B17-Baja para estudiar en institución privada para adultos | V17-Durante el verano se movió a institución privada para adultos |

Fuente: Elaboración propia basada en Reporte de Deserción Escolar 2014-2015, (DEPR, 2015).

La categoría T6 - *Se transfiere a escuela nocturna, de adultos, o Proyecto CASA* es la que recoge la opción de la Educación Alternativa. Aunque existen al menos cuatro categorías adicionales que pudieran (por su corta descripción) entenderse que también serian de Educación Alternativa. A saber:

- B16-Baja para estudiar en el programa acelerado
- B17-Baja para estudiar en institución privada para adultos
- V16-Durante el verano se movió a programa acelerado ^[11]_[SEP]

- V17-Durante el verano se movió a institución privada para adultos

De todas formas, estas categorías son nomenclaturas que representan las tribulaciones y síntomas detrás de los problemas y situaciones de vida mayores que no son captadas en su totalidad.

2.2. Proceso de abandono escolar: Un modelo a considerar

Los elementos y factores involucrados en el proceso de abandono escolar prematuro son múltiples y complejos. Estos se relacionan para llevar a cabo un proceso de toma de decisiones, o postulación de nuevas metas, que culmina en el abandono escolar. Para eso, recurrimos al modelo planteado sobre la deserción escolar por Tinto (s/f) el cual indica que la decisión sobre desertar pasa por unas etapas distintas y específicas que se extraen como parte de la experiencia antes, durante y después del abandono.

La *primera* etapa figura las características individuales y la escolaridad previa del estudiante. Aquí se contemplan los antecedentes familiares, socioeconómicos y culturales, que pueden influenciar al estudiante en el apoyo que reciba para con sus estudios. Podemos decir que esta etapa reúne el nivel de preparación del estudiante marcado por los recursos, tantos académicos como personales (persistencia, motivación, auto estima, otros), que tenga a su disponibilidad.

La *segunda* etapa contempla las metas y compromiso del estudiante en relación a sus aspiraciones académicas vinculadas a la escuela a la cual ingresa. En esta etapa, para algunos estudiantes las metas y objetivos pueden ser que estén implícitas y no sean obvias, sin embargo el estudiante actuará según unas aspiraciones generales las cuales son influenciadas por el nivel de preparación (académico y personal) con el cual llega a la escuela. Estas dos etapas se relacionan y dependen una de la otra ya que un estudiante con una familia comprometida con el desempeño académico y un estudiante con buen aprovechamiento académico tendrá unas metas claras hacia su título de grado. Lo opuesto también se comienza a ver, si de lo contrario, el estudiante no tiene sus metas claras y no cuenta con el apoyo familiar.

En la *tercera* etapa figuran las experiencias vividas por el estudiante dentro de la escuela, las cuales se ubican en dos categorías: experiencias en el ámbito académico y experiencias en el ámbito social. Las experiencias académicas se refieren al nivel de interacción del estudiante con la materia y contenido que se le enseña. Las experiencias sociales señalan las experiencias formales e informales de la escuela y apuntan al tipo de cultura con la que cuenta la escuela. Dice el autor que las experiencias en ambos ámbitos creará mejores canales de comunicación, apoyo de amigos, apoyo de los maestros y una incorporación al colectivo de la escuela, lo cual es clave en “modificar los compromisos iniciales con relación a sus metas educativas y con la institución” (Saldaña y Barriga, 2010: 619). Existe un riesgo mayor para el estudiante si las experiencias en

estos ámbitos no le brindan prácticas de éxito.

En la *cuarta* etapa, la integración de la experiencia vivida en lo académico y lo social se fortalece de tal forma que las redes de apoyo y vínculos sociales con la institución integran al estudiante y disminuyen las probabilidades de desertar. En esta etapa ya existe una inversión social, personal y puede ser hasta emocional del estudiante y la escuela (docentes, orientadores, administración, etc.) de tal forma que los medios institucionales se organizarán para proveer los recursos con el fin de evitar el fracaso, abandono o desvinculación de ese estudiante. Por el contrario, el estudiante que no está suficientemente vinculado con la institución en el aspecto social y académico, queda excluido y en mayor riesgo de abandonar.

La integración implica al menos cinco factores que aportan a la creación de vínculos de fuerza con la institución (England, 2012):

- La integración académica, tanto formal como informal – clases, notas y relación con los docentes, actividades fuera del aula.
- La integración social, tanto formal como informal – interacción entre pares, apoyo mutuo, sentido de solidaridad y cooperación y clubes escolares, clima escolar.
- La integración económica – la provisión de la entidad de servicios de apoyo, becas, si aplica.
- Apoyo psico-social – significa un sustento en materia de servicios de consejería y orientación, identificación e intervención temprana.
- Integración democrática – participación en la vida comunitaria a través de agrupaciones estudiantiles, representación en los cuerpos organizativos de estudiantes.

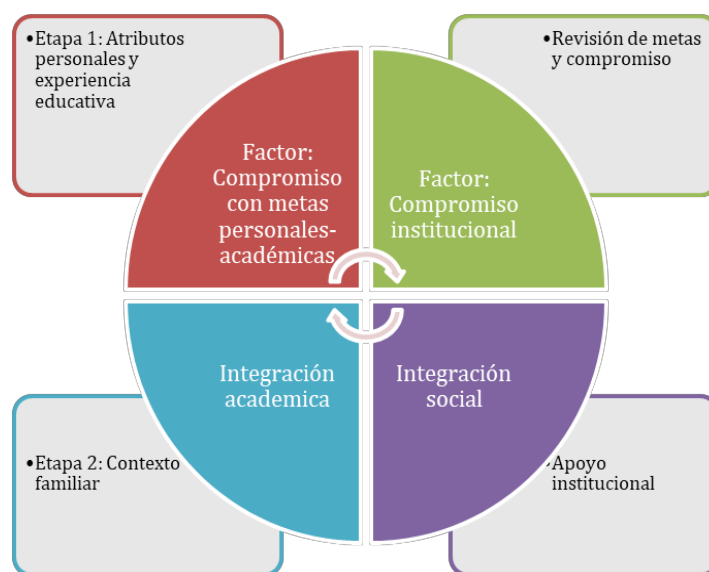
En la *quinta* etapa existen unos nuevos objetivos, metas y compromisos que se mantienen sujetos al nivel de integración realizado en la etapa anterior. Es la etapa en la que el estudiante se plantea nuevamente esas metas y objetivos originales para determinar su continuación o no. El resultado, de acuerdo al autor, es persistir o desertar.

La revisión de las metas originales, descritas en el modelo, permite al estudiante a decidir su próximo paso de persistir o desertar. Desde la perspectiva del autor, existen al menos dos formas de desertar: una salida forzosa “*forced departure*” y una salida voluntaria “*voluntary departure*”. La salida forzada implica que las notas, los asuntos financieros o judiciales, o los asuntos familiares, responsabilidades ineludibles, son las razones detrás de retirarse. En el caso de la salida voluntaria, el aislamiento, el aburrimiento, el cambio de escuela o la inversión tanto en dinero como el tiempo y esfuerzo no es beneficioso para el estudiante en ese momento histórico. Es interesante observar, que en ambos casos, realmente no existe una salida realmente voluntaria ya que todos los factores están vinculados a la salida muchas veces facilitada por el sistema de educación o entidad, la cual no logró una integración académica y social posible.

El modelo, observado en la Figura II.2, originalmente fue planteado para su aplicación al contexto universitario. En su estado original no menciona las consideraciones de índole económica que puede afectar las decisiones de los estudiantes, además el nivel de apoyo que puedan, o no, recibir los estudiantes con necesidades especiales, en este caso de estudiantes en riesgo académico. Sin embargo, el planteamiento del modelo de Tinto (s/f) nos propone una mirada hacia las etapas que sí se llevan a cabo y los puntos clave de intervención para mitigar el abandono aplicado al nivel de escuela intermedia y superior.

Se puede rescatar otro aspecto clave del modelo y es la importancia de crear el vínculo social y emocional con la institución, organización o escuela para afianzar el sentido de pertenencia e integración del estudiante y potenciar la socialización entre la comunidad escolar. Se observa que en las escuelas (como veremos en las respuestas de los estudiantes de CASA en la próxima sección), que éste factor queda olvidado en las escuelas ya que les dificulta conscientemente trabajar el concepto de “cultura inclusiva” para fomentar la paz y la integración en la comunidad escolar. Se destaca además en los programas de preparación de docentes, que las destrezas de socialización y socioeducativas no figuran en el currículo o plan de estudios para estos futuros docentes (reseñado en el capítulo 4). Sin embargo, lo que indica este modelo es la importancia, además de lo académico, de elaborar gestiones, tanto a nivel de aula como a nivel de plantel escolar, para crear principios operativos y políticas internas de inclusión social, que seguramente llevarían a aumentar el sentido de pertenencia de los estudiantes con su escuela disminuyendo así el factor de riesgo vital en el abandono escolar prematuro.

Figura II.2 Modelo de deserción escolar basado en Tinto.



Fuente: Elaboración propia adaptado de Saldaña y Barriga (2010: 619).

2.3. Perfil del estudiante que abandona la escuela

Las vidas de los jóvenes que han abandonado la escuela toman un giro dramático cuando dejan la escuela. En su mayoría, los jóvenes provienen de comunidades necesitadas económicamente con retos de aprendizajes específicos, falta de apoyo familiar y sostén económico.

Los jóvenes entienden que un factor transcendental en una escuela que resulta ser positivo para ellos, es la atención que la escuela le brinda a su estabilidad social y emocional. Un estudio sobre los estudiantes que habían desertado y regresado a la escuela por vía de “Nuestra Escuela”, una escuela alternativa fundada en Puerto Rico en 1999, indica que la diferencia para estos jóvenes reside en el apoyo que la escuela brindaba, o no, a su persona y su bienestar emocional. El estudio revela que los estudiantes que regresan a la escuela (vía la escuela alternativa) inicialmente no están en condiciones óptimas para incursionar en un plan de estudios riguroso sin antes atender los asuntos sociales y emocionales que inciden en sus vidas. En otras palabras, se refuerza el concepto de que para aprender, el joven requiere primero de una estabilidad emocional.

“La raíz de muchas de las dificultades en el aprendizaje reside en las laceraciones emocionales que traen los estudiantes y su baja autoestima por lo cual carecen de metas definidas para su vida personal, educativa y laboral” (Irizarry *et al.*, 2008: 18).

Aunque no existe una personalidad típica del “desertor escolar”, sí comparten unas características en común. Les une las experiencias de haber vivido situaciones adversas a su bienestar y desarrollo. Según las experiencias vividas, esto ha afectado su autoestima, dirección de vida y enfoque en su trabajo académico.

“Se trata de jóvenes moldeados por su situación de desventaja económica y social, marcados por mensajes de subestimación, derrotismo y poca autoestima y valía personal, familiar y comunitaria, [...] donde el fracaso es una experiencia comunitaria” (AEA, 2015: 10).

Un estudio de caso sobre la Educación Acelerada y la Educación Alternativa en Puerto Rico (Vázquez *et al.*, 2013) los describe así:

“[...] muchos son tímidos, a veces han fracasado hasta cuatro veces en un mismo grado, tienen personalidades particulares, que no son aceptadas por los demás en la escuela. Hay un ‘boom’ de ‘Bullying’, otros llegan con depresión (por noviazgos) [...]” (Vázquez *et al.*, 2013: 224).

También existen estudiantes en riesgo social que comparten unas características que los ubican en riesgo por sus acciones auto-destructivas que interfieren con su habilidad de establecer metas de vida y su desempeño académico. Estos jóvenes realizan actividades que los posiciona en estados de seguridad precaria, evidente por la relación con el sistema legal juvenil y que en ocasiones se relaciona con su baja auto estima y bajo auto eficiencia (Roberson, 2015).

2.4. Razones para el abandono escolar

Al ver las tasas que representan a miles de jóvenes que han abandonado la escuela, es inevitable que nos preguntemos ¿el rostro del abandono escolar es uno de la pobreza? Inherente en el abandono escolar está la noción de una injusticia, de que la variedad de factores que influyen en esta catastrófica decisión están mayormente influenciados, sino determinados, por la falta de poder y acceso a los bienes, tangibles e intangibles de la sociedad. Algunos científicos sociales y educadores, apuntan al nivel de capital social que puede, o no, existir en el núcleo de la familia y comunidad en búsqueda de una explicación. Las causas que explican el abandono o el éxito escolar pueden existir en entender el capital social.

El capital social, concepto ampliado por Pierre Bourdieu (2005), es determinado por el tamaño de nuestras redes y conexiones que se puedan movilizar y en el volumen del capital (económico, social, cultural o simbólico) que poseemos a nivel individual y en relación a quienes estamos conectados. El capital puede definirse como un conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden. El autor desglosa el concepto en dos vertientes: la relación social misma, que permite a los individuos el acceso a los recursos que poseen los demás, y la cantidad de esos recursos.

Según se aplica al contexto educativo, Torío López *et al.*, (2007) explican que las diferencias económicas pueden expresar las diferencias en los éxitos escolares pero los factores culturales tienen igual importancia. Evidencia de esto es la influencia que ejerce el nivel de estudio de los padres, la desigualdad en la información de la escuela, entre otros ejemplos, en el desempeño de los niños. Estos factores culturales se traducen al capital cultural, el cual cuenta con tres dimensiones:

- Capital cultural en estado incorporado – modales, lenguaje, relación con la escuela, otros
- Capital cultural en estado de objetivado – bienes culturales (libros, cuadros, diccionarios, instrumentos, etc.) que se trasmite en la forma de ser utilizado
- Capital cultural institucionalizado – títulos y grados académicos con un valor que se puede intercambiar por dinero (Bourdieu, 2005).

La adquisición del capital cultural se entabla en las primeras etapas de la niñez a través de la escuela primera y en la pedagogía familiar en donde se inculcan los valores. Torío López *et al.*, (2007) indican que afecta al progreso escolar del estudiante, si el capital poseído por los padres no es complementado por el capital social de las relaciones de la familia.

Bourdieu (2005) alude a la reproducción de los *habitus* (contextos objetivos y subjetivos) que marcan el camino a duplicar el ciclo de la exclusión social y como consecuencia la deserción escolar. La institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural el cual es necesario para facilitar la inclusión social o perpetuar la exclusión social. Sin embargo, según

plantea el autor, esta relación ayuda a definir el modo de reproducción y hace que el capital vaya al capital y que la estructura social se prolongue.

La esperanza depositada en la escuela como medio para el avance social, está puesta en jaque al evidenciar la reproducción de ésta de un método que excluye de manera sistemática.

“La institución que una vez creímos que podría introducir una forma de meritocracia privilegiando las aptitudes individuales en relación con los privilegios hereditarios, tiende a instaurar, a través de la ligazón encubierta entre la aptitud escolar y la herencia cultural, una verdadera nobleza de Estado” (Bourdieu, 2005: 113).

El capital económico, social y cultural afectan el acceso a vecindades y barrios con escuelas públicas de excelencia, los recursos disponibles para mejorar la experiencia educativa, el ambiente que permite y facilita el establecer metas educativas a largo plazo, y muchos otros factores que influyen en el éxito escolar. Esto lo observamos a continuación al desglosar el fenómeno de la deserción escolar desde la perspectiva de: el estudiante, la comunidad, la escuela y la familia.

Además de ser un proceso secuencial y temporal con múltiples variables, la decisión de abandonar estriba también en los factores, hechos, circunstancias y consideraciones dimensionales presentes en la situación del momento. Aron y Zweig (2003) describen la variedad de circunstancias que ubica a los estudiantes en riesgo recogido en un cuadrante de factores que apuntan al abandono escolar prematuro y su relación con: el estudiante, la escuela, la familia y la comunidad, como se puede observar en la siguiente Tabla II.2.

Tabla II.2. Cuadrante de factores que ubican al estudiante en riesgo de desertar.

| | |
|--|--|
| Relación: Estudiante | Relación: Escuela |
| Actitud negativa hacia la escuela | El conflicto entre el hogar cultura / escuela |
| Bajo nivel de habilidad | Sistema de disciplina ineficaz |
| Asistencia / ausentismo escolar | La falta de asesoramiento / orientación personal y académico adecuado |
| Problemas de comportamiento y de disciplina | Clima escolar negativo |
| El embarazo precoz | La falta de plan de estudios (currículo) pertinente |
| Abuso de drogas | Estrategias de instrucción pasivas |
| Pobre relaciones con compañeros | El uso inadecuado de la tecnología |
| No participación en vida de la escuela | El incumplimiento en atender los estilos de aprendizaje de los estudiantes |
| Los amigos han abandonado la escuela | Retenciones / suspensiones |
| Enfermedad / discapacidad | Bajas expectativas |
| Baja autoestima / auto-eficacia | La falta de enseñanza de idiomas (emigrantes a los EE.UU.) |
| Relación: Comunidad | Relación: Familia |
| La falta de servicios de apoyo comunitario o respuesta | El bajo nivel socioeconómico |
| | Vida familiar disfuncional |

| | |
|---|---|
| La falta de apoyo de la comunidad para las escuelas | Poca o ninguna participación de los padres en la escuela Las bajas expectativas académicas de los padres |
| Las altas incidencias de las actividades delictivas | Inglés como segundo idioma en el hogar (estudiantes migrantes a los EE.UU.) |
| La falta de vínculos de la escuela / comunidad | Crianza ineficaz / experiencias de abuso Mudanzas frecuentes |

Fuente: Elaboración propia basada en Aron y Zweig (2003, Anexo A: 55).

Lo que se sabe del abandono escolar prematuro en Puerto Rico es que el abandono no es un proceso súbito. Hay indicadores claves en el camino que deben alertar a los educadores de lo que se avecina. A continuación, se detallan los cuatro factores que influyen en estas relaciones complejas.

2.4.1. El abandono en relación al Estudiante

En 1993, se da una iniciativa única para estudiar el fenómeno del abandono escolar prematuro en Puerto Rico, cuando la Fundación Comunitaria de Puerto Rico convocó a un grupo de educadores, psicólogos y especialistas en educación para formar la Comisión de Educación del Adolescente³³. El informe de esta Comisión (Fundación Comunitaria de Puerto Rico, 1996) concluyó, entre otras cosas, que las edades más críticas en el abandono se dan entre 11 a 16 años, en los grados sexto, séptimo, octavo, y noveno, equivalente a la escuela intermedia, tendencia que aun se mantiene. Una de las aportaciones significativas de la Comisión de Educación del Adolescente fue ubicar el fenómeno del abandono escolar en la conversación pública y académica dentro del contexto de la etapa de desarrollo de la pre-adolescencia para entender las razones de su raíz además de su manifestación final: el abandono escolar prematuro. La pre-adolescencia, como etapa de desarrollo cognoscitivo, emocional y social profundo, requiere de las escuelas con otro entendimiento y otra mirada tanto al joven adolescente como a la escuela que les sirve.

La pre-adolescencia, enfrentada en los grados de la escuela intermedia, es una etapa del desarrollo humano caracterizado por los múltiples cambios físicos y neurológicos en el cual el aspecto social de sus vidas toma un giro marcado de mayor importancia. Un estudio sobre la efectividad de las escuelas alternativas en Estados Unidos, analizó las entrevistas de estudiantes. Identificaron cuatro temas presentes en las “historias” sobre cómo los estudiantes llegaron a las escuelas alternativas. El factor común entre todas las historias era que todo comenzó en la escuela intermedia, “donde se enfrentaron a las dificultades académicas, la necesidad de mayor ayuda académica que no fue provista, las dificultades sociales y emocionales para enfrentar conflictos y la adversidad en el hogar o la escuela” (Glassett y Daniels, 2014: 114).

³³ Fue un proyecto auspiciado por la Corporación Carnegie de Nueva York, bajo su programa de Iniciativas para la Escuela Intermedia dirigida al abandono escolar de los pre-adolescentes, durante los años 1992 al 1999.

La integración social en la escuela se ve afectada cuando el estudiante se queda rezagado y no progresa al mismo paso que sus pares (Marrero, 2009). La falta de participación en la vida de la escuela crea una relación aislante para el estudiante con la escuela, y redundando en una indiferencia y falta de motivación por asistir y participar. Un estudio de Calderón *et al.*, (2009) en Puerto Rico concluyó que casi una tercera parte de los adolescentes abandonó la escuela por la falta de motivación e interés lo que sugiere que el sistema aún no ha logrado responder a las necesidades de una proporción considerable de sus estudiantes.

Es válido entonces preguntar, ¿los jóvenes están desmotivados porque se encuentran fracasados académicamente? o ¿están fracasados porque se han desmotivado? Si se parte de la premisa que cada joven quiere aprender, se asume entonces que la desmotivación viene como consecuencia del fracaso académico. En definitiva, el rezago es uno de los factores más determinantes en el abandono al influenciar al estudiante. En particular, la falta de dominio de las destrezas básicas – lectura, escritura, cálculos básicos de aritmética y matemáticas, otros, hacen difícil el superar los grados. Al ingresar en los grados intermedios, el nivel de complejidad del material presentado en la escuela aumenta por lo cual se observa que los estudiantes con dificultades de aprendizaje comienzan a experimentar rezagos dramáticos en estos grados. El bajo nivel de habilidad desata un proceso que a veces conduce a una baja auto-estima e inclusive una conducta agresiva, pobre relaciones con compañeros y una actitud negativa hacia la escuela (FCPR, 1996; Calderón *et al.*, 2009). En su estado más extremo, conduce al joven a un comportamiento de riesgo abriendo un camino hacia las conductas destructivas tales como el uso de drogas, ausentismo escolar, problemas de comportamiento y de disciplina, el embarazo precoz muchas veces en presencia o en busca de amistades y asociaciones que ya han abandonado la escuela.

Se debe preguntar, qué sabemos sobre los hábitos de estudios y cómo los estudiantes en riesgo abordan la manera de aprender y manera de estudiar. Dentro de las estadísticas sobre el fracaso escolar y el abandono, existe una diferencia marcada en cuanto a sexo. Un estudio alude a que existen diferencias entre jóvenes féminas y jóvenes varones en cuanto a cómo abordan la información y método de estudio. El estudio revela que las jóvenes féminas utilizan más estrategias de procesamiento de la información (atención global y selectiva, relación entre conocimientos nuevos y los ya poseídos, etc.) más frecuentemente que los jóvenes varones. Y también estas féminas hacen mayor uso de las estrategias de autoevaluación (Martínez y Álvarez, 2005: 136).

Esto presenta un contraste entre el éxito escolar que tienen las jóvenes féminas por encima de los jóvenes varones. A través de su mejor desempeño, las chicas sobrepasan en números y cantidad de presencia tanto en la escuela secundaria como en la universidad y pos grados y una menor presencia entre los estudiantes que participan del sistema alternativo después de haber abandonado (Barrientos, 2016). Unas respuestas apuntan a que el proceso de desarrollo psico-social de la mayoría de las chicas “favorece el mantenimiento de la disciplina, la atención y el

orden de trabajo entre las chicas en mucha mayor medida que entre los chicos”. Además el proceso de socialización femenina y maduración temprana de las chicas “tienen una aplicación más amplia y generalizada en los procesos de aprendizaje que las capacidades espaciales o formales” por el cual generalmente se distinguen los varones (Fernández, Mena y Riviere, 2010: 81).

La edad de los estudiantes en riesgo también juega un papel en su percepción sobre lo que ellos son capaces de realizar en la escuela. La edad es una variable primordial considerando los múltiples cambios que se experimentan en la adolescencia lo cual los hace vulnerables a los cambios socioafectivos. Un estudio precisó que “a medida que los alumnos se hacen mayores disminuye la puntuación observada en el entorno académico, motivación académica y apoyo social percibido por el alumno” (Martínez y Álvarez, 2005: 136). Lo que se puede interpretar es que en la medida que la dificultad y complejidad del contenido académico, menos apoyo reciben.

El abandono escolar prematuro en relación a las características particulares de cada estudiante debe también considerar las capacidades individuales. Actualmente existe una gran cantidad de estudiantes en el sistema educativo que han sido diagnosticados con dificultades de aprendizaje. La incidencia de casos en el sistema de educación con dificultades de aprendizaje afecta también la demanda de servicios en las escuelas alternativas. El estudio Perfil de Escuelas Públicas y Privadas (2009-2010), reporta que el 22.8% de la matrícula general de estudiantes estaban matriculados en los servicios de educación especial (Disdier y Marazzi, 2013). Este número aumenta el siguiente año, 2010-2011, de acuerdo al mismo informe a 24.7%. Un desglose aproximado de las condiciones predominantes en la educación especial las provee Montañez *et al.*, (2015: 11) en su informe al Consejo de Educación de Puerto Rico, el cual indica que en el año 2008-2009 “[...] el 55.3% de los estudiantes de educación especial tenían problemas de aprendizaje, el 27.7% tenían problemas de habla y lenguaje y el 9.2% retardación mental. El restante 11.8% tenían problemas de autismo, disturbios emocionales, problemas de audición u otros impedimentos”.

Con la alta incidencia de diagnósticos, una cuarta parte de toda la matrícula, se pone en cuestión la forma en que se está diagnosticando y la veracidad de los diagnósticos. Existe una percepción entre expertos de la conducta humana de que los diagnósticos son incompletos y no necesariamente utilizan las pruebas indicadas para diagnosticar con precisión. Los miembros de la Junta Examinadora de Psicólogos de Puerto Rico en una ponencia ante las comisiones de Educación, para el Fomento de las Artes y la Cultura, de Bienestar Social y para la Erradicación de la Pobreza y la de Salud de la Cámara de Representantes, indicaron que

“[...] el sistema no provee tiempo ni oportunidad para determinar el mejor instrumento de evaluación (verbal o no verbal, cognoscitiva, de aprovechamiento académico, etc.), instrumentos (escalas, etc.) o intervenciones adicionales necesarias para llevar a diagnósticos certeros [...]”

Edward Fankhanel Seda,³⁴ presidente de la Junta Examinadora de Psicólogos de Puerto Rico en entrevista con prensa, 2014.

Lo que no se puede negar es la necesidad existente en la población adolescente de atención educativa y terapéutica para superar los escollos presentes en el proceso de aprendizaje. En la medida que esta situación no se atiende, se mantendrán acumulando las cifras de estudiantes no atendidos o que se rezagan en el sistema.

2.4.2. El abandono en relación a la Escuela

a) Estructura/Tamaño

Hay elementos estructurales y operacionales de la escuela que abonan a distanciar al estudiante de la escuela. El tamaño de la escuela y la cantidad de estudiantes por aula, son indicadores estudiados como elementos que tienen inherencia en la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes. De esa misma forma, ocurre que la gran cantidad de estudiantes en las escuelas contribuye a la alienación estudiantil, particularmente en el tamaño de la escuela con sobre los 1,500 estudiantes (Lange y Sletten, 2002).

El tamaño de la escuela tiene implicaciones para el abandono escolar. Un análisis de las escuelas superiores en los Estados Unidos en los años 80 vinculó el tamaño grande las escuelas con las incidencias del abandono escolar y concluyó que los beneficios que ofrecía una escuela grande, tal como la diversidad de programas, no compensan los efectos que traen en cuanto al abandono escolar. Otros estudios, vinculan el tamaño pequeño con la reducción de la violencia ya que el tamaño reducido facilita el vínculo entre estudiantes y docentes para poder ser más consistentes en la aplicación de medidas de disciplinas y por ende reducir los conflictos. El tamaño de la escuela también se considera como un elemento de protección (para salvaguardar) a los estudiantes porque permite un mayor contacto estudiante-adulto el cual aumenta el potencial para que las escuelas atiendan las necesidades de los estudiantes y crear un mayor sentido de pertenencia a la comunidad escolar (Thomson y Penacchia, 2014: 12).

El tamaño reducido de una escuela se vincula a la reducción de la violencia ya que el tamaño permite la personalización de las reglas de la escuela creando así un mayor compromiso por parte de los docentes en el control de asuntos de disciplina, aumenta también el potencial para satisfacer las necesidades de los estudiantes y promueve un mayor sentido de comunidad. Los esfuerzos de reforma educativa conocidos, tales como la educación a “escala humana”³⁵ y la

³⁴ <http://www.primerahora.com/noticias/puerto-rico/nota/muchosninosmaldiagnosticadoseneducacionespecial-1044479/>

³⁵ La educación a escala humana, *Human Scale Education*, en Reino Unido y EE.UU. ayuda a crear ambientes donde los estudiantes son conocidos como individuos. Crean en el diseño organizativo de escuelas y servicios públicos que favorezcan las relaciones personales. <http://www.hse.org.uk/home.html>

Escuela-Dentro-de-una-Escuela³⁶, intentan mejorar la calidad de las relaciones a través de la reorganización de los estudiantes en pequeñas sub-unidades escolares con su propio equipo gerencial y de enseñanza. Este modelo organizativo de la Escuela-Dentro-de-una-Escuela ha sido de utilidad particularmente en contextos urbanos con grandes cantidades de estudiantes provenientes de comunidades desventajadas. Los resultados señalados en la literatura, han sido favorables para los estudiantes y ha mejorado la asistencia, el nivel de satisfacción con la escuela y su auto estima (Raywid, 1994). Además ha tenido impacto en los docentes ya que al mejorar los aspectos de la comunicación, el sentido de pertinencia y aspectos de disciplina, los docentes reportan un mayor sentido de motivación. Aunque existe evidencia sobre su impacto positivo en el aprovechamiento, su aumento es moderado y depende del nivel de implantación del modelo de la Escuela-Dentro-de-una-Escuela (Daweess, 1999: 7). Es claro que estos esfuerzos deben ser acompañados por mejoras en el currículo para ser efectivos en el proceso completo de enseñanza y aprendizaje.

Otro aspecto crítico está relacionado con la articulación entre los niveles educativos. Un nivel crítico en el abandono se encuentra en el “puente” entre el nivel intermedio (grados 7 a 9) y el superior (grados 10 a 12). Una observación del estudio de la Comisión de Educación del Adolescente, implica que es necesario tener una mayor articulación y transición entre los niveles educativos: elemental, intermedio y superior y el mundo del trabajo (FCPR, 1996). La transición física de estudiantes entre un edificio y otro, o entre una escuela (pequeña) a otra superior (grande), requiere de una orientación especial para conectar al estudiante nuevo con la nueva comunidad escolar, ya que la mayor deserción ocurre en esta transición escolar. Además existe una necesidad de establecer experiencias de trabajo o de voluntariado en el nivel superior con el fin de que el estudiante pueda comenzar a cultivar destrezas sociales y profesionales que serán primordiales a la hora de cumplir las metas en el futuro.

El clima escolar, o cultura escolar, manifestada a través de sus políticas de disciplina, es una medida de los valores que atesora la escuela. El acercamiento de la escuela hacia las problemáticas de violencia y comportamientos disruptivos de estudiantes es un factor que inhibe o facilita la inclusión social positiva de los estudiantes. Los hechos de violencia en la escuela deben atenderse de manera equitativa y con prontitud. La percepción de los estudiantes de que la violencia es tolerada, no atendida equitativamente y admitida, crea un sentido de desorden y tiende a tener un efecto agravante que incrementa el deseo de abandonar la escuela por parte de los estudiantes en riesgo de desertar y en el ausentismo de los estudiantes en general (Calderón *et al.*, 2009; Consulta Juvenil de la Administración de Servicios de Salud Mental y Contra la Adicción, 2003-04; Marrero, 2009).

b) El Currículo

³⁶ El modelo de *School-Within-a-School* se dio a conocer en la ciudad de Nueva York en los 1990 y 2000 a través de programas del alcalde Bloomberg financiados por la Fundación Gates (Microsoft) con el fin de crear sub unidades escolares para aumentar el sentido de pertenencia y escala de alcance para la efectividad de la enseñanza.

El currículo representa el corazón del proceso de enseñanza. El mismo transmite unos valores y una manera de visualizar el mundo a través de unas interpretaciones de la historia y de la realidad actual que incluye entender los procesos de poder y la clasificación del saber según su cultura y país.

A su vez, el corazón del currículo es el libro de texto. Este representa, lo que se entiende que es un consenso de la sociedad en cuanto al contenido y valores que un ciudadano de esa sociedad debe ejemplificar. Del punto de vista de Michael Apple (1989), el conocimiento oficial se hace real a través del libro de texto que es la “esencia” del currículo y de los conocimientos que se enseñan. “El libro de texto es el que establece en gran parte las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas del mundo ... y puesto que es también el que muchas veces define cual es la auténtica cultura de elite y quien legitima qué es lo que debe transmitirse” (Apple, 1989: 87).

Para bien o para mal, el currículo guarda un gran poder en lo que se comunica a los niños y jóvenes sobre sus futuras expectativas, lo que se debe saber tanto en contenido académico como en la cultura general. Se ha constatado que el acceso a un currículo amplio y profundo (la calidad de los libros de textos) es una función de las estructuras de poder y de clase social. Existen elementos de clasificación del saber que transmiten unos códigos sociolingüísticos los cuales representan los valores de la clase social dominante. Tal como plantea el autor Basil Bernstein (1993), el código es lo que comunica estos valores para permitir que el estudiante distinga entre los diferentes contextos, significado relevante en cada contexto y cómo se expresan estos en público. Señala el autor, que existen dos códigos: a. El elaborado, de carácter universal y ajeno al contexto, y b. el propio de las clases dominantes y medios impuesto a la escuela y el restringido que depende del contexto y la utiliza la clase trabajadora. Según explican Torío López *et al.*, (2007),

“[...] el entorno próximo ofrece oportunidades o limitaciones en el uso del código elaborado -el propio de la escuela- por lo que esta, al transmitir la cultura, reproduce la estructura social, pues incorpora en cada sujeto los principios de poder y control socialmente imperantes” (Torío *et al.*, 2007: 563).

De tal forma que en la medida que surgen discrepancias entre estos códigos se señala como una de las causas del fracaso escolar (Carbonell, 2016). En particular, para estudiantes provenientes de situaciones en riesgo y de la pobreza, el currículo puede ser el elemento que ayude a romper las barreras de las bajas expectativas y relevancia para hacer al estudiante uno activo en su proceso de aprendizaje. De la misma forma que puede hacer lo opuesto. En un estudio publicado en 1988 del investigador Paul Willis, estudió a jóvenes blancos de clase trabajadora de un pueblo del Reino Unido y la razón porque ellos seleccionaban ocupaciones relacionadas a los trabajos manuales. Encontró que el destino de los jóvenes estaba fuertemente condicionado por el currículo escolar que transmitía unos valores sobre la masculinidad que se

vinculaban al trabajo manual en fábricas. Razonó que no era por falta de capacidades de los estudiantes de daban de baja o elegían irse a trabajar en las fábricas, pero más bien, se interpreta como un rechazo al modelo escolar impuesto que respondía a unos códigos culturales con los que no se identificaban y que los alejaban de su contexto y sus deseos. Es decir, el fracaso escolar por parte de los estudiantes se puede interpretar como un espacio de resistencia al currículo y al modelo escolar impuesto (Carbonell, 2016).

Aparte del significado de los códigos encontrados en el currículo, existe también el factor de cantidad versus calidad de material y contenido presentado en el aula. Según las exigencias operativas de los departamentos de Educación, el currículo asignado debe ser cubierto en una cantidad de tiempo preciso para cumplir con las expectativas de los exámenes generales del sistema educativo. Esto supone un dilema para muchos docentes en cuanto a las expectativas reales que deben imponer a los estudiantes sacrificando así la calidad por la cantidad de material cubierto.

“La acumulación de contenidos, donde los objetivos que se dicen mínimos se convierten en máximos, es pedagógicamente insostenible. La sobre carga disparatada de contenidos en un grave error pedagógico y obliga al profesorado a realiza una carrera frenética y obsesiva por terminar el programa. Entonces, con las prisas, ni se asimilan ni se profundiza en el conocimiento y, por lo general, se recurre únicamente al libro de texto y a la memorización. El conocimiento requiere tiempo y diversas actividades atractivas para su sólido aprendizaje. Por eso, el almacenamiento incontrolado de contenidos es uno de los peores enemigos de la innovación [...]” (Carbonell, 2016: 161).

Algunas veces, se presentan contradicciones en las expectativas de la implantación del currículo del Departamento de Educación. Las directrices del DEPR son que el currículo es solo una “guía” para enseñar y señalan que los docentes tienen la potestad de flexibilizarlo según las necesidades de sus estudiantes. Sin embargo se observa que tampoco los docentes se encuentran deseosos por alejarse del currículo oficial por no incurrir en las modificaciones.

En Puerto Rico, el currículo ofrecido en el sistema educativo, particularmente para los grados intermedios, es uno caracterizado por una falta de relevancia y actividades que se vinculen con la vida diaria y problemas enfrentados en la vida real de los estudiantes, particularmente la de los adolescentes (FCPR, 1996). El currículo, y la metodología para llevarlo a cabo, tienden a ser tradicional y depender aun en su mayoría en la lección magistral y la técnica de copiar, memorizar y tomar exámenes para validar el aprendizaje.

Los esfuerzos de una serie de secretarios del Departamento de Educación han enfocado en la actualización del currículo. Sin embargo, el resultado ha traído unas mayores alternativas a la hora de evaluar los trabajos de los estudiantes *assessment* utilizando una variedad de nuevas técnicas, que producir un resultado en la materia de contenido o la forma en la cual se imparte. Educadores e investigadores han hecho llamados a las autoridades educativas sobre la necesidad

de actualizar el currículo ya que éste es de mayor importancia a la hora de mejorar la experiencia educativa. Se entiende que en la medida que el currículo y la escuela no logren vincularse con la familia y la comunidad para identificar soluciones a los problemas del estudiante, la escuela no logrará el nivel de retención esperada y la misma será una temporera y poco efectiva a largo plazo (Transcripciones de entrevistas a líderes educativos, 2016).

Esto tiene implicaciones no sólo para el contenido que se imparte pero también la forma en que se enseña. Tanto el currículo, el plan de estudios, como la metodología de la enseñanza en la mayoría de las escuelas tiende a ser unidimensional. La charla explicativa con la utilización esporádica de recursos audiovisuales difícilmente atiende la variedad de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Las estrategias de enseñanza que suelen ser pasivas son oportunidades perdidas para que el material de contenido sea interesante y retante de tal forma que el estudiante integre lo aprendido y lo aplique en un contexto conocido en su entorno, familia, escuela, comunidad, etc.

De esa misma forma, la tecnología también es sub-utilizada para los propósitos de la enseñanza. Muchas veces se limita a la proyección de videos o presentaciones a través del equipo audiovisual. En algunas instancias, mayormente en las clases de tecnología, se realizan búsquedas de información a través de los buscadores de la Internet como ejemplo para realizar investigaciones con recursos bibliográficos virtuales. No obstante, estas búsquedas son repetitivas y muy sencillas para estudiantes que están versados en el uso de la Internet de manera continua y profunda a diario.

Existe también un elemento que añade a crear distancia entre los estudiantes y el plan de estudios, en cuanto a su relevancia. Existe un “pareo” (“*fit*”) entre el ambiente escolar y el estudiante que ejemplifica el encajar entre el programa académico y el individuo. Uno de los factores más prominentes en el fracaso escolar es la falta de “pareo” entre las destrezas e intereses del estudiante y el programa académico, currículo, de la escuela. Recomiendan que los estudiantes que estén fracasando sean ubicados en aulas multi-grado que enfatizan un plan de estudios acelerado que atienda los intereses de los estudiantes (Thomson y Penacchia, 2014).

c) La Integración social / Políticas de repetición de grados

Si se observa el modelo de abandono escolar de Tinto (1987), confirmamos que la integración social cobra igual o mayor importancia que el aspecto académico en el proceso de desvincularse y eventualmente en la decisión de abandonar la escuela. El aislamiento individual, la fragmentación entre agrupaciones sociales, característicos por sus diferencias económicas, étnicas, intereses, otros, dominan la experiencia educativa en la escuela. La escuela debe identificar maneras en que esa integración y socialización se realice en los espacios formales e informales que ocupan los estudiantes. Se sabe que en el día a día en la escuela, los aspectos de socialización son relegados a actividades deportivas o culturales esporádicas y no son

conscientemente tratadas como actividades que potencialmente pueden mejorar la cultura de paz de la escuela, aumentar el sentido de pertenencia del estudiante y dotar la escuela con las oportunidades significativas para el crecimiento de los estudiantes. La inclusión social de los estudiantes debe ser una prioridad para escuelas que sirven estudiantes en riesgo académico y social.

Los estudios indican la importancia de la inclusión social en el proceso de mitigación del fracaso y abandono escolar. A la vez que indican la importancia de manejar los elementos que causan la inequidad en la educación y en el trabajo académico. La OCDE señala que en los países miembros, “casi uno de cada cinco estudiantes no alcanza un nivel mínimo básico de habilidades para funcionar en las sociedades actuales”. Lo atribuye a que “[...] indica falta de inclusión”. También señala que los estudiantes de bajo nivel socioeconómico “son dos veces más propensos a ser de bajo rendimiento” por sus situaciones personales o sociales que actúan como obstáculos para lograr su potencial educativo. Lo atribuye a que “[...] indica falta de equidad”. La falta de inclusión y equidad alimentan el fracaso escolar, “de los cuales el abandono es la manifestación más visible” (OCDE, 2012: 5)

Tal como ha señalado Marrero (2009), los predictores del abandono escolar prematuro a través de la literatura, indican que en cuanto a la escuela, existe una ausencia del sentido de pertinencia con relación a la escuela por los estudiantes. Tanto la experiencia socializadora y el sentido de pertenencia son elementos claves en crear un vínculo emocional con el estudiante. En particular, vemos que las políticas de disciplina son inefectivas cuando las prácticas son punitivas sin consecuencias constructivas tales como son las suspensiones, retenciones en clases, entre otras. Dichas políticas de disciplina ineficaces abonan al clima escolar negativo y afectan el funcionamiento de una cultura escolar positiva de integración social.

Al explorar algunas de las políticas internas comúnmente implantadas que aportan a la desvinculación social, debemos mirar las reglas de promoción de un grado a otro basado en la ejecutoria del estudiante ya que ésta es detrimental en crear situaciones de peligro para estudiantes que ya están el alto riesgo de desertar.

Se ha notado que los estudiantes que no son promovidos de grado son más dados a desertar comparado con sus pares. Esto se da a pesar de que ambos grupos puedan demostrar una ejecutoria académica similar (Calderón *et al*, 2009). La combinación de las repeticiones de grados, con las experiencias de suspensiones, acciones disciplinarias, deja a los estudiantes poco confiados en que la experiencia escolar y el sistema educativo puede ser, de hecho, primordial para su futuro éxito (Thomson y Penacchia, 2014).

La experiencia de repetir grados para los estudiantes puede ser impactante tanto como para su ejecutoria académico como para su auto estima en el futuro. Desde el punto de vista de los alumnos de la escuela Barbiana (1986)

“Y cuando al final de este sistema de selección feroz llega la repetición, la tentación de no volver más a la escuela sacude, no al chico privilegiado, sino a los que están entre los trece y los quince años y aguardan a tener la cartilla de trabajo para acabar de una vez (...) Al hijo del campesino o del obrero, donde padre y madre son a menudo analfabetos o semianalfabetos o, en cualquier caso no están en condiciones de asegurar una verdadera asistencia cultural al chico: lo ven crecer y estudiar siempre lo mismo. Un buen día deciden: si suspende deja de estudiar, convencidos también ellos, como ha sentenciado el profesor, de que su hijo no ‘ha sido hecho para estudiar’” (Alumnos de la escuela Barbiana, 1986).

La repetición de grado, sin brindar ayudas o apoyo para superar el atraso académico, crea un resultado costoso e inefectivo tanto para la escuela como para el estudiante. La política intenta que el estudiante logre dominar el contenido de los cursos de su nivel por medio de la repetición del grado que no fue aprobado. Sin embargo, los estudios indican que esa política es equivocada. Por un lado no hay evidencia de que repetir el grado, en las mismas condiciones (sin apoyo adicional o cambio en la metodología de la enseñanza), va a lograr el aprendizaje efectivo por parte del estudiante. “El abandono sin titulación es una primera consecuencia de la repetición, que – además– pedagógicamente no mejora el rendimiento de los alumnos” (Bolívar y López, 2009: 53). Por el otro lado, existe la preocupación de que los estudiantes pasen de grado sin tener los conocimientos necesarios para continuar construyendo sus conocimientos en los grados subsiguientes. La respuesta requiere que la escuela y los docentes respondan adecuadamente a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y proveer apoyo “temprano, regular y oportuno” (OCDE, 2012: 10). Bolívar y López (2009) lo explican así,

“Parece evidente que, en muchos casos, la repetición de curso ha sido un refugio, como consecuencia de no saber adecuar el currículum a la población escolar [...] La salida lógica es hacer que los alumnos repitan curso...” (Bolívar y López, 2009: 53).

Esta política ha llevado a gestores de la política pública educativa en varios países (de la OCDE) a proponer reformas estructurales, que eviten los índices de repetición, “introduciendo mayores grados de flexibilidad en la gestión del currículum del nivel secundario” (Bolívar y López, 2009: 53). De acuerdo con la OCDE (2012), las estrategias alternativas para reducir esta práctica incluyen: prevenir la repetición al abordar las brechas de aprendizaje durante el año escolar; la promoción automática o la limitación de la repetición al sujeto o módulos fallados con el apoyo específico; y la sensibilización para cambiar el apoyo cultural a la repetición. (OCDE, 2012: 10).

2.4.3. El abandono en relación a la Comunidad

Pocas veces se habla de la comunidad como un ente partidario en el buen funcionamiento de la escuela. Comúnmente se cree que la escuela sirve a una comunidad y la comunidad establece vínculos con la escuela para el mejoramiento de la misma. Sin embargo, lograrlo es difícil. Los ejemplos de escuelas y comunidades que han logrado esta integración de manera efectiva son mayormente debido a su cambio de percepción sobre el papel que juega cada uno.

Según lo explica Vera Vila (2007: 20), “[...] las escuelas son... organizaciones nucleares del sistema educativo, que a su vez no es sino un sub-sistema del sistema social”. Es decir la escuela responde, y forma parte, de una red de interconexión con los diferentes actores externos y participa de un tejido de relaciones que están en la misma escuela, la familia, entidades formales como gobiernos municipales o regionales, y también instituciones culturales, museos, parques, lugares deportivos, entre otros. O sea una red de relaciones, instituciones y servicios que deben funcionar en armonía ya que el aprendizaje del niño o joven se da en múltiples formas y lugares y en todas las actividades en la que participa, no únicamente en el salón de clases.

El mismo autor señala que “las funciones de la escuela han crecido a la vez que se debilitan las de la familia y la comunidad próxima. Por lo tanto, el cometido ahora es buscar un reparto suficiente y eficaz de las tareas educativas” (2007: 13). El papel que ambos juegan en la educación de los niños y jóvenes están interconectados y no se basa en que la escuela simplemente “abra las puertas a los padres” pero más bien que la escuela reconozca que es parte de una red que debe trabajar para fortalecer y ampliar para atender las situaciones a las que se enfrenta la comunidad y los estudiantes.

La participación de la comunidad en la escuela se basa en la acción comunitaria que se realiza para implicar a los actores en intervenciones y actividades utilizando los recursos disponibles. Tal como plantean Llena y Úcar (2006: 6), existen dos tipos de acción comunitaria: a. No intencional, una expresión espontánea que forma parte de las propias dinámicas de la vida cotidiana de la comunidad; y b. acciones programadas por entidades que obedecen a intereses específicos. El segundo tipo de acción comunitaria, programada y planificada, da pie a crear la confianza y motivación en los integrantes para que se puedan dar las acciones en o a favor de la escuela de manera espontánea y con compromiso. Ambos tipos son necesarios para fortalecer las redes de interconexión escuela-comunidad.

De acuerdo a un estudio sobre la educación pública en Puerto Rico (Instituto de Política Pública, 2013), existe una percepción de que la comunidad es una mera “espectadora” en la vida de la escuela. Los participantes del estudio opinan que la comunidad no se involucra ni participa activamente en la escuela y ha dejado la educación y cuidado de hijos en manos de los maestros. Esto es mayormente debido a los cambios en el patrón de trabajo y laboral de los padres o encargados de los niños y jóvenes, madres criando a sus hijos sola, cambios en las tecnologías y en las organizaciones e instituciones, entre otros, que han hecho que la escuela sea el ente encargado de proveer la educación especializada que antes era suplida, en parte, o complementada por los padres y la familia inmediata. Sin embargo, por la naturaleza de la escuela, como “ente nuclear de redes sociales”, no puede asumir en su totalidad el papel otorgado por los padres y las familias. Según indica Vera Vila, “Ni la escuela, ni ninguna otra institución social es capaz por si misma de responder adecuadamente a los retos que plantea la sociedad actual [...]” (Vera, 2007: 25).

El mismo estudio del Instituto de Política Pública (2013) documenta una tendencia en el patrón de vivienda de las familias que asisten a las escuelas de sus comunidades. Cada vez es más común que las familias no residan en las comunidades, particularmente urbanas, donde se ubican las escuelas de sus hijos. El informe plantea que en su mayoría los estudiantes no viven en la comunidad donde se ubica la escuela, lo cual hace más difícil que la comunidad se integre a la escuela ya que los estudiantes no son miembros participes de esa comunidad. Esta nueva realidad hace que las redes fortalecidas no se limiten a la geografía circundante de la escuela sino que plantea el establecer un radio de acción más amplio que incluya la ubicación física de las familias que participan de la comunidad.

La necesidad de repensar las conexiones sociales que deben implicar a la escuela y a la comunidad (con todos sus participantes) nos lleva a plantear y confirmar la necesidad de profesionales internos en la escuela cuyo conocimiento y compromiso sea precisamente con el fortalecimiento de las interconexiones sociales y educativas que hacen más y mejor el aprendizaje de los niños y jóvenes.

2.4.4. El abandono en relación a la Familia

Las familias que poseen alto capital cultural tienden a perpetuar su estado social con todos sus poderes y sus privilegios. Esta tendencia se evidencia a través de las estrategias de reproducción social: estrategias matrimoniales, estrategias de sucesión, estrategias económicas. La estrategia educativa es una de las más poderosas. Las familias con alto capital cultural y social invierten en la educación escolar (calidad de escuelas, tutorías, experiencias culturales complementarias, etc.) “tanto más cuanto que el peso relativo de su capital económico es mas grande-y también, en la medida en que las otras estrategias de reproducción son menos eficaces o menos rentables” (Bourdieu, 2005: 109). Lo cual implica que el capital cultural y económico que posee una familia afecta, directa e indirectamente, el éxito académico de sus hijos.

El capital cultural que posee una familia influye en la importancia que le otorga (privilegia y comunica) la familia a la educación. La importancia de asistir a la escuela y ser educado con el fin de tener una profesión, carrera u oficio, son valores que se comunican y refuerzan a través de mensajes, directos o indirectos, que reciben los jóvenes en su entorno familia y comunitario. El modelaje y ejemplos de personas adultas en la vida de los jóvenes son otras maneras en que estos mensajes sobre la importancia, o falta de relevancia, de la educación y las expectativas se comunican.

Desde la perspectiva de Marrero (2009), las actitudes de la familia hacia la escuela tienden a influenciar la decisión de abandonar, inclusive pueden afectar directamente en el desempeño académico y traer consecuencias inmediatas en el pronóstico del abandono escolar prematuro. El papel de la madre, o figura materna, es significativo ya que la comunicación de las expectativas educativas y de vida se da a través de esta figura familiar. En particular, señala que

según el nivel de valorización y compromiso con la educación de parte de la madre del adolescente, estos serán fundamentales en la predicción.

El factor de influencia que se le comunique al joven sobre la poca importancia (o bajas expectativas) de la educación se agudiza cuando existen otros miembros de la familia que han abandonado la escuela. El ciclo del abandono escolar en una familia, puede ejercer preponderancia en los hijos de padres desertores escolares quienes continúan sus estudios (FCPR, 1996).

La baja escolaridad de los padres, combinado con factores de bajo nivel socioeconómico de la familia (alta incidencia de desempleo) son de los factores con mayor contundencia que hace susceptible a los jóvenes enfrentados a estas situaciones de vida. El capital económico, cultural y social, o el poder adquisitivo y la escolaridad de los padres, madres y encargados pueden ser elementos que condicionen el fracaso escolar y el abandono escolar. El capital económico o el poder adquisitivo, así como el nivel de ingresos de la unidad familiar en su conjunto, se rige por el nivel de estudios y la profesión. Puede ser determinante por las razones evidentes de que según el mayor nivel adquisitivo de los padres, mayor es la disponibilidad de la adquisición de libros, ordenadores, materiales escolares, etc. Las implicaciones de esta desigualdad equivalen a que en cuanto mayor es el nivel educativo de los padres, menor es la cantidad de asignaturas en las cuales fracasan sus hijos. Un estudio³⁷ realizado en Asturias señala esta causalidad (Martínez y Álvarez, 2005) debido a que los resultados apuntan a que “el 76% del alumnado cuyos padres y madres poseen estudios universitarios aprueban todas las asignaturas y solamente el 36% del alumnado cuyas familias tienen estudios primarios incompletos logra aprobar todo” (Martínez y Álvarez, 2005: 134).

Existe una consciencia sobre el papel y la importancia de la familia en las decisiones educativas de los jóvenes. Tanto el papel como la responsabilidad se ubican en la familia y hogar pero también en la escuela. Otro estudio indica que los padres y madres, independientemente de su poder adquisitivo, atribuyen el fracaso escolar a factores que tienen que ver,

- Con lo que sucede en la propia familia (señalado por el 73% de familias con poder adquisitivo alto y por el 80% de familias con poder adquisitivo bajo),
- Con factores propios del niño (66% poder adquisitivo bajo y 67% alto)
- Con factores escolares (considerado por el 55% de las familias con poder adquisitivo alto y por el 24% de familias con poder adquisitivo bajo (Martínez y Álvarez, 2005: 135).

Ambos grupos atribuyen la responsabilidad del fracaso escolar a lo que sucede en la familia, los procesos del niño y, en último lugar, la función de la escuela. Lo interesante de este resultado es que los estudiantes participantes variaban en edades entre los 11 y 13 años de edad,

³⁷ Las autoras Martínez y Álvarez utilizan el término “clase alta y clase baja” para describir las diferencias económicas entre los grupos bajo estudio. Con el fin de evitar emitir juicios valorativos sobre la diferencia entre ingresos y clase, hemos optado por utilizar el término “poder adquisitivo”.

pre-adolescentes. La tendencia es que la familia se responsabilice por el desempeño educativo de sus hijos particularmente cuando están en la escuela primaria pero no así cuando están en la escuela secundaria ya que se entiende que son mayores (adolescentes) y por ende cuentan con mayores recursos internos para adelantar su propio proceso de aprendizaje. De tal forma que existe conciencia de que el factor “hogar” y lo que sucede en la familia juega un papel de responsabilidad mayor que el de la escuela.

Los eventos de gran impacto emocional cobran un significado particular cuando se relacionan con la estabilidad emocional, psico-social del joven. Eventos tales como la frecuencia de mudanzas de la familia, el desempleo de sus padres y conflictos familiares crean inestabilidades. En particular, mudanzas a lugares donde el español pasa a ser un segundo idioma (Estados Unidos) y la cultura representa un reto para su integración saludable en la nueva escuela. Otras experiencias, por supuesto, como las de negligencia (o en casos severos, el abuso) como consecuencias de estilos de crianza ineficaz, especialmente los experimentados en los primeros años de vida de los jóvenes, juegan un papel en crear las condiciones de vulnerabilidad y operan como predicción del abandono.

Un elemento clave en el abandono escolar prematuro es el nivel y magnitud de la participación de sus padres, encargados, apoderados o familiares en la escuela. Específicamente, los jóvenes desean que sus padres estén al tanto de sus aciertos, y algunas veces sus desaciertos, en el aula (Fundación Comunitaria de Puerto Rico, 1986). A pesar de que los líderes escolares conocen la importancia de esta participación y cercanía, continúa existiendo una brecha de comunicación y acercamiento con los apoderados. Por un lado, existe un resentimiento por parte de la escuela por la falta de cercanía de los apoderados y por otro, una falta de información y percepción de desinterés de los apoderados hacia la escuela.

Algunos educadores opinan que los padres están cada vez más enajenados de la escuela. Se percibe que los padres no conocen como operan las escuelas, y no son participes o cooperadores con la misma. El estudio del Instituto de Política Pública (2013) sobre el sistema de educación pública, documentó que sólo un 10% de los padres participan de las reuniones de la escuela de sus hijos. A pesar de esto, los entrevistados del estudio demostraron estar de acuerdo en la importancia de la participación de los padres en las decisiones de la escuela.

Por lo contrario, se puede constatar el poder que existe cuando los padres, madres y encargados sí se involucran y tejen las redes necesarias con la escuela. La inversión en el capital cultural de las familias redundan en un efecto positivo en mitigar la deserción escolar. Un estudio (Espíndola y León, 2002) documenta los avances alcanzados en mitigar el abandono escolar en la última década en América Latina. El estudio apunta a los factores más contundentes que han sido claves en el freno de la deserción. Entre los factores se incluyen el aumentar la matrícula preescolar, ofrecer programas de becas y subsidios para continuar la escuela y ampliar servicios educativos en las regiones rurales de los países. Sin embargo, un factor destacado de gran peso ha

sido la re-valoración de la educación por parte de la familia. Tal como explican los autores,

“Finalmente, una mayor valoración por parte de los padres y de los propios estudiantes de la educación como principal o único capital capaz de mejorar las oportunidades de acceso a los empleos urbanos, que se ha expresado en un creciente involucramiento de los cabezas de familia, en un mayor incentivo para su participación en actividades de la escuela, y, sobre todo, en el seguimiento de la situación escolar de los niños” (Espíndola y León, 2002: 45).

Aunque el poder adquisitivo o capital social, de la familia es un elemento significativo en la formula familiar del fracaso y abandono, no es la única. También existen los factores sociales y culturales asociados a los jóvenes propiamente, la escuela, currículo, como ya hemos reseñado. Existe un sentido de responsabilidad de los padres con los estudios de sus hijos, sin embargo no siempre existe la participación debida en estos procesos educativos.

2.6. Calidad de la educación

En los últimos años existe una tendencia nueva que indica que el perfil tradicional del joven desventajado económicamente y socialmente, sigue siendo el perfil más común del grupo desertor. Sin embargo, ahora se suma el joven que proviene de un nivel socioeconómico de clase media y trabajadora que también abandona la escuela. Este joven, a pesar de su ventaja social y económica, no encuentra la motivación, el interés para continuar sus estudios en la escuela superior. La escuela no les representa un reto y el estudiante no ha desarrollado un nexo social o afectivo con la escuela para generar el deseo de permanecer. Este joven también está en riesgo social.

Las escuelas alternativas han visto un aumento en el interés y matrícula de estudiantes que no enfrentan dificultades académicas. Existe un reducido porcentaje de los jóvenes sin dificultades de aprendizaje que provienen de comunidades económicamente estables y que recurren a estas escuelas para obtener experiencias educativas más individualizadas y personalizadas en miras de adelantar estudios hacia la universidad. Sus motivaciones son varias, pero en general, quieren estudiar en ambientes con menos cantidad de estudiantes, donde hay una mayor consistencia en la asistencia de los docentes a clases, y donde puedan adelantar los estudios en plazos cortos y subir el promedio académico con el fin de ingresar más rápido a la universidad.

Un estudio de caso sobre la Educación Acelerada y la Educación Alternativa en Puerto Rico (Vázquez *et al.*, 2013) entrevistó a estudiantes de escuelas alternativas y egresados. Los factores mencionados indican que aun la calidad de la educación en el sistema regular es un asunto pendiente. Los mismos estudiantes señalan los factores vitales que minan la calidad del sistema educativo regular, a saber: la inconsistencia en la asistencia de los docentes a las clases, la suspensión de clases por falta de docentes, la poca innovación y la actitud de los docentes. Los estudiantes señalan lo siguiente:

“El maestro de Salud no hacía nada, yo me iba a jugar baloncesto o cartas, eso me gustaba, pero eso no es bueno para mi [...]” (Vázquez *et al.*, 2013: 223).

“[...] no hay materiales, es lo mismo de siempre, el maestro al frente hablando [...]” (Vázquez *et al.*, 2013: 223)

El sistema de educación está enfrentando unos cambios institucionales con el fin de responder tanto al número significativo de abandonos como la calidad de la educación impartida. En 2008, Puerto Rico se ubicó en el tercer lugar descendiente después de los estados de California y Florida de los EE.UU. en cumplir con los indicadores de rendimiento académico en comparación con otros estados y territorios de los Estados Unidos. De acuerdo al informe del Departamento de Educación para los años 2012-2013 sobre las pruebas estandarizadas de rendimiento académico en Puerto Rico, se muestra que el 53% de los estudiantes no dominan el español, el 59% no logran estándares mínimos en inglés y el 71% no alcanzan el mínimo de competencia en Matemáticas (DEPR, 2014).

Se identifica una gran cantidad de escuelas que no llegan a los estándares de calidad tal como los establece el gobierno federal. En el año académico 2012-2013, un 91% de las escuelas públicas se encontraban en un Plan de Mejoramiento³⁸ (Instituto de Política Pública, 2013: 7). El Plan de Mejoramiento supone, entre otras cosas, que todos los estudiantes deben alcanzar metas establecidas en lectura, artes del lenguaje y matemáticas.³⁹ En los últimos años, el DEPR ha canalizado recursos para atender a las escuelas en estados más críticos. En el lugar del Plan de Mejoramiento, el DEPR ha instituido un nuevo Plan de Flexibilidad⁴⁰ con el fin de incorporar indicadores adicionales y contar con flexibilidad a la hora de administrar los fondos adjudicados a este programa del gobierno federal (DEPR, 2015).

Estos son síntomas de un sistema educativo que no está del todo articulado. Se considera que a pesar de algunos adelantos en el sistema, el mismo escasea de una relación entre los esfuerzos y las ideas que facilitan que se establezca una política pública consistente, que también puede mantener las ideas y los valores a través de la educación. Según el Instituto de Política Pública (2013) se percibe que la calidad de la educación está relacionada a la forma de medir los adelantos y los retos. Generalmente se utilizan las pruebas anuales de aprovechamiento académico sistémicas como indicadores de mediciones y comparación de progreso en relación a los años anteriores. Las pruebas se administran en los grados sexto, octavo y undécimo sobre el contenido de las materias de español, inglés, matemáticas. Sin embargo, la percepción existe que

³⁸ Plan de Mejoramiento es una categoría establecida por el Departamento de Educación de EE.UU. que mide el cumplimiento de las escuelas con parámetros de aprovechamiento académico, desarrollo profesional de la facultad, y el acceso a recursos (bibliotecarios y tecnología). Perfil del Departamento de Educación de Puerto Rico Año Académico: 2012-2013 obtenido en: http://intraedu.dde.pr/reportcard/Perfil/State_perfil.pdf el 19 de enero de 2013

³⁹ Plan de Mejoramiento, Departamento de Educación <http://www.de.gobierno.pr/conoce-al-de/261-aprovechamiento-academico/661-escuelas-en-mejoramiento-escolar>

⁴⁰ Plan de Flexibilidad, Departamento de Educación <http://www.de.gobierno.pr/files/ResumenFlexibility.pdf>

se carece de otros datos que también se deberían recopilar ya que arrojarían mayor información sobre el progreso tanto de los estudiantes como de la totalidad del sistema, como por ejemplo, “[...] la productividad de los maestros con una diversidad de indicadores, la productividad de los estudiantes, y la participación de la comunidad [...]” (Instituto de Política Pública, 2013: 10).

Destacan, además, la importancia de contar con definiciones de calidad e indicadores que permitan evaluar la educación en otros términos. En un sistema educativo burocratizado, muchos consideran que deben existir medidas de calidad y de eficiencia administrativa. La organización y administración de las escuelas también debe ser una consideración entre los indicadores de calidad, como por ejemplo la eficiencia en diagnosticar e intervenir con estudiantes identificados. Además, se destaca la necesidad de poder contar con unos criterios de evaluación que aseguren la eficiencia administrativa y otros que midan la eficiencia sobre la implantación de algún “proyecto educativo”, ya que para tener calidad hace falta tener un proyecto educativo nacional claro que estipule los objetivos estratégicos del sistema educativo.

2.7. Costo social del abandono escolar

El costo social del abandono escolar es palpable en la sociedad. Se reconoce tanto en la demanda por servicios sociales provistos por el gobierno o las organizaciones sin fines de lucro y por el perfil de los que ingresan a las cárceles. Las situaciones sociales y económicas enfrentadas en las comunidades de donde provienen la mayoría de los estudiantes del sistema alternativo, hacen que estos jóvenes estén más susceptibles y expuestos al mundo delictivo. Estudios indican que los jóvenes que han carecido de oportunidades educativas estando fuera del sistema educativo son más propensos a incurrir en conducta delictiva. Según datos del Departamento de Corrección y Rehabilitación (Cámara de Representantes de Puerto Rico, 2012), en el año 2010, el 56.8% de la población correccional de Puerto Rico contaba con una educación del grado undécimo o menos.

Para estos jóvenes, la ruta normal a la edad adulta está marcada por la exclusión social. Muchos jóvenes son incapaces de alcanzar los niveles sociales, económicos, políticos y culturales, asociados a la edad adulta futura dentro de su estado actual. Conocido como "la edad adulta en espera" (*waithood*) o "niño hombre" (*youthmen*) en el caso de los varones, la edad adulta se estanca en espera de oportunidades de educación o el empleo para avanzar en sus vidas productivas (Kahn *et al.*, 2015: 20).

La transición de la escuela al trabajo se ha descarrilado porque carecen de oportunidades para mediar entre los dos mundos: la escuela y el trabajo. Al haber abandonado la escuela y ser estigmatizados con el título de "desertor", la ruta al siguiente eslabón de la sociedad, el trabajo o la educación post-secundaria, es difícil de lograr (Kahn *et al.*, 2015: 20). Muchos forman parte

de la generación “Ni-Ni”⁴¹ que se refiere a los jóvenes de entre 16 y 18 años que no están presentes en la educación, la formación o el empleo (Levitas, 2006: 127). De acuerdo al estudio de la AEA “[...] se estiman en 28,218 los jóvenes entre 16 y 19 años que no están en la fuerza laboral ni estudiando (“*idleness*”, [ocio, sic] para efectos del más reciente Estudio de Comunidad para Puerto Rico de la Oficina del Censo de Estados Unidos – año 2010). Esto representa el 12% de los jóvenes entre esas edades” (Cámara de Representantes de Puerto Rico, 2012: 3).

La vulnerabilidad de los jóvenes desprovistos de herramientas educativas, sociales y económicas es mayor en el joven promedio. Inclusive pone en riesgo su seguridad física y emocional. El distanciamiento de instituciones, como es la escuela, hace que estos jóvenes sean más propensos –especialmente a los del nivel escolar intermedio- a ser víctimas de trata humana. El más reciente informe sobre la trata humana en Puerto Rico (Fundación Ricky Martin,⁴² 2014) detallada la experiencia de víctimas de la violencia armada como herramienta de la trata humana, entendido como una forma de esclavitud moderna. La situaciones de pobreza, la desigualdad social aunada a la falta de oportunidades en la Isla, contrario a la imagen de ‘progreso y modernización’ y la creciente cultura de consumo que se incrementa y se proyecta a través de los medios, los posiciona [a los jóvenes] en una situación de vulnerabilidad, lo que los convierten en presas fáciles para las personas inescrupulosas y depredadores (Fundación Ricky Martin, 2014: 32).

Tal como expone este informe, Puerto Rico figura en la sexta posición en el Caribe donde más crímenes violentos se cometen y en muchas ocasiones a manos de menores. “Puerto Rico quizás es el único territorio donde hay más puntos de drogas que escuelas, donde se ha evidenciado existe toda una estructura de poder y comando... y donde jóvenes menores de edad participan en el mismo” (Fundación Ricky Martin, 2014: 37). Las entrevistas realizadas para el informe narran unas experiencias de vidas que confirman los aspectos de riesgos que se asocian con el trayecto hacia el abandono escolar prematuro.

El costo social de la deserción, también es el costo humano. Aquí representado en este ejemplo vivo de las consecuencias trágicas que puede tener la desvinculación educativa para las vidas de estos jóvenes. El informe hace una aseveración contundente al confirmar que el 100% de las víctimas (menores) que entrevistaron eran desertores escolares.

“Todos los entrevistados comenzaron a tener experiencias con las drogas a las edades de 12 a 17 años, en su mayoría provenientes de escuela intermedia donde la razón se registra igualmente, la mayor cantidad de deserción escolar en el País. La mayoría de los entrevistados viene de padres separados y algunos huérfanos o uno de sus padres está preso [...] proviene de hogares donde sus padres o tutores no tiene trabajo y un gran por ciento de los entrevistados informó tener familia y parientes involucrado en el tráfico de drogas. [...] Todos los entrevistados habían abandonado la

⁴¹ En inglés se refiere a la generación “NEET”– Not in Education, Employment or Training.

⁴² Investigación realizada y publicada cada dos años por la Universidad de Puerto Rico y Johns Hopkins University, auspiciada por la Fundación Ricky Martin.

escuela, entre las edades de 11 a 13 años [...]” (Fundación Ricky Martin, 2014: 37).

Hay costes sociales que contemplan las implicaciones económicas de este fenómeno. Desde la perspectiva de Marrero (2009), el abandono escolar resulta en unos costes como los siguientes:

- Aumento en la tasa de desempleo entre los que no completaron la Escuela Superior, el 12mo. grado
- Mayor demanda por servicios de bienestar social – beneficios de desempleo, asistencia alimentaria, servicios médicos del estado, orientación laboral y adiestramientos ocupacionales, otros.
- Menos capacidad para que Puerto Rico compita bajo nuevas condiciones económicas al contar con menos personas hábiles y productivas que formen parte de la fuerza laboral del país
- Reducción del número de candidatos a realizar estudios universitarios – Al disminuir la cantidad de estudiantes ingresando a la universidad, habrá menos transferencias de los fondos federales por conceptos de becas universitarias. Las implicaciones son de menos ingresos a las arcas del gobierno para servicios educativos.
- Mayores gastos e inversiones en aspectos de seguridad pública y servicios correccionales y de rehabilitación para mitigar las consecuencias que existen según la asociación entre la deserción escolar y la delincuencia/criminalidad.

Sin embargo, el coste evitado a su vez sería uno patente. La inversión en la Educación Alternativa y la mitigación de los abandonos tendrían un impacto significativo. Existe un mayor retorno por cada año adicional de educación que obtienen las mujeres en comparación con los hombres. A modo de ejemplo, en las mujeres pasar de la condición de desertora escolar a la de tener escolaridad de 12mo. grado, significa un aumento promedio de 28% en el ingreso ganado (20.9% en los hombres) (Marrero, 2009). Aunque no asegura ingresos más elevados con un mismo número de años de educación, pero sí significa que las políticas de reducción del abandono escolar contribuyen a reducir las brechas salariales y las desigualdades de ingresos salariales entre ambos sexos que están patentes en América Latina (Espíndola y León, 2002).

Esta tendencia es consistente con las investigaciones en América Latina. Según lo plantean Espíndola y León, (2002: 41), se observa que en los países en los que el abandono escolar se realiza temprano (Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua), los varones que completan la escuela primaria verán un incremento promedio del ingreso durante la vida activa cercano al 36%. En los países que presentan un nivel de deserción intermedio y en los que el abandono escolar se concentra al finalizar la educación primaria (Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Uruguay y Venezuela), los varones que completan el primer ciclo de secundaria redundan en mejoras salariales de alrededor del 33%. Y por último, en los países que han logrado una extensión de la educación secundaria alta (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Panamá y

Perú), el efecto sería a la inversa; dejar la escuela dos años antes de completar dicho ciclo lleva a pérdidas de ingresos para los varones de alrededor del 19%.

Un costo evitado adicional se traduce en unas mayores oportunidades de acceder a mejores trabajos y condiciones de trabajo. Además significa menos periodos de desempleo, y menores pérdidas salariales al obtener nuevos empleos, según señala el mismo estudio.

En los Estados Unidos, se calcula que aproximadamente 1.2 millones de estudiantes no se gradúan a tiempo de la escuela superior anualmente. De tal forma que aproximadamente solo un 70% de los estudiantes obtienen su diploma de escuela superior. El sistema de Educación Alternativa representa un mecanismo real para recuperar a los estudiantes que han desertado y sus implicaciones económicas. De acuerdo con los cálculos de la Alliance for Excellent Education (National Alternative Education Association, 2009), por cada estudiante recuperado del abandono escolar se ahorran unos \$260,000 anuales en costes de pérdidas de salarios, impuestos y la productividad a lo largo de la vida del estudiante desertor. La misma fuente, calcula que el coste anual por estudiante de participar en una Escuela Alternativa en Estados Unidos es \$9,000. El recuperar al estudiante produce un gasto de \$260,000 por lo cual la inversión genera un ahorro de \$251,000, o un costo evitado, para el estado.

El costo e impacto nocivo del abandono escolar prematuro y el abandono educativo temprano es medible tanto en recursos humanos como en los sociales y económicos. Pero tal vez, el costo mayor se encuentra en la reproducción de las desigualdades sociales a través de las generaciones y su impacto negativo en la integración social y disfrute pleno de la sociedad. Esto dificulta salir de la pobreza y el fortalecimiento de la participación cívica y la democracia (Espíndola y León, 2002).

3. La Educación Alternativa y las escuelas alternativas

Hay mucha variedad en las definiciones y dimensiones de la Educación Alternativas y sus escuelas. Sin embargo lo que queda claro es que en cuanto a la Educación Alternativa un tamaño no encaja igual para todos. Con el fin de abordar las variedades de enfoques y escuelas, revisamos los modelos de Educación Alternativa desde dos vertientes: escuelas alternativas de nivel elemental y privadas; y escuelas de nivel superior y público o cuasi-públicas. De esta forma, reconocemos las diversas aportaciones y realidades bajo la nomenclatura de la Educación Alternativa.

3.1. La Educación Alternativa: El inicio

La Educación Alternativa tiene una trayectoria influenciada por la búsqueda de una mejor opción educativa a la escuela pública y al modelo pedagógico tradicional por su rigidez,

autoritarismo, y uniformidad el cual se limita a valorar y evaluar la dimensión cognitiva y académica. Surgen también por la frustración y crítica de la escolarización tradicional que se formula una respuesta al poder político y a los valores morales y religiosos impuestos del momento (Carbonell, 2016). Las escuelas alternativas son nombradas como,

“[...] radicales, alternativas, abiertas, sin paredes, diferentes, no convencionales, libres, no-escuelas, anti-autoritarias, libertarias, al margen del sistema, democráticas [...] pero siempre son alternativas a la escolarización ordinaria y convencional” (Carbonell, 2016: 99).

En los años 50 y 60, durante las luchas por los derechos civiles en los Estados Unidos, la educación tradicional era un “vehículo de la opresión” para la segregación racial por el estado. La Educación Alternativa, en ese contexto, se vio como una oportunidad de equilibrar las balanzas de acceso y calidad a la educación para las minorías, especialmente para los afroamericanos (*african-americans*), pero además como un laboratorio experimental de la educación donde la enseñanza, los procesos y las evaluaciones eran novedosas (Sliwka, 2012).

Una experiencia que marca la historia de este movimiento educativo es la escuela Summerhill en el Reino Unido. Según lo documenta su fundador A.S. Neill en los años 1970, Summerhill representa una de las primeras experiencias educativas documentadas y continuas del siglo XX donde la teoría y la aplicación procuran la libertad del niño y joven mediante la consideración de sus necesidades, sin la interferencia o autoritarismo de los adultos. Radical para su época, Summerhill consideraba la educación emocional, las emociones y el aspecto social, como fundamental en el aprendizaje.

Las nuevas pedagogías alternativas enfatizaban el respeto por las etapas de desarrollo del niño a la vez que resaltan la libertad del niño de escoger su camino de aprendizaje, influencias de los pensamientos progresistas de Dewey y libertarios de A.S. Neill (Carbonell, 2016). Para Dewey la enseñanza y el currículo deben estar la par con las etapas de desarrollo del niño junto con la integración a la sociedad mediante experiencias de aprendizaje experiencial. Por otro lado, Neill, y la experiencia de la escuela Summerhill, abogaba por la plena libertad de los niños en oposición a la conformidad y autoritarismo de los adultos y la sociedad (Thomson y Penacchia, 2014).

En los años 70 y 80, el movimiento de escuelas alternativas en los Estados Unidos y Europa tomó un giro más conservador y remedial con el fin de “arreglar” los daños realizados por el sistema de educación pública que en ese momento proveía una educación homogénea basada, en gran medida, en la memorización. Luego surgió otra tendencia como respuesta para atender a los múltiples estudiantes a quienes el sistema estaba dejando abandonado en situaciones del abandono escolar. Estos estudiantes eran pobre, de minorías raciales y en situaciones de vulnerabilidad social y académica que estaban al margen de la educación regular ya que no alcanzaban las metas académicas y como consecuencia estaban creciendo sin las destrezas para

ser adultos que pudiesen integrarse efectivamente a la sociedad. Se estaba creando una sub-clase educativa “*educational underclass*”⁴³. Dicha situación atañida a la exclusión social dio, una vez más, un marco de justicia social a la Educación Alternativa.

El ejemplo de Summerhill representa sólo una de las múltiples motivaciones para fundar una escuela alternativa. Carbonell (2016) esboza una lista de los elementos claves que están presentes en el génesis y el desarrollo de la Educación Alternativa. A continuación,

- Desencanto ante el poder y el cambio político
- Educación en libertad
- Elección de lo que se quiere aprender
- Educación multidimensional: más allá de la razón
- Entornos diversificados, ricos en materiales y llenos de oportunidades
- Auto gobierno
- El profesorado como mediador
- Agrupaciones inter-niveles y flexibles
- Escuelas pequeñas
- Economía precaria y falta de reconocimiento

La Educación Alternativa y las escuelas alternativas, son necesarias ya que el sistema regular hace una separación selectiva de los estudiantes que no aprenden de la misma manera que la mayoría. Tal como lo esbozan los estudiantes de la escuela italiana Barbiana⁴⁴, “[...] también nosotros hemos visto que con ellos [estudiantes rezagados] la escuela resulta más difícil. A veces sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable” (Alumnos de la escuela Barbiana, 1986: 14).

Pero su existencia también apunta a una educación necesaria y justificada para los jóvenes, que no precisamente es con tiza y pizarra en un aula tradicional. Tal como explica Morley, participante del proyecto de la creación de una escuela alternativa en Canadá,

“La Educación Alternativa es una perspectiva, no un procedimiento o programa. Se basa en la creencia de que hay muchas maneras de educarse, así como muchos tipos de entornos y estructuras dentro de los cuales esto puede ocurrir. Además, reconoce que todas las personas pueden ser educadas y que es en el interés de la sociedad para asegurar que todos son educados

⁴³ Un término utilizado por el Secretario de Estado de Educación del gobierno del Reino Unido, Michael Gove, “pupils who are outside mainstream education and fail to achieve academically and grow up without the skills to become successful adults and members of society” (véase, Taylor, 2012: 2).

⁴⁴ La escuela Barbiana, localizada en las afueras de Florencia, Italia, fue establecida por el sacerdote Lorenzo Milani en 1954 para jóvenes fuera de la escuela. Milani utilizó la técnica de “escritura colectiva” para recoger las reflexiones de sus estudiantes sobre su experiencia en la escuela tradicional y sus recomendaciones para una reforma educativa en forma de una carta, “Lettera a una professoressa”. La carta fue publicada en 1967 y traducida al español en 1970 por unos alumnos y docentes de la Casa-Escuela Santiago Uno de Salamanca.

por lo menos... [a] nivel de la escuela secundaria general... Para lograr esto se requiere que ofrezcamos una variedad de estructuras y entornos tales que cada persona pueda encontrar uno que sea lo suficientemente cómodo para facilitar el progreso” (Gardner y Crockwell, 2006: 8).

A través de la historia, las escuelas alternativas han sido pioneras en las prácticas educativas innovadoras, que ahora son comúnmente aceptadas, tales como la reducción del binomio estudiante/maestro en las escuelas superiores, el currículo basado en temas o intereses “*theme based curriculum*”, hacer de la escuela una comunidad de aprendizaje donde todos aprenden “*learning community*”, el apoderamiento de los docentes, el “*assessment*” o evaluación auténtica, entre otros (Lange y Sletten, 2002).

Otra práctica innovadora es la educación en el hogar “*homeschooling*”, considerada también alternativa, la cual ha visto un gran aumento en las últimas décadas. Las motivaciones de mayor peso para realizar la educación en el hogar son religiosas y la objeción con la calidad de la educación regular (pública o privada). En los Estados Unidos, el perfil de las familias que practican la educación en el hogar tiende a ser parejas blancas, de clase media y educados con un mínimo de estudios a nivel de grado bachillerato, ya que requiere de un padre prepararse el currículo y estar presente en el hogar con los hijos por un periodo determinado. Recientemente, la educación en el hogar es una práctica que es ilegal en varios países. La Educación Alternativa, o una que está al margen del sistema público, no se puede practicar en Alemania, Brasil y más recientemente en Rusia por la creencia del estado de que puede interferir con los intereses de los niños (Sliwka, 2012).

Los diversos modelos de la Educación Alternativa a través de los años han satisfecho el deseo de padres y comunidades de contar con una educación diferente para sus hijos aparte de la tradicional, autoritaria y muchas veces limitante. Para los que puedan acceder a ella, la Educación Alternativa, en sus diversas modalidades, es una opción real para la educación de sus hijos y para los que aspiran a resaltar valores como la solidaridad, la humanidad y la profundidad del aprendizaje.

3.2. Escuelas alternativas: El modelo elemental y privado

Las escuelas alternativas surgen para suplir una gran necesidad educativa y por la preocupación de los expertos en educación, padres y la sociedad en general. El objetivo de las metodologías alternativas es intentar ofrecer una respuesta a una serie de dudas, inquietudes o presuntas deficiencias de los sistemas educativos tradicionales (Universidad Internacional de Valencia, 2016). También representa una importante contrapropuesta a una educación “obligatoria y masificada que, desde su inicio, promueve el condicionamiento y la competencia” (Transcripción de entrevistas a Patronos de Escuelas Alternativas, 2016: 3).

Las escuelas alternativas se han convertido en una posibilidad para mitigar los problemas de la educación tradicional (Vázquez *et al.*, 2013: 228). Se puede observar desde el punto de vista de lo que la Educación Alternativa hace para complementar las fallas del sistema regular. Un informe de la Universidad Internacional de Valencia (2016), señala que la Educación Alternativa intenta compensar a la educación regular en las siguientes áreas:

- Aquellas prácticas educativas que, pese a estar claramente implementadas en las escuelas, son identificadas como mejorables.
- Intentar garantizar el proceso de aprendizaje en niños y niñas con necesidades educativas especiales
- Reflexiones críticas entorno a la comprensión del fenómeno educativo y las prácticas habituales en el entorno escolar
- Establecer un método científico [metodología] para mejorar la educación y la transmisión de valores positivos a través de investigaciones, herramientas y técnicas adecuadas (Universidad Internacional de Valencia, 2016: 1).

Estas escuelas representan una "alternativa" a los centros ordinarios en el sistema público, mientras que al mismo tiempo es "alternativo" en su metodología. Cuando se habla de la Educación "Alternativa" se refiere a un método educativo participativo basado en la preparación educativa y social del estudiante. Con múltiples definiciones, la descripción más apta es la de Gutiérrez y Prieto, ya que la conciben como una orientación pedagógica que

"[...] promueve actitudes críticas y creativas; abre el camino a la expresión y la comunicación; no sólo promueve procesos y productos, sino que se basa en la producción de conocimiento; es lúdica, agradable y hermosa, y desarrolla una actitud de investigación" (Gutiérrez y Prieto, 1999: 23-57).

Existe un modelo operativo de la escuela alternativa compuesto mayormente por escuelas de nivel elemental, primario desde kindergarten a sexto grado, y en su mayoría privadas. Al ser elemental y privadas, muchas de ellas cuentan con la participación activa de los padres ya que el nivel elemental se distingue por la participación de padres por la corta edad de los niños que requieren de una mayor supervisión física y educativa. Además, este modelo atrae a padres y madres educados (graduados de universidad en su mayoría) que procuran una educación diferente a la que ellos tuvieron para fortalecer destrezas de pensamiento, independencia o promover los valores de solidaridad y comunidad que fomentan muchas de estas escuelas alternativas. Por lo costoso, estas escuelas no siempre están al alcance de la mayoría de la población. Solo una minoría se matricula en ellas a pesar de que el modelo alternativo tiende a tener simpatía entre los padres jóvenes.

Las orientaciones educativas en este modelo circunscriben una variedad e incluye a Montessori, Waldorf, escuelas democráticas, entre otras. En Puerto Rico, la orientación de mayor aceptación y disponibilidad para este modelo de escuela alternativa es el de Montessori⁴⁵.

La oferta educativa para darle continuidad a los estudios alternativos más allá del sexto grado es escasa en Puerto Rico. A partir del séptimo grado, los estudiantes se integran a escuelas regulares y tradicionales (también privadas), habiendo tenido una base educativa alternativa les prepara con destrezas variadas a las presentadas en la escuela regular, lo cual les puede brindar ventajas educativas a la hora de trabajar en equipo, hábitos de estudios independientes, manejo de las matemáticas, hábitos de lectura, entre otros.

3.3. Escuelas alternativas: El modelo superior y público

Unas definiciones tomadas de las escuelas alternativas de Puerto Rico (AEA, 2012) contemplan el aspecto del “otro”, o sea de la perspectiva del estudiante que no figura en la definición de Gutiérrez y Prieto (1999). Se enfocan en la razón de ser que dicha educación esté orientada al desarrollo de los aspectos educativos, social, emocional, físicos, y vocacional del estudiante. También señalan que se adscriben al pensamiento del desarrollo holístico e integral del estudiante. El cual, en esencia, es la promoción de las múltiples facetas del desarrollo del ser humano a través de una metodología que estimule y desarrolle el crecimiento.

“Las escuelas alternativas son espacios educativos con filosofías que posicionan al estudiante como el centro del proceso de aprendizaje. En ese sentido son diferentes al sistema tradicional ya que éste antepone el currículo a los intereses de los alumnos. Estas escuelas cuentan con prácticas y metodologías que son capaces de estimular al individuo y propenden al pleno desarrollo de sus talentos. (Ej. Waldorf, Montessori, Reggio Emilia, Summerhill, escuelas democráticas, escuelas libres, escuelas abiertas, entre otras). Las escuelas alternativas sin embargo, promueven el aprendizaje holístico e integral” (Transcripción de entrevistas a Patronos de Escuelas Alternativas, 2016: 3).

También se destaca que la perspectiva del estudiante está presente en el desenlace de la educación, no solo en el contenido curricular o el aspecto de servicios de salud y bienestar. Esta perspectiva incluye el dominio o “auto control” del proceso de aprendizaje, sea a través de un plan de estudios como también la dirección de su futura profesión u oficio. Se brinda de ejemplo la definición a continuación,

“La Educación Alternativa persigue como propósito el desarrollo integral del estudiante en todas sus dimensiones: cognoscitiva, física, social, emocional, vocacional y espiritual. Utiliza metodologías múltiples adaptadas orgánicamente a las inteligencias múltiples dominantes en el

⁴⁵ Carta circular DEPR 23-2014-2015 Normas y principios generales para el establecimiento, la organización y el funcionamiento de la Secretaria Auxiliar de Educación Montessori del DEPR. 3 de marzo 2015. Recuperado el 30 de julio de 2017 de: <http://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/23-2014-2015.pdf>

estudiante. Parte de un plan de aprendizaje concentrado en el estudiante donde éste controla el plan a través de su participación y dirección activa. Todos los elementos pedagógicos son pertinentes a la realidad económica, social, personal y comunitaria del estudiante donde éste es responsable y toma control de su desarrollo” (Transcripción de entrevistas a Patronos de Escuelas Alternativas, 2016: 4).

El modelo alternativo aplicado a escuelas superiores y públicas se refiere a las escuelas intermedias y superiores, de séptimo a duodécimo grado, que forman parte del sistema regular de escuelas o son cuasi-públicas en las cuales se atienden a estudiantes con dificultades de ajuste en la escuela regular del estado. Una definición de una escuela alternativa, basada en este modelo, es cualquier escuela que no es parte del sistema regular del sistema público. Sin embargo, hay varias interpretaciones de esa misma definición. La mayoría son definidas desde su perspectiva y experiencia, particularmente con jóvenes fuera de la escuela.

El proyecto CASA del DEPR define la Educación Alternativa en función de la población atendida, incluyendo la variedad de metodologías de enseñanza empleadas por las escuelas participantes del proyecto. CASA define las escuelas alternativas como unas que brindan un servicio educativo de forma integrada mediante múltiples metodologías a la población de niños y jóvenes en alto riesgo de abandonar la escuela o que la haya abandonado (DEPR, 2013). Por otro lado, la AEA define la Educación Alternativa como una educación brindada a jóvenes desventajados que han salido de la escuela o estén en situaciones de riesgo educativo y social. Ellos añaden el elemento de la promoción de las destrezas de vida en los estudiantes el cual es un proceso guiado hacia el auto gestión y la responsabilidad económica. Tal como indica su marco lógico, la Educación Alternativa no se limita meramente a una función de trasmisión de información, pero busca una educación diferente a través de los experiencial y lo vivencia. Indica que significa que procuran facilitar las destrezas de vida “para que el estudiante y su familia puedan auto gestionarse y responsabilizarse por la satisfacción de sus respectivas necesidades, asegurando así, entre otras cosas, su sustentabilidad económica” (AEA, 2015: 5).

Una escuela alternativa, tal como lo definen las agencias federales del gobierno de los Estados Unidos, es

“[...] una escuela elemental/superior pública que atiende las necesidades de los estudiantes que típicamente no se atienden en una escuela regular, provee educación no-tradicional, sirve como complemento a la escuela regular, o está excluida de las categorías de educación regular, especial o vocacional” (Porowski *et al.*, 2014: 1).

La mayoría de los estados de los EE.UU. cuentan con programas, servicios y opciones “alternativas” y definiciones formales de la Educación Alternativa. En 1998 se registraron unos 20 estados que contaban con una definición oficial. En el 2002, existían 48 estados que habían aprobado legislación sobre la Educación Alternativa y más de 34 estados con una definición formal (Porowski *et al.*, 2014).

Las escuelas alternativas en Puerto Rico y los Estados Unidos comparten unas características en común. Ambos modelos educativos son públicos o cuasi-públicos, atienden la población similar, y brindan educación avalada por el estado como complemento y en algunos casos representan un reemplazo de la educación superior. En el caso de los Estados Unidos, el modelo educativo permite que los estudiantes regresen a la escuela regular después de una intervención puntual.

En Estados Unidos, como en Puerto Rico, el perfil del estudiante en escuelas alternativas es similar. La mayoría de los estudiantes servidos por las escuelas alternativas, superiores públicas, son estudiantes etiquetados como "en riesgo" de fracaso escolar. Estos estudiantes pueden ser referidos por el sistema de justicia de menores, estar rezagados académicamente, estar embarazada, o ser ya padres. Ellos son estudiantes de manera desproporcionada a afroamericanos, latinos, o estadounidenses de los pueblos originarios, con bajo nivel socioeconómico y con frecuencia tienen necesidades especiales (Glassett y Daniels, 2014: 107).

Existen diversas percepciones sobre los programas de Educación Alternativa. A veces el sistema alternativo ha sido visto como un sistema paralelo para acomodar a estudiantes con problemas de conducta y académicos que no son aceptados en otras escuelas o programas. Es considerado como el lugar para "colocar" o deshacerse de los estudiantes problemáticos. Sin embargo, esta percepción está cambiando (Raywid, 1994). Debido a la variedad de programas y la documentación de su efectividad, los programas de Educación Alternativa están cobrando mayor atención de académicos y administradores educativos por su nivel de innovación, creatividad, efectividad en la reinserción de estudiantes al sistema regular, y efectividad en lograr enfocar a los estudiantes hacia nuevas metas de vida. Los programas de Educación Alternativa han recibido una mayor atención positiva como modelos meritorios de ser estudiados y replicados.

Las variedades de estructuras y operación de las escuelas y programas alternativos consideran diversos aspectos que ayudan en la definición. Por la falta de estructura jurídica y operacional, y diversidad particularmente entre los estados de los Estados Unidos, existe una variedad de manifestaciones de proyectos y escuelas alternativas (Roberson, 2015). Una lista parcial que pone de manifiesto la diversidad de las escuelas, incluye:

1. Escuela-Dentro-de-una-Escuela. Se ubica dentro de una escuela tradicional, en un espacio separado con un personal especializado en lo académico y lo social. Esta estrategia es comúnmente utilizada para reducir el binomio, número de estudiantes por cada maestro.

2. Escuelas sin paredes. Las clases, seminarios, adiestramientos y los servicios se ofrecen en diversos lugares, organizaciones agencias, etc., en una comunidad y cuenta con horarios flexibles para los estudiantes.

3. Escuelas residenciales. Son escuelas con viviendas para estudiantes que son ubicados por las cortes o sus familias en las cuales reciben servicios educativos y de consejería.

4. Centros de aprendizaje. Son escuelas como centros que ofrecen un currículo que puede incluir el desarrollo de destrezas para nuevos padres y madres o programas vocacionales y técnicos. Se ubican aparte de las escuelas tradicionales, algunas veces dentro de organizaciones, iglesias y muchas veces ofrecen una combinación de servicios, tales como transporte.

5. Escuelas dentro de universidades. Son escuelas con base operativas dentro de universidades que integran al estudiante a la vida universitaria para complementar sus créditos de escuela superior. El ambiente universitario le brinda al estudiante un sentido de auto estima y ofrece otros servicios que benefician su crecimiento académico.

6. Escuelas de verano. Estas escuelas ofrecen la oportunidad de actualizar a estudiantes que se hayan rezagado en cursos o créditos de la escuela tradicional durante los meses de verano en las vacaciones escolares. Algunas veces dichas escuelas se enfocan en algún interés especial tal como las ciencias, las artes, o tecnología.

7. Escuelas Imán "*Magnet*". Se enfocan en un currículo selecto con personal especializado de acuerdo al tema (ciencias, artes, tecnología, etc.) y usualmente el estudiante participa según sus intereses de manera voluntaria. No hay límites por área geográfica y pueden recibir matrícula de diversas ciudades y regiones.

8. Escuelas de segundas oportunidades. Son escuelas que reciben a estudiantes ubicados por las cortes de menores antes de ser expulsados o encarcelados.

9. Escuelas "*Charter*". Son escuelas cuasi-privadas, autónomas que operan bajo contrato negociado con la agencia gubernamental educativa y cuentan con la participación de padres y la comunidad en la administración y operación de las escuelas. Es común que las escuelas respondan a temas curriculares específicos.

Aunque la lista no es exhaustiva, cubre la mayoría de las modalidades de escuelas y programas alternativos actualmente en función. Aun en su diferencia, existen unas características que son únicas y aplican solamente a escuelas alternativas. Del punto de vista de Lange y Sletten (2002: 18), una gran parte de la literatura sobre la educación y los programas alternativos para los estudiantes en situación de riesgo se centra en la determinación de los elementos "esenciales" de programas que ayuden a estos estudiantes. Un resumen de las características claves en la definición de escuelas alternativas incluyen:

- El aspecto "alternativo" está claramente escrito en los objetivos de la escuela
- Aplicación de un enfoque sistemático de programas

- Autonomía (administrativa del sistema educativo central)
- Ambiente centrado en el estudiante
- Integración de la investigación y la práctica en áreas tales como la evaluación, plan de estudios, competencias de los docentes, y la integración de los servicios de educación especial
- Formación y apoyo para los docentes que trabajan con poblaciones en riesgo con o sin discapacidad
- Enlaces con múltiples agencias ya que se requieren alternativas para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales

Por la variedad de escuelas y proyectos que se denominan “alternativos” es necesario aportar a la discusión de la definición del concepto y realidad de una Escuela Alternativa. Para ello, formulamos las preguntas: ¿La escuela alternativa es alternativa en función de qué? ¿Su filosofía, estilo de enseñanza, la población servida, los talentos de los estudiantes, gobernación?

A continuación se intenta desglosar las respuestas de las escuelas en Puerto Rico, en las cuales se ubican en función de lo “alternativo”. La Tabla II.7., detalla los modelos educativos considerados “alternativos” de acuerdo a su fuente, función operativa o población servida.

Tabla II.3. Descripciones de las funciones de la Educación Alternativa en Puerto Rico.

| Fuente | Descripción | Modelo Educativo |
|--|---|---|
| En función del Estilo de Enseñanza | Escuelas con modelos de enseñanza y aprendizaje que atienden a todo tipo de estudiante. Ejercen su filosofía y metodología única. | Montessori, Waldorf, escuelas democráticas |
| En función de la Población | Escuelas para jóvenes fuera de la escuela en situaciones de riesgo con una variedad de metodologías. Algunas con formato acelerado. | Escuelas y proyectos en Proyecto CASA-DEPR |
| En función de la filosofía y población | Escuelas para jóvenes fuera de la escuela quienes ejercen una filosofía y metodología alternativa en base de proyectos. | Escuelas y proyectos en Alianza para la Educación Alternativa (AEA) |
| En función de los talentos | Escuelas enfocadas en la enseñanza de un tema o basado en talentos específicos. | Escuelas especializadas del DEPR - Deporte, arte visuales, música, otros. |

Fuente: Elaboración propia. 2016.

Ciertamente se definen en función de su estilo de enseñanza, la población que atienden, su filosofía o en base de los talentos de los estudiantes. Todas coinciden en el componente de apoyo biopsicosocial y la población a servir de niños y jóvenes hasta los 21 años (inclusive) para su

ingreso. En CASA (DEPR, 2012) proyectan atender de manera integrada las siguientes necesidades: académicas, cognoscitivas, biopsicosociales, vocacionales y empresariales de la población que sirven.

Existen varios modelos de educación considerada alternativa. Como ilustra la Tabla II.7, las tendencias educativas dentro del sistema alternativo se componen de tres que se denominan alternativas, sin embargo su punto de partida y su ejecución de diferencia. Bajo la definición general de Educación Alternativa se encuentran varios modelos que cuentan con modelos de aprendizaje “no tradicionales”, se cuenta con escuelas Montessori, primarias y secundarias, escuelas democráticas, el sistema Waldorf, familias que educan en el hogar “*home schooling*”, escuelas religiosas, entre otras.

Puerto Rico se ha abierto en las últimas décadas a una variedad de enfoques educativos. Sin embargo, pocos de estos modelos atienden la creciente cantidad de jóvenes que han abandonado la escuela y regresan a buscar una segunda oportunidad escolar. La mayoría son escuelas privadas y no están al alcance de la población necesitada como lo son los jóvenes que han abandonado la escuela.

Las escuelas auspiciadas por el Departamento de Educación, de corte público, cuentan con una decena de escuelas públicas consideradas como especializadas oficialmente que atienden a más de 660 estudiantes. Sus enfoques están mayormente en ofrecer una variedad de disciplinas especializadas, más que enfocar en un método de enseñanza alternativa. Estas incluyen: las artes, ciencias, artes visuales, música, deportes, e idiomas (DEPR, 2016).

Existen algunas escuelas alternativas cuya auto-definición se basa en la filosofía o metodología utilizada; y otras que se definen según la población servida (jóvenes en situaciones de riesgo). No todas de las escuelas alternativas atienden estudiantes en situaciones de riesgo; a la misma vez, no todos los estudiantes en riesgo solamente asisten a escuelas alternativas. En todos los casos, el sistema alternativo se ubica como una gestión educativa externa al sistema regular prominente del estado.

3.4. Desarrollo de la Educación Alternativa en Puerto Rico

En el caso de Puerto Rico, las escuelas alternativas funcionan bajo un modelo combinado, con escuelas figurando como proveedores subcontratados y otros con base comunitaria, ambos operando bajo las leyes y reglamentos del Departamento de Educación pero con una flexibilidad en el tipo de currículo, método de enseñanza y los servicios ofrecidos utilizando como base el currículo básico para el nivel superior, grado 12, de las escuelas

regulares⁴⁶. Una minoría de escuelas alternativas en Puerto Rico siguen el modelo de corte “comunitario” siendo ellas escuelas fundadas dentro de organizaciones comunitarias sin ánimo de lucro, o en algunos casos, las organizaciones son las mismas escuelas, “organizaciones-escuelas”. Dichas organizaciones-escuelas cuentan con la ventaja de conocer a los estudiantes de las definidas áreas geográficas que sirven (a través de las redes comunitarias) y anclan las experiencias educativas en el contexto (y problemáticas) de sus vecindarios y comunidades.

Las escuelas alternativas de las que hablamos están suscritas a los Centros de Apoyo Sustentable al Alumno, conocido como Proyecto CASA (DEPR, 2014), y fueron nombradas oficialmente “alternativas” e integradas al proyecto en el año 2005. Son aproximadamente 14 escuelas alternativas que sirven a aproximadamente unos 1,200 estudiantes anualmente de 15 a 21 años que han abandonado el sistema escolar público por más de seis meses consecutivos que regresan a la escuela para obtener su diploma de escuela secundaria. Su objetivo es graduar a los estudiantes de escuela superior abriendo paso así a los estudios técnicos, estudios universitarios o emprendimiento comercial.

Las escuelas alternativas intentan complementar al sistema regular a la vez que comienzan a formar un modelos de educación que no es solamente para estudiantes en riesgo o rezagado. Estos modelos se pueden clasificar en las siguientes tipologías. Del punto de vista de Raywid (1994), la tipología de escuelas alternativas consta de tres tipos:

1. Tipo I. Son escuelas que parecen escuelas imán “*magnet*” que se basan en currículos temáticos que promueven la innovación y estrategias para atraer a los estudiantes. Este modelo ofrece un ambiente escolar retante pero agradable. A menudo son las escuelas populares de elección. Los administradores y la organización por lo general se apartan de las creencias tradicionales de la escuela, sin embargo, ponen énfasis en las estrategias de enseñanza y contenido.
2. Tipo II. Son generalmente un último recurso “*last chance*” para los estudiantes antes de la expulsión. Este tipo de escuela alternativa, no son de primera elección, ya que ofrecen modificaciones de comportamiento a corto plazo. Este tiene como objetivo transformar el comportamiento dando menos importancia al plan de estudios.
3. Tipo III. Son diseñadas con un enfoque académico remedial y en particular para los estudiantes que se entiende necesitan de intervención o terapia, ya sea por el fracaso escolar o los problemas sociales y emocionales. La suposición es que los estudiantes después de tratamiento eficaz pueden volver a la escuela regular.

⁴⁶ En los EE.UU., Canadá, Reino Unido y otros países, la Educación Alternativa es parte del ofrecimiento del estado a través de proveedores especializados, “Alternative Education Providers” (AEP), quienes son sub-contratados según cumplan con las expectativas de los resultados educativos.

Tomando como referencia la tipología de Raywid (1994), el proyecto CASA se compone de escuelas de Tipo I, las cuales se apartan de las creencias tradicionales de la escuela, sin embargo, ponen énfasis en las estrategias de enseñanza y contenido. Diferentes a las Tipo II y III que son escuelas que ofrecen modificaciones de comportamiento a corto plazo con el objetivo de transformar la conducta dando menos importancia al plan de estudios para que los estudiantes regresen a la escuela regular después de la intervención.

Algunas de las escuelas alternativas tienen influencias marcadas de las escuelas democráticas de los Estados Unidos, mientras otras han ideado un modelo único comprobado para su población de estudiantes. Las escuelas alternativas se caracterizan por la variación de los métodos de enseñanza y aprendizaje, la tutoría y el apoyo académico, el trabajo en módulos trimestrales o escolares, el apoyo a sus hijos y su familia y el apoyo biopsicosocial para fomentar la mejora personal, la identidad cultural y el emprendimiento social.

En algunos casos, las escuelas se han limitado a replicar el modelo tradicional escolar en el contexto de la población “alternativa” relegando la experiencia del estudiante a una tradicional sólo que en menos tiempo y con menos matrícula de estudiantes. La falta de uniformidad en la aplicación de algunas de estas estrategias, diluye los esfuerzos de las escuelas alternativas en Puerto Rico. Sin embargo, las escuelas con gran arraigo y efectividad han logrado documentar sus experiencias y en base de eso, han podido llevar a cabo reflexiones sobre los aciertos y desaciertos-oportunidades que emprende su modelo educativo.

Mientras que las escuelas alternativas trazan sus inicios a la década de 1960 vinculados a movimientos progresistas y democráticos y en algunos casos movimientos religiosos de fe, actualmente hay escuelas alternativas que se han quedado cortas en promover las prácticas democráticas participativas o tener conciencia de los principios educativos basados en derechos, representacionales y participativos, tan necesario para los jóvenes quienes han sido excluido socialmente y a quienes la sociedad les ha proporcionado una breve justicia social (Raywid, 1994).

Tal como indica la literatura especializada, la participación auténtica de los jóvenes en la toma de decisiones y realización de proyectos de la comunidad escolar, son factores significativos en la protección del riesgo y el fortalecimiento de la resiliencia. Aquí un ejemplo de cómo una escuela alternativa efectiva Won Ska School en el estado de Saskatchewan (Canadá), quienes acreditan parte de su éxito a su método democrático, incluyen a los estudiantes en las tomas de decisiones. Sus estructuras no son rígidas, de tal forma que los estudiantes deciden sobre asuntos relacionados con la administración, currículo y eventos sociales de la escuela. La escuela implementa la noción de la democracia participativa para y con los jóvenes aborígenes, basándose en la lógica que “los jóvenes ya están marginados [...] una educación responsable y justa debe de invertir en la vida de los estudiantes a través del derecho y en la capacidad de influir [en su entorno]” (Gardner y Crockwell, 2006: 12).

Las escuelas alternativas con mayor arraigo y efectividad son aquellas que se alejan de las perspectivas basadas en la noción del déficit hacia la juventud ya que estas no incitan ni promueven las formas de innovación educativa ni tampoco los procesos democráticos. La visión de los jóvenes marginados como “problemas de comportamiento” o como “estudiantes problemáticos perturbadores” invalida el derecho que les pertenece a los estudiantes de ser educados según sus talentos y limitaciones. Al neutralizar las nociones condescendientes de “poseer sentimientos de buena voluntad y bondad” o de “caridad” hacia la juventud se evitan las “etiquetas” en ésta población y se fortalece la confianza entre los adultos de la escuela y los jóvenes (Gardner y Crockwell, 2006: 11).

La combinación que representa la participación auténtica con la visión de apoderamiento, establece la base de seguridad entre todos los integrantes de la escuela, y abre las posibilidades para que los otros mecanismos de protección de resiliencia puedan ponerse en marcha. Al situar la construcción de la resiliencia como una estrategia global que ayudará a guiar el funcionamiento, la estructura y los servicios de la escuela, los resultados serán el fortalecimiento de la resiliencia, no sólo en estos adolescentes sino en la totalidad de la comunidad escolar. Las escuelas pueden ser consideradas como espacios donde la resiliencia potencialmente se desarrolla y fortalece, teniendo como fundamento los valores democráticos y participativos.

Las escuelas regulares del sistema educativo también se enfrentan a este desafío pero con los estudiantes que pueden no estar en situaciones vulnerables. Sin embargo, la construcción de la resiliencia en los estudiantes de las escuelas regulares también debe ser una prioridad para prevenir el abandono escolar y educativo a largo plazo.

El Departamento de Educación reconoció la existencia y la necesidad de atender a jóvenes fuera de la escuela y formuló una iniciativa explícita y coherente para dicha población. En el 2002, nace el proyecto CASA. El proyecto, aun en función, presta un servicio para brindar apoyo psicosocial y el desarrollo de destrezas laborales especialmente para estudiantes en alto riesgo de abandonar la escuela o para los que ya la hayan abandonado.

Las metas para fomentar la retención escolar son: desarrollar las destrezas sociales en los estudiantes, crear el ambiente para la autogestión que le facilite integrarse de forma positiva a la sociedad; y fomentar la auto realización individual con el fin de que alcance sus objetivos académicos a través de métodos no tradicionales (DEPR, 2014). También ofrece servicios educativos para completar la escuela superior (grado doce) muchas veces en un formato acelerado, servicios de cuidado de infantes para jóvenes que ya son padres y madres, formación técnica de autogestión empresarial, servicios de orientación y consejería a la familia, taller complementarios, entre otros.

CASA le ha brindado acogida a 14 centros en Puerto Rico administrados por

organizaciones sin fines de lucro, organizaciones comunitarias o de base de fe, o municipios. (Anexo Patronos que participan en la investigación). Tanto en el ámbito educativo como en el comunitario, el desarrollo de la sociedad descansa en la labor de las organizaciones sin fines de lucro. Las organizaciones sin fines de lucro son un sector vital en el desarrollo de la educación y muchas veces el complemento al Estado más económicamente eficiente y eficaz. En Puerto Rico, la mayoría (51%) de las casi 7,000 organizaciones sin fines de lucro activas se dedican a prestar servicios educativos y un 59% brinda servicios a la población juvenil (Estudios Técnicos, 2015)⁴⁷.

Las organizaciones juveniles han tomado un liderato en el sector educativo a través de la educación de la juventud. El rol de las organizaciones, formales e informales de jóvenes, como las que representa el proyecto CASA, cobra importancia en el desarrollo de los valores que acompañan la Educación Social de ahora en adelante.

De la experiencia del proyecto CASA se desprende otra iniciativa educativa. Varios integrantes de este proyecto, con visiones similares, se unieron para formar una alianza. Estas organizaciones se diferenciaban de las anteriores organizaciones, puesto que se dedican exclusivamente a la Educación Alternativa, en vez de practicar la Educación Alternativa como un proyecto adicional al resto de los proyectos que la organización administraba. Además su visión compartida era una basada en el estudiante y su experiencia educativa holística hacia un adulto que pudiera ser sustentable en el futuro.

En 2008, unas cinco organizaciones fundaron la Alianza para la Educación Alternativa⁴⁸ compuesta por Nuestra Escuela, Centros Sor Isolina Ferré, Proyecto Nacer, PECES y ASPIRA de Puerto Rico. Dichas organizaciones cuentan con decenas de años de experiencia combinada dedicada a la educación y desarrollo ocupacional de los jóvenes menos aventajados. La AEA procura dar a conocer su propia descripción o definición ya que han sido las cinco organizaciones que lo han desarrollado en base de sus experiencias individuales y colectivas. Cada organización de la AEA lo desarrolla de acuerdo de su contexto organizativo y programático además del contexto de su población.

Las escuelas alternativas de la AEA se caracterizan por utilizar métodos de enseñanza variadas de acuerdo con los estudiantes, brindan tutorías y apoyo académico, funcionan en base de trimestres o módulos escolares, brindan apoyo a sus hijos y familia y brindan apoyo biopsicosocial bajo una visión colectiva de mejoramiento personal, identidad cultural y emprendimiento social (AEA, 2011). Desde la perspectiva de la agrupación, es alternativa al ser

⁴⁷ El “Estudio sobre las organizaciones sin fines de lucro en Puerto Rico” es comisionado cada dos años por la Red de Fundaciones de Puerto Rico, un consorcio de fundaciones corporativas, comunitarias y de familia.

⁴⁸ Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa, P de la C #213, fue aprobada por la legislatura en agosto de 2012. La ley establece la Comisión de Educación Alternativa, entidad gubernamental que regularía a las escuelas alternativas. La ley otorga fondos a la AEA y a otras iniciativas alternativas.

una “herramienta de formación integral” para la población clave por atender y a la vez es alternativo por los proyectos empleados en la metodología. La descripción utilizada, en base a proyectos, por los integrantes de la AEA (2015: 2-3), es la siguiente:

- Pedagógicos participativos que involucran, de manera activa, a los estudiantes, sus familias y sus comunidades
- Igualmente flexibles, pues se sirven de modelos, metodologías y estrategias educativas diversas y dinámicas, que se integran y adaptan conforme a las necesidades y particularidades de las poblaciones a las que sirven
- Que buscan proveer destrezas de vida para que el estudiante y su familia puedan autogestionarse y responsabilizarse por la satisfacción de sus respectivas necesidades, asegurando así, entre otras cosas, su sustentabilidad económica
- Que no limitan su mirada a la dimensión académica o cognoscitiva del estudiante... Por el contrario y al abrazar la complejidad de la vida y experiencia humanas, lo conciben como un ser multidimensional, que recibe múltiples influencias y que debe ser atendido partiendo de un enfoque que integra los aspectos biológicos, psicológicos y sociales, así como las dimensiones del ser, el hacer, el convivir y el conocer.

Se trata, además, de proyectos con un enfoque comunitario, toda vez que buscan desarrollar en los estudiantes su capacidad creativa, inventiva, imaginación, sensibilidad y compasión, para que su energía y vitalidad juvenil la pongan al servicio de la transformación de sus comunidades y el País en su conjunto, mejorando así la calidad de vida para todas y todos.

Las escuelas de la AEA totalizan unas 10 escuelas en diversos pueblos de la Isla. En conjunto han atendido a sobre 1,200 estudiantes anuales. Los servicios a los estudiantes son totalmente gratuitos. Sus ingresos provienen en su mayoría de la legislatura complementada con donaciones de entidades privadas, fundaciones y aportaciones filantrópicas.

El fenómeno de la AEA es uno único ya que la agrupación funciona como una entidad a la hora de gestionar y recibir fondos del Estado, participa en bloque de la Comisión de Educación Alternativa nombrado por el gobernador, entre otras gestiones dirigidas a beneficiar a las entidades como un ente singular. Esta unión organizativa ha permitido tener una voz coherente al momento de redactar la Ley Habilitadora de la Educación Alternativa y poder llevar el mensaje sobre la necesidad de una educación de calidad para los jóvenes fuera de la escuela en Puerto Rico con mayor efectividad ante los gestores de política pública y el público en general.

Las escuelas alternativas en Puerto Rico y los Estados Unidos comparten unas características en común. Ambos modelos educativos son públicos o cuasi-públicos, atienden la población similar, y brindan educación avalada por el estado como complemento o reemplazo de la educación superior. En el caso de los Estados Unidos, el modelo educativo permite que los estudiantes regresen a la escuela regular después de una intervención puntual.

3.5. Efectividad de las escuelas alternativas

¿Cómo se evalúan las escuelas alternativas? ¿Cómo saber el progreso realizado por los estudiantes en las escuelas alternativas? En los Estados Unidos, la efectividad es determinada por evaluaciones externas que se basan en parte en el rendimiento de los estudiantes, tasas de graduación y tasas de estudiantes que regresan a la escuela regular después de haber realizado un programa alternativo temporero. Este énfasis pone en cuestión una de las metas de las escuelas alternativas que el desarrollo psico-social y el fortalecimiento de las destrezas de vida que acompañan el proceso de aprendizaje. Por lo cual, dichas escuelas requieren de una flexibilidad en el proceso de evaluación que la distingue de la evaluación en un contexto tradicional (Lange y Sletten, 2002). Se sugiere que la evaluación sea distinta al inicio para luego pasar a una evaluación típica educativa. Sino por la corta vida de estas, por la diferente naturaleza de los estudiantes, las evaluaciones deben considerar muchos otros factores de los tradicionalmente solicitados de las escuelas. Desde la perspectiva de las autoras Lange y Sletten,

“[...] hacer caso omiso de los resultados para los estudiantes no tradicionales alternativos puede anular los resultados positivos que han surgido en las áreas de mayor satisfacción, la autoestima y la conexión a la escuela - los resultados que en última instancia pueden mantener a los estudiantes en la escuela [...]” (Lange y Sletten, 2002: 22).

La investigación especializada ha indicado que los enfoques centrados en el estudiante tienen éxito en particular para los estudiantes en situación de riesgo. Las escuelas alternativas que emplean un enfoque de aprendizaje personalizado con éxito se pueden utilizar como modelos. Una investigación reveló que determinadas necesidades psicológicas básicas de los estudiantes en las escuelas alternativas fueron obtenidas a través de la aplicación de un enfoque de aprendizaje personalizado (Glassett y Daniels, 2014: 115).

Las escuelas alternativas han demostrado tener éxito en brindar una educación individualizada con resultados significativos en la retención y graduación de sus estudiantes. Tal como lo plantea el autor Brown (Roberson, 2015) proclamó que el ausentismo, bajo rendimiento, y la desaprobación de las relaciones sociales causan la delincuencia, sin embargo, la construcción de la confianza del estudiante, proporcionando la motivación, aumenta el beneficio de las necesidades de los estudiantes, y hace que el ambiente positivo desempeñe un papel vital en el desarrollo de los estudiantes en riesgo. Indica además que el éxito de las escuelas alternativas estriba en que son "altamente estructurada y extremadamente flexible" (Roberson, 2015: 58). Se entiende que lo operativo y curricular de las escuelas alternativas es estructurado, sin embargo adentro de esa "estructura" también se contemplan factores de flexibilidad para atender a las necesidades particulares de los estudiantes.

Los educadores reconocen que los programas de Educación Alternativa han sido eficaces en la disminución de las conductas violentas y abandono escolar, el logro académico enriquecido,

la mejora de la autoestima y las actitudes acerca de la escuela y de autoaprendizaje, el fortalecimiento de la motivación personal, y una mejor apreciación de la diversidad étnica y de vida saludable. Además, la investigación mostró un progreso en los jóvenes en cuanto a su nivel de compromiso, motivación e interés, logrando más de lo que esperaban conseguir en un programa de Educación Alternativa efectivo. Por lo tanto, una Escuela Alternativa eficaz que ofrece una comunidad de aprendizaje, un currículo atractivo y adaptable, y un plan estratégico para el logro de las metas del estudiante, es una combinación que obtiene logros significativos (Raywid, 1994).

Los programas de Educación Alternativa por lo general tienen una matrícula pequeña, donde los docentes pueden sostener una interacción individual (de uno-a-uno) con sus estudiantes. Esto fortalece la relación entre estudiante y docente y redundante en un mayor apoyo de los docentes e mayor interés en la comprensión de la relevancia del plan de estudios y el comportamiento positivo por parte de los estudiantes.

Las intervenciones de corte alternativas funcionan como un factor protector de los comportamientos inseguros y ofrece una educación más significativa y rigurosa para los estudiantes en situación de riesgo. En la medida que los docentes comunican de manera consciente su confianza en la habilidad de los estudiantes de rendir a un alto nivel académico, se refleja en el desempeño de los estudiantes. Los tamaños de clases pequeñas permiten a los estudiantes obtener más ayuda y por lo tanto se sienten apoyados en mejorar sus notas y tener mayor éxito. Cuando los estudiantes sienten que están siendo eficaces, que se esfuerzan por prosperar y no un buen desempeño académico, así conductualmente. Los programas alternativos son más eficaces en mejorar los problemas de comportamiento (cantidad y tipo) cuando los educadores crean un entorno comprometido para los jóvenes a quienes sirven y como resultado, su comportamiento da un resultado positivo (Roberson, 2015: 59-60).

A pesar de los factores positivos realizados por las investigaciones y testimonios, las escuelas alternativas continúan enfrentando algunas percepciones negativas. En particular, las escuelas alternativas padecen de una percepción negativa en cuanto a: la rigurosidad académica, la limitada interacción social entre los estudiantes, y el estigma asociado con asistir a una escuela que no sea regular. Con el tiempo, y el nacimiento de una variedad de escuelas alternativas, se ha desarrollado una percepción de que dichas escuelas son “almacenes de estudiantes problemáticos y de maestros ineficaces”:

“Las escuelas alternativas pueden ser lugares de apoyo. Sin embargo, incluso en estos programas, los estudiantes "en riesgo" son vistos como deficientes, y se les da un camino más fácil para graduarse, lo que hace que el éxito en la educación o carreras postsecundarias sea menos probable [...]” (Glassett y Daniels, 2014: 107).

Se entiende que por la supuesta “falta de rigor académico” que los estudiantes no

progresan o tienen éxito en otras escuelas. Esta crítica ha sido señalada por otro estudio que documentó las experiencias de estudiantes en las escuelas alternativas en Estados Unidos. El estudio concluyó que había evidencia de que las escuelas alternativas no contaban con el rigor académico de las escuelas tradicionales y fallaban en ayudar a los estudiantes a adquirir las destrezas sociales necesarias.

Revisamos lo que indica la literatura especializada sobre estos supuestos. Para alcanzar la rigurosidad académica, tanto de los estudiantes como de los docentes, es necesario establecer expectativas altas del rendimiento y del aprovechamiento. Las expectativas del trabajo de los estudiantes deben contemplar establecer metas y objetivos que sean realistas pero a la vez marquen pautas que representan retos a alcanzar. Las escuelas alternativas a menudo tienen culturas que parten de las deficiencias o ubican a los estudiantes en una categoría de desventaja en lugar de una perspectiva basada en las fortalezas, lo que lleva a reducir las expectativas y hacer la instrucción menos rigurosa (Glassett y Daniels, 2014: 115).

Existe una toma de consciencia sobre los retos que enfrentan las mismas escuelas y los estudiantes. Evidencia de esto son algunos resultados de una encuesta sobre la eficacia de las escuelas alternativas en Estados Unidos (Roberson, 2015). Los datos de la encuesta revelaron un porcentaje muy alto de los encuestados están de acuerdo con que a pesar de que los programas de educación alternativos atienden estudiantes con problemas de conducta, también estas enfatizan en lo académico. Por ejemplo, el 77% estaba de acuerdo de que se mantenía una expectativa alta de que los estudiantes rindieran a un alto nivel académico, el 68% estaba de acuerdo en que la estructura académica era adecuada para los estudiantes, y el 68% estaba de acuerdo en que los estudiantes fueron influenciados positivamente hacia sus metas futuras. Además el estudio reveló que la mayoría de los docentes consideraban positivo el entorno pequeño y las estrategias de enseñanza uno-a-uno, ya que estas facilitan el tener un ambiente de apoyo donde los estudiantes se hacen los responsables de sus éxitos y fracasos. El estudio concluye que el mantener las expectativas académicas altas sobre el desempeño de los estudiantes, el resultado es que facilita el mejoramiento de la calidad académica.

La estructura de algunas escuelas alternativas está enfocada en maximizar el tiempo de los estudiantes en el aula ya que muchos trabajan y tienen responsabilidades parentales y familiares. Lo que implica que la interacción social es menos presente en el día a día de los estudiantes. Hay escuelas que a través de los grupos reducidos de trabajo en las aulas fomentan la mayor interacción y creación de confianza entre los estudiantes. También hay escuelas que han formado equipos deportivos, clubes y excursiones con el fin de crear un buen sentido de identificación y apego a la escuela.

La presencia del estigma asociado con asistir a una escuela no tradicional, alternativa, surge de la noción de que el estándar académico de las mismas está comprometido. Queda claro que para atender el estigma desarrollado hacia las escuelas alternativas es necesario atender el

asunto de la rigurosidad académica a la par con la divulgación de información sobre los logros y avances realizados.

En una revisión de la literatura especializada (Lange y Sletten, 2002), se señala que el posible estigma asociado a los estudiantes que asisten a las escuelas alternativas puede dificultar el éxito de los estudiantes. Aunque no existen mayores datos o estudios sobre este factor, sí se puede afirmar que al igual que con la mayoría de los ámbitos de la vida, los estudiantes necesitan sentirse seguros que su escuela les proporciona la experiencia académica y el prestigio necesario.

3.6. Beneficios de las escuelas alternativas

Se reconoce que las escuelas alternativas han alcanzado unos logros significativos en la retención y la calidad de la experiencia general educativa ofrecida a los jóvenes. Los estados y organizaciones internacionales han tomado nota. Según el informe de Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD) han ampliado su visión y filosofía para enfocar la enseñanza al desarrollo cognitivo y socioemocional del estudiante. Existen varios sistemas educativos públicos asociados a la OECD que han incorporado legislación y financiación para incluir escuelas y programas alternativos en sus sistemas. Tal como lo explica Sliwka (2012), hasta cierto punto, “este reenfoque se ha dado debido a los proveedores de servicios de Educación Alternativa que han ganado popularidad con los padres para crear acercamientos educativos más holísticos que se enfoquen en el potencial del estudiante para el crecimiento” (2012: 2).

Se ha estudiado las mejores prácticas de la Educación Alternativa a través de estudios de caso, encuestas administradas a los proveedores, estudiantes, docentes, recogidas en varios informes a nivel mundial. El informe del Departamento de Educación de los EE.UU. sobre la Educación Alternativa (Carver, Lewis y Tice, 2010), produjo un compendio de las mejores prácticas que le ofrece la Educación Alternativa a sus estudiantes. A continuación un resumen de ocho hallazgos documentados,

En cuanto a los asuntos personales:

- Hallazgo 1: Los estudiantes quieren recibir el respeto y la aceptación por quienes son y por sus habilidades.
- Hallazgo 2: Los estudiantes de escuela superior aun necesitan que los cuiden. Se mantiene la necesidad de que velen por ellos y su bienestar.
- Hallazgo 3: Los estudiantes tienen una vida afuera de la escuela. Hay que considerar esto ya que muchas veces sus circunstancias representan retos para su desarrollo académico.
- Hallazgo 4: Los estudiantes tendrán una vida después de concluir sus estudios en la escuela superior. Necesitan orientación en cuanto a las decisiones a tomar para sus futuros

estudios y decisiones ocupacionales, qué pueden hacer, dónde y cómo lo harán.

En cuanto a los asuntos académicos:

- Hallazgo 5: Los estudiantes aprenden de maneras y a velocidades diferentes. Ellos necesitan educadores quienes son pacientes con su proceso de aprendizaje y se mantienen perseverantes con ellos hasta que el aprendizaje haya ocurrido.
- Hallazgo 6: Si se les plantea unas expectativas altas a los estudiantes, con el apoyo necesario y apropiado, ellos intentarán de alcanzarlas.
- Hallazgo 7: Las altas expectativas se traducen en metas altas.

En cuanto a los asuntos escolares:

- Hallazgo 8: El éxito adquirido dentro de la escuela crea un sentido de pertenencia y orgullo de la escuela.

Estos hallazgos los podemos relacionar con unos principios básicos que describen bien el proceso de desarrollo humano que significa la pre-adolescencia (aproximadamente de 10 a 14 años) y adolescencia plena (aproximadamente de 15 a 21 años), el tiempo en que se experimentan los cambios que fortalecen la resiliencia individual o la debilita. De acuerdo con el informe comisionado por el gobierno del Reino Unido sobre la Educación Alternativa (Thomson y Penacchia, 2014: 20-22) estos ocho hallazgos se vinculan a la investigación sobre esta etapa de la vida, que indica lo siguiente:⁴⁹

a) Los jóvenes valoran las relaciones con los docentes y administradores (el personal) que saben escuchar; son pacientes, desean divertirse y son menos formales; son justos, son empáticos y firmes en cuanto a las reglas; están dispuestos a negociar; tienen expectativas claras, altas y que son alcanzables para los estudiantes; personas que los visualicen como estudiantes que son capaces de aprender (*'teachable'*) en vez de personas deficientes.

b) El plan de estudio, currículo, es: relevante y conectado a las vidas de los jóvenes, sus experiencias, necesidades, aspiraciones e intereses; cuenta con metas claras dirigidas a cada individuo; combina el aprendizaje basado en la experiencia y ofrece la oportunidad de actualizarse (ponerse al día) o acelerar el aprendizaje; construye el conocimiento, las destrezas y los hábitos de la mente; ofrece tareas que representan retos con aplicaciones a la vida real; utiliza la información del estudiante y maneras auténticas de evaluar el progreso que aportan a que el estudiante crea en su capacidad de aprender. Hay flexibilidad, la oportunidad de seleccionar y existe una rutina; cuando se aplican los principios de la enseñanza a adultos en vez de métodos educativos didácticos. El aprendizaje de los estudiantes en monitoreado cuidadosamente y su

⁴⁹ Traducción del inglés por la autora.

progreso se celebra.

c) La independencia se construye en base del ofrecimiento y oportunidad de ser y de transformarse en alguien diferente. Los jóvenes tienen una opinión en cuanto a su proceso de aprendizaje y en general sobre los programas y sus operaciones.

d) Aunque el enfoque sea en el aprendizaje, se apoya a los jóvenes que puedan beneficiarse de los servicios de salud y bienestar. Existe un ambiente familiar en el cual los jóvenes pueden exponer sus problemas, resolver conflictos y desarrollar los recursos internos para atender los retos de vida que potencialmente enfrentara.

e) El ofrecimiento de la Educación Alternativa es más íntima y más humana en comparación con las escuelas tradicionales. Son clases más pequeñas, con reducidos binomios de estudiante/maestro. La tecnología es utilizada para facilitar el aprendizaje y no para reemplazar la enseñanza, la mentoría o la tutoría. Las familias, padres y encargados son invitados a participar de la escuela en la medida posible.

f) El personal es competente y comprometido. Estos están bien preparados y continuamente participan de actividades de formación profesional. Cuentan con una orientación positiva sobre el comportamiento y los procesos de participación, se preocupan de que los jóvenes se sientan seguros y a salvo, están bien versados en la enseñanza-aprendizaje holística.

Estos factores deben servir de fundamentos para los programas de Educación Alternativa. De la misma forma que la Comisión de Educación del Adolescente (FCPR, 1996) en su momento esbozó los Principios Guías para el Desarrollo de la Escuela Intermedia, cuyo contenido iba dirigido a la mitigación del abandono escolar prematuro, estos conocimientos son vitales para el trabajo con adolescentes en el contexto alternativo.

Los beneficios de la Educación Alternativa son muchos, pero en particular y desde la óptica de los administradores, señalan que les brindan mayor independencia a los estudiantes en apropiarse de su gestión educativa. El estudio de caso de las escuelas aceleradas y escuelas alternativas en Puerto Rico (Vázquez *et al.*, 2013) indica que los administradores de las escuelas alternativas señalan que existe mayor seguridad en la escuela alternativa (debido a su número reducido de estudiantes). Enfatizan que los intereses individuales de cada estudiante se pueden abordar con proyectos especiales en la escuela alternativa de una manera más continua que en la escuela regular y eso hace que el estudiante se mantenga motivado.

La perspectiva de los estudiantes es otra. El mismo estudio resalta que los estudiantes consideran que no es la mejor alternativa educativa, mayormente por la falta de interacción social entre pares el cual es primordial en la adolescencia. Sin embargo, la estructura de la escuela alternativa les brinda unas oportunidades de alcanzar sus metas académicas para ingresar a la

universidad de una manera más rápida, lo cual tiene implicaciones para su vida educativa y eventual vida profesional. Lo resume de la siguiente manera.

“Los estudiantes hacen sus comparaciones entre el sistema regular y el alternativo. Según comenta un estudiante,

[...] el material es el mismo, hay cosas que no sabía antes, hay electivas como artes industriales, música, educación física y computadora [...].’

Por otro lado, al hacer una comparación entre el sistema educativo regular y el alternativo, algunos estudiantes señalan que en el sistema alternativo se “hace más”, es decir son más productivos, sin embargo, ellos consideran que se sacrifica la interacción social. Indica un estudiante que,

[...] aquí se hace más en menos tiempo, pero no veo muchas nenas [...].’

Inclusive, en la comparación surge esta opinión de un estudiante:

‘no es la mejor alternativa, pero hay que cambiar el Departamento de Educación para que haya motivación y se estudie más [...].’ ” (Vázquez *et al.*, 2013: 223).

Esencialmente los estudiantes exponen la esperanza que la educación en la escuela regular sea una que no requiera contar con una escuela alternativa para aprender. Dentro de esa realidad, la escuela alternativa sigue siendo una opción para muchos.

3.8. Retos y consideraciones para las escuelas alternativas

Las escuelas alternativas brindan un camino variado hacia la educación, sin la cual las metas de obtener un diploma y la formación continua de muchos estudiantes no serían alcanzables. Muchos estudiantes experimentan, algunos por primera vez, unas experiencias significativas sobre su proceso de aprendizaje permitiéndoles valorar nuevamente la educación y construir otros tipos de relaciones con adultos y la escuela. Mediante la atención individual, la orientación personal, la confianza y esperanza que sus maestros depositaron en ellos, muchos estudiantes de las escuelas alternativas han sido capaces de trazar un camino hacia la obtención de su grado.

A pesar de los logros, los retos persisten. Los estudios sobre la Educación Alternativa indican que la mejor manera de documentar el progreso y las buenas prácticas de este sistema es la evaluación de manera auténtica del impacto obtenido en los estudiantes. En el caso de Puerto Rico, se hace más relevante que la evaluación o medición del progreso sea sistemático y que además contemple la documentación de las prácticas que se llevan a cabo como comunidades de aprendizaje. Es conocido que proyectos como CASA y la AEA, realizan la recolección de datos cada semestre y año, sin embargo es primordial verificar si la información recopilada es la correcta y necesaria para trazar el progreso de manera auténtica y real para establecer futuras

metas y estrategias.

Es fundamental que dicho sistema cuente con un método igual o mayor de evaluación que el del sistema regular con el fin de tener expectativas, estándares y resultados de calidad. El sistema alternativo debe basarse en la evaluación y medición del progreso más amplio que el regular. De esta forma el estigma y el cuestionamiento de la calidad académica se reducirían. Se trata de conseguir el mismo estándar del sistema regular pero a la vez superarlo para contemplar otros indicadores de calidad y progreso relacionados con el bienestar integral del estudiante. De acuerdo a la literatura especializada (Lange y Sletten, 2002; Roberson, 2015), la presencia de una evaluación rigurosa y una definición más clara de las escuelas (y programas) alternativos pueden ayudar a elevar su papel entre las opciones educativas. La Educación Alternativa es una necesaria opción a la educación regular y está para quedarse.

4. Estudio de caso: Razones tras el abandono escolar en los estudiantes del Proyecto CASA

4.1 Instrumento y muestra

Al embarcar en esta investigación, se determinó que el foco serían los docentes de las escuelas alternativas oficiales en Puerto Rico. Con el tiempo, se comenzó a ver un vacío en la información que reflejará la realidad de los estudiantes matriculados en dichas escuelas que pudiera revelar con mayor claridad la relación con la Educación Alternativa y su perspectiva después de estar en ella.

Con el fin de comprender las complejas situaciones, condiciones y factores que consideran los jóvenes que abandonan la escuela, y como parte de esta investigación, exploramos los elementos, causas o síntomas que los jóvenes auto-informan como las causantes en que hayan abandonado el sistema de educación. A través de los “Centros de Apoyo Sustentable al Alumno” (proyecto CASA) del Departamento de Educación de Puerto Rico indagamos sobre las razones y factores que reportan los jóvenes en la toma de decisión de abandonar la escuela regular.

Llevamos a cabo un análisis descriptivo de los informes de algunas de las escuelas alternativas participantes en el proyecto CASA. La información contiene algunos de los factores claves sobre los estudiantes que habían abandonado la escuela regular y que ahora cursan estudios en las escuelas alternativas; y factores que aún persisten en su entorno y que representan continuos retos a superar.

Estudiamos el caso del Proyecto CASA analizando los datos de diez escuelas alternativas que representan a 1,170 alumnos que participan en el proyecto durante el año escolar 2014-2015. Dichas escuelas tienen un promedio de 11 años de existencia y la mayoría se ubica en

comunidades marginadas. De las 14 escuelas alternativas invitadas, diez respondieron, lo cual da una tasa de respuesta de 71%.

El informe utilizado para obtener la información es un formulario estándar de auto-reporte que cada director, director o CEO de la escuela alternativa debe presentar al Programa CASA anualmente. Tiene dos partes: a. Información sociodemográfica y educativa de los estudiantes, y b. Información sobre los datos escolares y las prácticas docentes. Para efecto de este resumen, solo se exponen los resultados asociados a la primera parte del formulario. Los informes solicitan la siguiente información:

1. Información educativa y Sociodemográfica del estudiante.

- a. Sexo y Edad
- b. Grado en que el estudiante abandonó la escuela
- c. Zona geográfica donde vive el estudiante
- d. Cantidad de estudiantes que reciben ayuda gubernamental
- e. Necesidades actuales del estudiante (vivienda, problemas de salud, situación familiar, etc.)
- f. Problemas presentados en la Escuela Regular (fracaso académico, violencia, embarazo, etc.)
- g. Intereses personales (empleo capacitado, autoempleo, estudios universitarios, etc.)

2. Información sobre los datos escolares y prácticas docentes.

- a. Cantidad de Estudiantes Activos Registrados
- b. Retención y Asistencia
- c. Candidatos a graduación (mayo de 2016)
- d. Estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en clase (investigación, proyectos grupales, servicio comunitario, excursiones, etc.)

El formulario original fue complementado con preguntas adicionales proporcionadas por la autora. A la forma original se agregaron ítems sobre los problemas que se enfrentan en la escuela, condiciones que persisten una vez que el estudiante se encuentra en la escuela alternativa y sobre las prácticas innovadoras que los docentes realizan en el aula. La encuesta de 13 ítems fue enviada a los directores de la escuela, con el permiso escrito del Proyecto CASA, y las respuestas recibidas por correo electrónico.

4.2. Análisis de los resultados: Información demográfica

Un análisis de la encuesta de las escuelas alternativas en el Proyecto CASA muestra información demográfica y estudiantil colectiva sobre los estudiantes y las escuelas participantes. Las diez escuelas alternativas tienen un promedio de 117 estudiantes matriculados por escuela, por año. Y graduará un promedio de 48 estudiantes por escuela para el año 2014-2015.

Como se observa en la Tabla II.3, los datos indican que hay 1,170 estudiantes matriculados en estas escuelas, y corresponden a 768 hombres y 402 mujeres. Este porcentaje es superior al promedio nacional, pero aún corresponde a la representación de más del 51% de los hombres en la población estudiantil del sistema de educación general (Disdier y Marazzi, 2013).

Ellos cuentan con una edad promedio de 16.60 años, convirtiéndolos en menores de acuerdo a lo definido por la ley estatal. La mayoría de los estudiantes ingresaron a CASA en noveno grado de secundaria, correspondiente a los años entre 14 y 16 años de edad. Estos grados corresponden al nivel intermedio del sistema. Esto refuerza el hallazgo mencionado anteriormente en el informe de la Comisión para la Educación de los Adolescentes, en el que se establece que los años críticos de intervención socioeducativa para la prevención del abandono escolar prematuro deben ser a nivel de escuela intermedia (FCPR, 1996).

La mayoría de los estudiantes abandonaron la escuela regular e ingresaron a CASA en noveno grado de la escuela superior, correspondiente a entre los 14 y 16 años de edad. Estos grados corresponden al nivel intermedio escolar del sistema. Lo cual refuerza el concepto expuesto hallazgo en el informe de la Comisión de la Educación del Adolescente (FCPR, 1996), previamente presentado, que en estas dos décadas se mantiene que los años críticos de intervención socioeducativa se debe dar en el nivel intermedio.

Un 94% de los participantes viven por debajo del parámetro de pobreza (ingresos del hogar de 50% del promedio anual).⁵⁰ La mayoría proviene de un contexto urbano (55%) en o cerca de las grandes ciudades de Puerto Rico. Esto puede ser un indicador de un factor de riesgo debido a la mayor incidencia de la exposición a las actividades de violencia que suelen experimentarse en los centros urbanos. Según informó la Fundación Annie E. Casey, el 84% de los niños y jóvenes viven en zonas de alta pobreza en Puerto Rico (Fundación Annie E. Casey, 2015).

Tabla II.4. Factores sociodemográficos del estudiantado del proyecto CASA, 2014-2015.

| Factores descriptivos | Total |
|---|---------------------------------|
| 1. Sexo | Masculino: 768 Femenino: 402 |
| 2. Edad promedio | 16.6 años |
| 3. Grado en que abandonó la escuela regular | Noveno 37% |
| 4. Lugar de residencia | Urbano: 497 Rural: 412 |
| 5. Intereses personales | |
| Estudios universitarios | 42% |
| Estudios pos secundarios | 33% |

⁵⁰ Un total de 46% de la población de Puerto Rico vive en la pobreza. Véase, www.census.gov 2010-2014 American Community Survey 5-Year Profile.

| | |
|---|-----|
| Empleo diestro | 29% |
| Otros: Empleo empresariales o auto empleo, diploma de escuela secundaria, otros | |
| 6. Estudiantes que reciben ayuda gubernamental | 68% |

Fuente: Elaboración propia basada en el Proyecto CASA, 2014-2015 (DEPR, 2015).

Un alto porcentaje de estudiantes indican que su meta académica es continuar con los estudios universitarios después de la graduación (42%) y los estudios técnicos (33%). Dada la opción de elegir entre estudios universitarios, estudios postsecundarios, empleo calificado, empleo empresarial o autoempleo o diploma de escuela secundaria, un porcentaje significativo eligió estudios universitarios y posteriores a secundaria o estudios técnicos en segundo lugar (33%). Los estudiantes que deseen continuar a los estudios técnicos y universitarios son el 75% de la muestra.

Un total de 68% de los participantes reciben ayuda gubernamental (suplemento alimenticio), lo que indica que un gran porcentaje de las familias de los estudiantes se ubican por debajo de la línea de pobreza (ingreso familiar del 50% de la media anual). Esto representa una cifra superior al promedio nacional, ya que se estima que el 57% de los niños y jóvenes de Puerto Rico viven en la pobreza (Fundación Annie E. Casey, 2015).

4.3. Análisis de los resultados: Factores determinantes en el AEP

Los datos recolectados, como se observa en la Tabla II.4, incluyen los factores que los estudiantes determinaron fueron los más apremiantes en el abandono escolar prematuro. En la escuela tradicional, los jóvenes se enfrentan a situaciones y problemas que los llevan a manifestar los siguientes comportamientos que conducen al abandono, enumerados en orden decreciente de porcentajes medios: las “Insuficiencias académicas” (54%) pueden indicar que el estudiante no estaba en el nivel académico adecuado para enfrentar el contenido presentado en la escuela regular, mientras que hay lagunas y rezagos no atendidos hasta que el estudiante alcanza el nivel intermedio cuando el contenido de la materia académica se torna más complejo.

Las superaciones de las dificultades de aprendizaje dependen de la calidad de los servicios de apoyo académico que ofrece la escuela de origen. Tanto el “Ausentismo de clases y el corte de clases” (22%) y el “Ausentismo crónico” (22%) pueden significar síntomas de insatisfacción del estudiante, aburrimiento y desmotivación con situaciones de adversidad que deben ser abordadas antes de que el estudiante pueda concentrarse en sus estudios y tener una dirección en su vida. Puede existir una asociación entre el estado psico-emocional del estudiante y su presencia en la escuela y en las clases.

Tabla II.5. Factores en el abandono escolar por respuesta estudiantil.

| Factores | Números | Porcentajes |
|---|----------------|--------------------|
| 1. Fracaso académico | 640 | 54% |
| 2. Cortar clases | 265 | 22% |
| 3. Ausentismo crónico y vandalismo | 261 | 22% |
| 4. Falta de pertinencia y aburrimiento | 201 | 17% |
| 5. Dificultades en aprendizaje | 139 | 12% |
| 6. Problemas de comportamiento y conducta | 96 | 8% |
| 7. Presión de pares | 49 | 4% |
| 8. Conflictos con pares | 40 | 3% |
| 9. Problemas legales | 27 | 2% |
| 10. Víctima de intimidación, “Bullying” | 24 | 2% |
| 11. Embarazo no deseado | 23 | 2% |
| 12. Conflictos con la administración escolar | 14 | 1% |
| 13. No disponibilidad en su área geográfica | 6 | .5% |
| 14. Sustancias ilegales (venta o consumo) | 4 | .3% |
| 15. Violencia | 4 | .3% |
| 16. Otras: mudanza, falta de motivación, eventos de vida estresantes, cierre de escuelas. | 9 | .7% |

Fuente: Elaboración propia basada en el Proyecto CASA, 2014-2015 (DEPR, 2015).

Los factores, en esta categoría de segundo nivel, en orden descendente de porcentajes medios incluyen: “Falta de pertinencia y aburrimiento” (17%) esta es una clasificación interesante ya que esta sería la categoría más importante bajo la cual otros comportamientos pueden ser categorizados y entendidos. La “Falta de pertinencia y el aburrimiento” son elementos bajo el control de la escuela que requieren crear un ambiente de inclusión y oportunidades para la participación de los estudiantes y pueden marcar la diferencia para su experiencia educativa. El carente sentido de “pertinencia” puede aplicarse al currículo en temas de proporcionar elementos y temas de interés y desafío. Y el “aburrimiento” implica una falta de compromiso social y académico con la experiencia escolar debido a la falta de actividades y temas de relevancia y reto. Los factores de las “Dificultades y problemas de aprendizaje” (12%) están a disposición de la escuela ayudar en la gestión del diagnóstico adecuado para que reciban la atención terapéutica necesaria. Los ítems de “Problemas de comportamiento y conducta” (8%) pueden corresponder a una falta de sentido de pertenencia a la escuela que puede resultar en el aislamiento del estudiante y la falta de habilidades de vida o resistencia que, de hecho, pueden haber influido en su decisión de dejar la escuela.

Otros factores están presentes en su decisión de abandonar la escuela. Los factores encontrados, en una categoría de prioridad de tercer nivel, están relacionados a los conflictos: con los compañeros, docentes y la autoridad. De la Tabla II.3. se desprende que las categorías de “Problemas de conducta” (14%) pueden explicar los recursos internos del estudiante para manejar conflictos y poca orientación en cuanto a la resolución o mediación de conflictos. La

mayoría de los problemas de conducta pueden ser entendidos como continuos desacuerdos y resentimientos hacia las reglas establecidas por la escuela. En las categorías de “Presión de grupo” (4%) podemos suponer que hay amigos, antiguos compañeros de clase, conocidos en la comunidad y miembros de la familia que han dejado la escuela y son de influencia en la vida del estudiante. Su presencia o ejemplo puede ser un factor agravante que socava la importancia de la escuela. La categoría de “Conflictos con pares” (3%) está relacionada con los problemas de conducta y conducta, ya que sus actitudes agresivas pueden aislarlos de sus compañeros, así como del personal escolar y figuras de autoridad.

Los factores de “Violencia e intimidación”, “Embarazo no deseado” y “Problemas legales” (2%) corresponden a un porcentaje medio menor de respuesta. Estos son factores significativos, sin embargo no están representados como factores frecuentes para esta muestra de estudiantes. En la categoría menos representada se encuentran los “Conflictos con la administración escolar” (1%) y “Sustancias ilícitas” (Venta o consumo), “No hay escuelas disponibles en su ubicación geográfica” que se ubican en la última categoría de prioridad (0.5%) para esta muestra de datos.

En el caso de “Violencia y víctima de Abuso, la intimidación ‘*bullying*’ ” no considera estos ítems de forma independiente. En la Tabla II.3 los datos representan que para dos factores la media fue de 1 y 3 de escuelas que reportaron este fenómeno. Estos datos pueden estar sub-reportados o no suficientemente detallados para un análisis más profundo. En el caso del tema “Víctima de abuso, intimidación ‘*Bullying*’ ”, los datos no están desagregados para obtener información detallada. Hay varias agencias que monitorean la intimidación “*Bullying*” y la violencia en las escuelas. En el caso de la intimidación, los datos de 2013 en Puerto Rico revelaron que el 17.3% de los estudiantes de secundaria habían sido intimidados en la escuela (10.6%) y abordados a través de Internet (6.7%) (Disdier *et al.*, 2015). La muestra de este estudio revela que esto puede ser significativo en la población estudiantil de las escuelas alternativas, pero no puede ser un factor contundente como la única causa de su abandono de la escuela.

Los datos recogidos apuntan a los factores que los estudiantes determinaron eran los más apremiantes en su decisión en abandonar la escuela, observables en la Tabla II.4. No podemos llamar a las situaciones descritas como los “factores causantes”, sin primero considerar que muchos de estos factores en realidad son “síntomas” de situaciones más complejas en las cuales no ha habido una intervención efectiva para su corrección o alivio.

En la escuela tradicional los jóvenes se enfrentaron a situaciones y problemáticas que los llevaron a manifestar los siguientes comportamientos conducentes al abandono, aquí enumerados en orden de frecuencia:

Fracasos académicos (640 estudiantes), puede indicar que el estudiante no estaba al nivel académico para afrontar el contenido presentado en la escuela regular, a la vez que existen

lagunas y rezagos no atendidos hasta que el estudiante llega al nivel intermedio cuando el contenido de las materias se comienza a complicar, dificultades de aprendizaje afloran en este nivel, a la vez que depende de la calidad de los servicios de apoyo académico con los cuales cuenta la escuela de proveniencia; tanto los *Cortes de clases* (265) como el *Ausentismo crónico* (261) son síntomas de insatisfacción, aburrimiento y desmotivación del estudiante con factores dentro de la escuela o situaciones de vida que necesitan ser atendidas antes de que el estudiante pueda enfocarse en sus estudios y tener una dirección en su vida.

Los factores de acuerdo a la frecuencia incluyen: *Falta de pertenencia y aburrimiento* (201) es una clasificación curiosa ya que esta serviría como la categoría más importante bajo la cual se puede entender los otros comportamientos, la falta de pertenencia y aburrimiento son elementos bajo el control de la escuela y los docentes, que cuando se atienden hacen la diferencia para la experiencia educativa; los *Problemas de aprendizaje* (139) afloran en este nivel y está a la disposición de la escuela ayudar en la gestión del diagnóstico apropiado para que reciban la atención terapéutica educativa necesaria; y los *Problemas de conducta* (96) que puede ser un resultado de problemas emocionales (consecuencia de experiencias de abuso), la apatía, desmotivación y desvinculación social de la escuela que como consecuencia redundan en un aislamiento del estudiante.

Los datos arrojan información sobre el tipo de conflicto, situación o circunstancia que desatan los factores que impulsan a los jóvenes a desertar la escuela. Si observamos, la mayoría de estos acontecimientos no están bajo el control de los jóvenes, pero son circunstancias familiares que los dejan desprovistos de herramientas y soluciones. El rol de la escuela en mitigar y corregir los factores discutidos haría la diferencia en la retención de estos estudiantes en riesgo de desertar.

Tabla II.6. Factores causantes del abandono en estudiantes del Proyecto CASA.

| Factores causantes del abandono escolar | | | | | | | | | |
|--|-------|---------------------|---------|------|------|------|------|------|-------|
| Situación | Media | Desviación Estándar | Mediana | Max. | Min. | Moda | 25 % | 75 % | Rango |
| A. Fracaso académico | 71 | 49 | 55 | 146 | 13 | 13 | 42 | 105 | 63 |
| B. Sustancias ilegales (venta o consumo) | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| C. Violencia | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| D. Víctima de abuso, Acoso "Bullying" | 3 | 3 | 2 | 7 | 1 | 1 | 1 | 6 | 5 |
| E. Ausentismo crónico | 33 | 49 | 13 | 150 | 5 | 6 | 6 | 35 | 29 |
| F. Embarazo no deseado | 3 | 3 | 2 | 8 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 |
| G. Cortar clases | 38 | 53 | 6 | 144 | 0 | 0 | 2 | 60 | 58 |
| H. Dificultades en el | 17 | 25 | 10 | 78 | 0 | 0 | 4 | 17 | 14 |

| | | | | | | | | | |
|---|----|----|----|----|---|---|---|----|----|
| aprendizaje | | | | | | | | | |
| I. Problemas de conducta y comportamiento | 14 | 22 | 2 | 61 | 0 | 1 | 1 | 22 | 21 |
| J. Problemas legales | 3 | 3 | 3 | 8 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 |
| K. Conflictos con administración escolar | 2 | 1 | 2 | 4 | 0 | 1 | 1 | 3 | 2 |
| L. No hay escuelas en su área geográfica | 1 | 2 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| M. Falta de pertinencia y aburrimiento | 29 | 30 | 17 | 75 | 0 | 0 | 2 | 61 | 59 |
| N. Presión de pares | 8 | 18 | 1 | 44 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 |
| O. Conflictos con pares | 6 | 9 | 3 | 24 | 0 | 0 | 0 | 9 | 9 |

Fuente: Elaboración propia basada en el Proyecto CASA, 2014-2015 (DEPR, 2015).

4.4. Análisis de los resultados: Factores de riesgo que persisten

Las situaciones externas a la escuela, en muchas ocasiones, no cambian para los jóvenes aun cuando ellos han retomado sus estudios en las escuelas alternativas. A continuación brindamos una descripción de los datos recopilados sobre las *necesidades que persisten* y los *retos cotidianos que los estudiantes continúan experimentando* para mantenerse en la escuela alternativa, desglosados en la Tabla II.6.

Los factores de mayor importancia o retos para que el estudiante se mantenga en la Escuela Alternativa (CASA) son:

Situación educativa (708 estudiantes), la cual apunta a unas deficiencias en el proceso de aprendizaje o cognitivo, rezagos en contenidos no conocidos o presentados antes; su *Situación económica* (508) lo cual indica que el estudiante no cuenta con ingresos propios (a través de su trabajo), está obligado a trabajar o no cuenta con el apoyo para realizar actividades vinculadas a la escuela o de trabajo debido a la limitación de fondos individuales o familiares; y la *Situación familiar* (341), la cual puede impedir su sentido de seguridad de mantenerse en la escuela o continuar su desarrollo educativo; puede implicar deficiencias en el apoyo brindado o buscado por la familia. Además, puede haber cuestionamientos sobre la utilidad de los estudios para un futuro laboral ante prioridades económicas de la familia, y posibles situaciones de conflictos que hace que el estudiante tenga una situación familiar retante o frágil.

El *Ambiente social* negativo en el hogar (269 estudiantes), un ambiente en el hogar que sea conducente a una vida productiva es difícil de obtener en el apoyo necesario y tiene un

impacto en el desarrollo del joven en varios frentes sin embargo de los impactos mayores sentidos incluyen el efecto en su auto estima, percepción de sí mismo, y la confianza para establecer metas; *Acceso a transportación* (257) para movilizarse en cuanto a la escuela, trabajo u otra actividad lo cual limita la amplitud de su actividad, su habilidad de comprometerse con trabajos u otras actividades complementarias a la escuela; y su *Condición emocional* (232), lo que puede revelar que es un síntoma de la combinación de los otros factores y apunta a esa fragilidad emocional que hace a los estudiantes desprovistos de herramientas y vulnerable ante la sociedad.

Tabla II.7. Factores de riesgo que persisten después de haber abandonado la escuela.

| Factores de riesgo que persisten en las vidas de los estudiantes | | | | | | | | | |
|--|-------|----------------|---------|------|------|------|--------------|--------------|---------------------|
| Situaciones | Media | Desv. estándar | Mediana | Máx. | Mín. | Moda | Percentil 25 | Percentil 75 | Rango inter-cuartil |
| A. Falta de vivienda | 7 | 18 | 2 | 55 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 |
| B. Situación familiar | 38 | 36 | 29 | 104 | 0 | 0 | 10 | 55 | 45 |
| C. Condición de salud | 20 | 27 | 5 | 79 | 0 | 5 | 3 | 30 | 27 |
| D. Condición de abuso de sustancias | 5 | 6 | 5 | 21 | 0 | 0 | 1 | 6 | 5 |
| E. Situación educativa | 79 | 51 | 65 | 149 | 5 | 5 | 51 | 125 | 74 |
| F. Situación económica | 56 | 43 | 59 | 125 | 0 | 34 | 34 | 94 | 60 |
| G. Falta de transportación | 29 | 35 | 17 | 100 | 0 | 1 | 1 | 52 | 51 |
| H. Condición emocional | 26 | 28 | 12 | 81 | 0 | 3 | 3 | 49 | 46 |
| I. Ambiente social negativo en el hogar | 30 | 39 | 4 | 104 | 0 | 0 | 1 | 58 | 57 |
| J. Situación ocupacional | 9 | 25 | 0 | 76 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |

Fuente: Elaboración propia basada en el Proyecto CASA, 2014-2015 (DEPR, 2015).

Es común asociar la vida de los jóvenes con el uso y abuso de sustancias controladas, drogas y alcohol. Ya sea que participen en el uso de drogas, o en su venta o distribución, se hace una asociación concreta entre los jóvenes y las drogas. Sin embargo, el tema de la droga sólo está presente como una prioridad menor (1%) en comparación con otros factores como el aburrimiento (29%) y las dificultades de aprendizaje (17%).

4.5. Conclusiones del estudio de caso: Proyecto CASA

Una mayoría de los factores causantes, es decir un 70%, están de alguna forma u otra vinculadas con el estado emocional del estudiante y la estabilidad en el hogar. Los factores vinculados al estado emocional del joven incluyen la situación familiar, ambiente social negativo en el hogar, condición emocional, abuso de sustancias, y representan un 40% de los factores descritos. Los factores relacionados a la estabilidad familiar incluyen la situación económica, falta de transportación y necesidad de vivienda y representan un 30% de los factores descritos.

Este hallazgo concuerda con la información de la Junta de Planificación de Puerto Rico que indica que el 56.4% de los que abandonan la escuela lo hacen por problemas en el hogar (Marrero, 2009).

Para que el estudiante pueda quedarse en la escuela y ser exitoso, debe haber un esfuerzo concertado por parte de la escuela para atender el aspecto del bienestar emocional. Estos son síntomas de situaciones conocidas y difíciles de atender solamente desde la perspectiva escolar. Una observación a la lista seleccionada es que acostumbramos a vincular las vidas de los jóvenes con el uso de sustancias, sin embargo aquí observamos que sí está presente, pero es un factor menor en importancia para los jóvenes en comparación con otros factores de los cuales varios están fuera de su control.

Como hemos visto, los factores sociales de la escuela y familiares juegan un gran papel de influencia en la toma de decisión en abandonar. Puede inclusive, afectar a todo tipo de estudiante. La cultura de riesgo en el cual viven los jóvenes afecta su desempeño, sin embargo “los estudiantes que abandonan la escuela no son necesariamente los estudiantes con menos habilidad intelectual” (Lange y Sletten, 2002: 18). Son los factores de riesgo que pesan más allá de sus habilidades.

La decisión compleja de abandonar el sistema escolar es progresiva y multidimensional. A través del estudio de caso del Proyecto CASA, obtenemos una perspectiva general sobre los factores que juegan un papel en el estudiante que deja la escuela en ese momento en sus vidas. Teniendo esto en cuenta, los datos revelan ciertos factores que son clave en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes. Sin embargo, lo que habitualmente se entiende como factores prominentes en esta decisión, como el embarazo, el acoso y otros, no se clasifican tan significativos como otros factores. Los datos revelaron que los tres principales factores incluyen: fracaso académico (71%), clases de corte y absentismo escolar (38%) y absentismo crónico (33%).

Los datos proporcionan información sobre el tipo de conflicto, situación o circunstancia que desencadenan los factores que conducen a los jóvenes a abandonar. Si observamos, la mayoría de estos eventos están fuera de su control inmediato como menores, pero son circunstancias familiares que los dejan sin herramientas y soluciones para abordar las situaciones.

Los datos analizados corresponden a las experiencias vividas en la escuela pública regular. Sin embargo, muchos de estos factores de riesgo y situaciones persisten en la vida cotidiana de los estudiantes aun después de haber integrado en la Escuela Alternativa. Los estudiantes pueden continuar viviendo en hogares y comunidades donde los factores de riesgo agravan su situación académica y pueden contrarrestar los beneficios de la resiliencia desarrollados en la escuela alternativa.

Capítulo III

LA PREPARACIÓN DE DOCENTES EN PUERTO RICO Y LAS COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

En este capítulo se atiende el papel de las universidades y sus programas de preparación de docentes. Se observa en qué medida los programas actuales de algunas universidades cumplen con las expectativas del gobierno en formar a los docentes con las competencias designadas en la formación de los maestros de Puerto Rico. A la vez, en el capítulo se verá la estructura y contenido del programa de grado en Educación Social como punto de referencia para la creación de una concentración académica en Educación Social para Puerto Rico.

1. Las universidades y los programas de preparación de docentes

El papel de las universidades a lo largo de la historia ha sido clave en la creación del conocimiento, el desarrollo de una fuerza laboral y en el descubrimiento científico, el cual ubica al país en el proceso de desarrollo económico. El acercamiento de cada país hacia su educación ha moldeado las instituciones públicas según los valores y prioridades de esa sociedad. La universidad se distingue como una productora de conocimiento y también como una entidad vital en la sociedad que sirve las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico.

En particular, las universidades han sido formadas por el modelo de instituciones públicas de enseñanza según su orientación cara a la investigación científica y producción de la fuerza laboral necesitada por la sociedad. Según Ginés (2004), existen varios modelos de orientación universitaria que incluyen lo siguiente:

- El modelo alemán, llamado “Humboltiano”, que ubica al conocimiento científico como la meta de la universidad de tal manera que las personas son formadas científicamente para que sean capaces de avanzar al conjunto de la sociedad en lo social, cultural y económico.

- El modelo francés, llamado “Napoleónico”, se orientó a formar a profesionales que el mismo Estado necesitaba y las instrucciones estarían al servicio del Estado más que al de la sociedad en general.
- El modelo “Anglosajón”, tuvo como objetivo la formación de personas que serían capaces de servir adecuadamente las necesidades de las nuevas exigencias del sector privado o las del propio Estado.

Dichas orientaciones han predominado en las estructuras universitarias, las disciplinas y materias enseñadas y la profesionalización de su fuerza laboral. El modelo que predomina en América Latina es el napoleónico en el cual se observa que las profesiones y sus titulaciones son rígidas, reaccionan lentamente a las nuevas exigencias de las competencias profesionales y existe poca comunicación entre las profesiones, evidente por la escasez de programas que ofrecen una combinación de grados⁵¹. En América Latina, mayormente las universidades son las entidades a cargo de otorgar licencias para que los profesionales ejerzan. Esto se basa en la premisa de que después de la universidad, la tarea es ejercer la profesión, pero no necesariamente continuar estudiando. Por lo cual, la enseñanza en la universidad tenía que garantizar que los estudiantes aprendieran unas competencias básicas antes de entrar en el mundo laboral. Dando así la responsabilidad a la universidad de permitir al estudiante ejercer. En el modelo anglosajón, son los gremios profesionales quienes llevan esa responsabilidad (Ginés, 2004).

Según este punto de vista, se revela que Puerto Rico se orienta a una combinación de los modelos anglosajón y napoleónico en su visión y operación. Desde la fundación de la universidad del Estado en 1928, el Estado ha regulado y administrado toda agencia operacional y reguladora de la educación incluyendo el Consejo de Educación, Departamento de Educación y el sistema público universitario. Este híbrido consta de la orientación napoleónica en el sentido de la educación y la formación de los profesionales está a cargo del Estado; y por su lado, la orientación anglosajona es orientada hacia las demandas económicas y profesionales requeridas por el sector privado.

La orientación universitaria anglosajona en Puerto Rico ha permitido que las instituciones privadas educativas tengan un papel prominente en la formación educativa de los profesionales y a la vez en la producción científica. Ellas ofrecen nuevas titulaciones, agilidad en procesos de matrícula, y opciones de titulaciones de carreras cortas para la diversidad del público universitario, de tal forma que suplen unas necesidades no sólo de corto plazo, pero estratégicas en términos educativos. En un sentido más amplio, han logrado “democratizar” la educación pos-secundaria con sus políticas de “matrícula abierta” permitiendo así a todo estudiante, no sólo un *élite*, un espacio en la educación pos secundaria. Además, ha facilitado que las disciplinas,

⁵¹ Ejemplos de combinación de grados incluyen: Administración de empresas e Ingeniería, Historia y Derecho, Salud pública y Medicina, entre otros.

materias y nuevas titulaciones respondan con mayor agilidad a las nuevas tendencias en el mercado laboral local y también con miras a las de los Estados Unidos.

Como resultado del protagonismo del sector educativo privado, ha surgido entre la población una ola de sentido de protección hacia las instituciones públicas, particularmente la defensa de la educación pública y de la universidad del Estado. El público se ha expresado en contra de las universidades privadas considerando éstas una “amenaza” del neoliberalismo y un paso hacia la privatización de los servicios públicos educativos en Puerto Rico, poniendo en riesgo a la Universidad de Puerto Rico. Sin embargo, la matrícula en las universidades privadas continúa en aumento. Las instituciones privadas, cumplen una función particular en la educación superior de jóvenes y adultos, lo cuales muchos representan la primera generación de personas en sus familias que han asistido a la universidad.

Ante las situaciones de vulnerabilidad, riesgo y exclusión social de la mayoría de los estudiantes del sistema público de educación de Puerto Rico, las universidades son vitales en la preparación de profesionales con las destrezas herramientas para atender las necesidades y plantear, a través de la práctica y la investigación, soluciones a los retos.

En ese aspecto, se considera que la Educación Social (en adelante ES) sirve de base para desarrollar a los nuevos docentes en los aspectos socioeducativos que ayudarán y complementarán su labor didáctica en el salón de clases. Entonces, los interrogantes son ¿en qué consiste la enseñanza de la ES? ¿Cuáles habilidades o competencias complementan la labor del docente?

Las universidades llevan décadas preparando a docentes para ejercer la educación. En particular, el estudio de la ES en las universidades y la ES, como área de estudio y profesión lleva en Europa más de 60 años, con la meta de ofrecer las competencias y herramientas a educadores para integrar el aspecto socioeducativo tanto en el salón de clases, fuera del salón de clases y en la comunidad amplia. La aportación de la ES es preparar a la persona o grupo excluido socialmente, educativamente de la corriente principal como consecuencia de la pobreza, vulnerabilidad e injusticias de la sociedad. En el contexto escolar, la ES “nos aproxima a conseguir la plena participación escolar de las personas más allá de sus condiciones y limitaciones” (Vega Fuente, 2013: 94).

La utilidad de la ES es la formación de profesionales que, con el contexto sobre la raíces de los factores de exclusión social y educativos, pueden llevar a cabo unas intervenciones socioeducativas que contribuyen a la inserción educativa, laboral y hasta social del individuo o grupo. Según los estudiosos de la ES, se concibe como ese complemento que equipara al ciudadano en la sociedad brindándole las herramientas para su desenvolvimiento en su contexto escolar y laboral. De las múltiples formas de describir la ES y sus funciones, ésta, desarrollada

por Petrus y Sáez (Pérez Serrano, 2004: 131), describe los enfoques específicos de la ES que también aportan a una mayor precisión en la definición de la misma. Aquí un resumen:

- *Educación Social como adaptación*. Entendida como recurso para adaptar al ciudadano a un medio social en particular.
- *Educación Social como socialización*. La Educación Social entendida para facilitar un aprendizaje social.
- *Educación Social como adquisición de competencias sociales*. Implica pertenecer a un grupo y contribuir a su desarrollo mediante la adquisición de habilidades sociales.
- *Educación Social como didáctica de lo social*. Entendida como una intervención frente a los problemas sociales.
- *Educación Social como acción profesional cualificada*. Actividad profesional dirigida a subsanar ciertas dificultades y necesidades de la población.
- *Educación Social como acción acerca de la inadaptación social*.
- *Educación Social como formación política del ciudadano*. Como formación de las capacidades sociales de los ciudadanos para una convivencia social adecuada.
- *Educación Social entendida como prevención y control social*. Influencia intencional ejercida sobre las personas, o su entorno social, a fin de que se comporten de distinta forma a como lo hubieran hecho de no mediar esa acción educativa y de control.
- *Educación Social como actividad educativa* inmersa dentro del ámbito interdisciplinario del trabajo social.
- *Educación Social como paidocenos*. Acción educadora de la sociedad.
- *Educación Social como educación extraescolar*. Relacionada con los conceptos de la educación formal, no formal e informal. La Educación Social se entiende como una actividad a desarrollar fuera de la familia y de los ámbitos formales de la escuela.

En el esquema universitario español, al cual hacemos referencia en esta investigación, los estudiantes de la ES cursan estudios en Grado⁵² de Bachillerato, Maestría y Doctorados en la disciplina y no necesariamente son docentes. Debido a que esta profesión no existe en Puerto Rico, los temas socioeducativos no están integrados en la preparación de docentes. Lo que plantea la presente investigación es la necesidad de utilizar la ES como un marco de referencia para la preparación de docentes. Aunque se conoce que la preparación de los docentes es exclusivamente dirigida por los cursos de contenido disciplinar con el fin de enseñar en el aula, los cursos de la ES, como marco conceptual, permiten a las universidades a incorporar el aspecto socioeducativo en su preparación, y de esa forma cumplir con las expectativas explícitas del sistema educativo y los estándares establecidos para los futuros docentes.

⁵² Grado (mayúscula) se refiere a la titulación a nivel de Bachillerato (4 años, sub graduado) y grado (minúscula) se refiere a la asignatura o contenido del Plan de estudios.

2. Estándares profesionales para maestros en Puerto Rico

El sistema de educación pública de Puerto Rico, uno de los más grandes en el territorio de los Estados Unidos, consta de escuelas con cuatro niveles educativos, centros de intervención y escuelas técnicas vocacionales. En el año escolar 2012-2013, había un total de 42,350 docentes de los cuales 29,296 (69.2%) estaban en escuelas públicas, 11,193 (26.4%) estaban en escuelas privadas y 1,861 (4.4%) estaban en el programa *Head Start* de educación pre-escolar (Disdier y Marazzi, 2013). Como tienden a verse en los sistemas escolares, la mayoría son féminas 80.5% y representan el 53% de los docentes que ensañan en el nivel elemental.

Para guiar la profesionalización de los docentes en Puerto Rico, el Departamento de Educación de Puerto Rico desarrolló, bajo la tutela de la Subsecretaria de Asuntos Académicos (DEPR, 2008), los estándares profesionales de maestros del país. Estos estándares fungen como las guías de competencias a las que los docentes y los programas de preparación de docentes (PPM) universitarios deben aspirar.

Producto del trabajo de una comisión, el DEPR concluyó la primera versión en 1996. A fines de 2007, la *Comisión para la Revisión de los Estándares Profesionales del Maestro* se activó con el fin de actualizar los estándares según las nuevas exigencias educativas. La misma quedó compuesta por docentes activos, universitarios, directores y superintendentes escolares, supervisores de materia, representantes de organizaciones sin fines de lucro educativo, representantes de las madres, padres o encargados y funcionarios del DEPR.

Los estándares profesionales redactados en el informe de la Comisión intentan delinear las características del docente profesional para lograr que los alumnos desarrollen sus máximas capacidades como aprendices a lo largo de la vida (DEPR, 2008). Dichos estándares corresponden a unas competencias⁵³ o dimensiones que incluyen: (1) lo que los docentes deben saber (conocimientos o Saber), “El maestro conoce y entiende”; (2) las disposiciones y los valores a los que se comprometen (Saber ser) “El maestro valora y se compromete a realizar lo siguiente”; y (3) lo que deben poder ejecutar para desempeñarse como docentes efectivos en el escenario complejo en que realizan su trabajo (Saber hacer), “El maestro se involucra en actividades dirigidas a lo siguiente” (DEPR, 2008: 3).

Estos estándares sirven el propósito de alinear los criterios de base y de evaluación para los Programas de Preparación de Maestros (PPM) en las universidades. Su alineación ayuda a que el contenido y recursos de lo ofrecido en las universidades estén en acuerdo con la visión y las implicaciones del cumplimiento de los estándares del sistema de educación pública. Esta información fundamenta la identificación de contenidos, materiales y recursos para mejor

⁵³ Los Estándares Profesionales para Maestros en PR se basa en el Informe a la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, “La educación encierra un tesoro” de UNESCO (1995), el cual establece las competencias basadas en aspectos del Saber, Saber Hacer, Saber Estar, Saber Ser.

preparar y evaluar a los candidatos a docentes y los egresados en su desarrollo “[...] del conocimiento, disposiciones y destrezas establecidas en los estándares” (DEPR, 2008: 4).

Los estándares han sido revisados en periodos de ocho a diez años y sirven para que las universidades en Puerto Rico realicen los cambios y ajustes necesarios en el enfoque de sus ofrecimientos académicos según las nuevas tendencias educativas y el cambio en la demografía de la población estudiantil. Los mismos ofrecen una orientación sobre las estrategias y orientaciones que ayudan a que los nuevos docentes, y los actuales, puedan también ajustar sus prácticas según las nuevas demandas sociales.

Existen once estándares que dan dirección a la visión de las áreas de crecimiento y desarrollo del docente. En este estudio, se ha organizado los estándares en dos categorías de desarrollo:

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Aspectos socioeducativos. De los once estándares, cuatro de ellos ponen énfasis en los aspectos socioeducativos, a saber:
 1. la creación de un ambiente para el aprendizaje en el salón de clases.
 2. atención a la diversidad de estilos de aprendizaje y diversidad cultural y social.
 3. el dominio del idioma y el medio de comunicación.
 4. el trabajo con los padres y la comunidad.

En la Tabla III.1., se observa un resumen de los estándares profesionales con los estándares socioeducativos sombreados en gris (DEPR, 2008: 9-31).

Se denominan destrezas socioeducativas ya que requieren para su ejecución e implantación de unas destrezas de sensibilidad social y educativa tales como la comunicación efectiva, la mediación de conflictos, promover el diálogo, el respeto en el aula para fomentar un ambiente de paz, desarrollar ambientes sociales para la motivación del estudiante, la atención a la diversidad de modelos de aprendizaje, la promoción de la colaboración y relaciones de equidad para con los familiares y la comunidad escolar.

Dichos estándares, y en particular los vinculados a destrezas socioeducativas, deberían estar presentes en los cursos que los futuros docentes aprueban en los programas de preparación de maestros en las universidades de Puerto Rico. A continuación presentamos una mirada a cómo funciona el sistema educativo para los docentes y de qué forma, o no, estos estándares son incorporados en los ofrecimientos de las universidades.

Tabla III.1. Resumen de los Estándares profesionales de maestros de Puerto Rico

| |
|---|
| <p>Estándar 1: Conocimiento de la asignatura El maestro debe conocer los conceptos, los procesos y las destrezas inherentes a su asignatura de acuerdo al nivel que enseña, además, debe considerar la manera en que ésta se enseña para propiciar un aprendizaje más relevante y efectivo.</p> |
| <p>Estándar 2: Conocimiento pedagógico El maestro debe conocer cómo los alumnos de su nivel se desarrollan y aprenden, cómo atender las diferencias individuales, cómo responder a las necesidades especiales y cómo los fundamentos filosóficos, psicológicos y sociológicos de la educación aplican a los diferentes niveles de enseñanza y aprendizaje.</p> |
| <p>Estándar 3: Estrategias instruccionales El maestro debe seleccionar estrategias que promuevan un aprendizaje con entendimiento profundo y el desarrollo de las destrezas de pensamiento más altas. El maestro planifica lecciones retadoras que motiven a los estudiantes a aprender los contenidos de la asignatura, y sobre todo, a desarrollar en los alumnos el placer y el gusto por aprender.</p> |
| <p>Estándar 4: Ambientes de aprendizaje El ambiente de aprendizaje que se crea en el salón de clases debe ser altamente motivador, en el que se respeta la dignidad de todos los aprendices y prevalece la seguridad, el respeto y la equidad hacia todos los estudiantes. En éste se fomenta la automotivación, la interacción social positiva y el compromiso con el aprendizaje.</p> |
| <p>Estándar 5: Diversidad y necesidades especiales Todo maestro debe conocer y entender los aspectos fundamentales de la educación especial, aunque no sean especialistas del área, para llevar a cabo los acomodos razonables, hacer su labor más efectiva y procurar una educación equitativa.</p> |
| <p>Estándar 6: Evaluación y “assessment” El maestro debe conocer el marco teórico en que se fundamentan la evaluación y el “assessment”, así como las diversas técnicas e instrumentos a utilizar. Además, debe ser capaz de analizar la información que obtiene de fuentes variadas a través de los procesos de medición y evaluación.</p> |
| <p>Estándar 7: Integración de la tecnología El maestro integra la tecnología debe ser integrada intencional y sistemáticamente como herramienta para el desarrollo del pensamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> |
| <p>Estándar 8: Comunicación y lenguaje El dominio de las destrezas de la comunicación, tanto oral como escrita, le facilita al maestro promover el proceso de inquirir y desarrollar ambientes sociales que propician las relaciones positivas entre todos.</p> |
| <p>Estándar 9: Familia y comunidad El maestro colabora en la integración la comunidad y el hogar para crear una comunidad de aprendizaje. El maestro estimula y fomenta el intercambio cultural y modela una relación social de equidad. El maestro usa la familia y la comunidad del entorno como recurso de aprendizaje valioso.</p> |
| <p>Estándar 10: Gestión de información El maestro es capaz de hacer uso de recursos y tecnologías de información y comunicación de manera ética, efectiva y eficiente, prestando particular atención a los estudiantes con necesidades especiales.</p> |
| <p>Estándar 11: Desarrollo profesional El maestro debe de llevar a la práctica y transferir críticamente al aula los conocimientos, destrezas y actitudes logrados en el programa de desarrollo. El maestro debe llevar a cabo una práctica educativa reflexiva, promover y establecer con sus pares una comunidad de aprendizaje y de práctica.</p> |

Fuente: Estándares profesionales de maestros de Puerto Rico (DEPR, 2008).

3. El proceso de certificación de docentes del Departamento de Educación.

El proceso de llegar a ser un maestro en el sistema educativo público en Puerto Rico funciona, como el modelo napoleónico, en combinación entre el Estado-gobierno central, el Departamento de Educación, y las universidades. Anualmente, hay miles candidatos a docentes de la decena de universidades que ofrecen los estudios en Educación a lo largo y ancho de la Isla.

Los candidatos pasan por dos hitos para lograr estar certificados para enseñar en el sistema educativo (tanto público como privado): 1. Concluir sus estudios pos secundarios de cuatro años con una concentración en Ciencias de la Educación de una universidad acreditada por el Estado. Los estudiantes graduados de educación deben contar con un promedio académico de 3.00 (GPA) en las clases de concentración; y 2. Aprobar el examen de contenido de materia ofrecida por el DEPR.

El Reglamento sobre Certificación de Maestros del Departamento de Educación, dispone la aprobación del examen Pruebas para la Certificación de Maestros en Puerto Rico (PCMAS)⁵⁴ como uno de los requisitos para obtener el certificado regular de maestro del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR, Carta Circular número 23-2015-2016). Las pruebas constan de las PCMAS General que incluye los conocimientos fundamentales de la educación general universitaria y las competencias profesionales de los programas de preparación de docentes. Además, incluyen las PCMAS Especialidad que son cinco pruebas de especialidad en las materias de español, inglés, Matemáticas, Ciencias e Historia/Estudios Sociales. Su puntuación debe superar una cantidad de puntos, de lo contrario debería retomar el examen.

El contenido de las pruebas PCMAS se dividen en dos partes: General y Especialidad. El contenido básico incluye una medida de los conocimientos fundamentales del saber y de competencias profesionales. El componente general consiste en cuatro partes:

- Parte I: Conocimientos fundamentales (55-60 ejercicios) - Humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales, competencias en matemáticas, competencias en español, competencias en inglés.
- Parte II: Competencias profesionales de pedagogía (40-45 ejercicios) - Fundamentos de la educación, desarrollo humano, psicología educativa, sociología educativa, filosofía educativa, metodología, estrategias y técnicas de enseñanza, evaluación e investigación.
- Parte III: Conocimientos fundamentales y competencias profesionales de pedagogía (45 ejercicios)
- Parte IV: Situación pedagógica (3 ejercicios)

⁵⁴ Las pruebas PCMAS (Carta Circular número 23-2014-2015) han sido revisadas ya que no se habían revisado desde el 2003. Estas tendrán cambios efectivos en marzo 2016 dirigidos a medir la capacidad de análisis, reflexión y comunicación de los candidatos. Con este cambio, el DEPR procura requerir niveles mayores de exigencia en la preparación de los docentes.

La medida para la especialidad en contenido de la prueba consta de una porción requerida para las docentes de nivel elemental con especialidad en inglés y para los docentes de nivel secundario con especialidad en español, matemáticas, estudios sociales e historia, inglés y ciencias. Diferentes a las preguntas de la parte general, esta porción se evalúa a través de preguntas de discusión, análisis y solución de problemas. El contenido de cada especialidad es el siguiente:

- Prueba de especialidad en español - Lengua, texto informativo, texto literario, español de América y redacción
- Prueba de especialidad en inglés - Lingüística, literatura, teorías de la enseñanza del inglés como segundo idioma, redacción
- Prueba de especialidad en matemáticas - Estructuras algebraicas, relaciones y funciones, medición y análisis, geometría, estadísticas y probabilidad
- Prueba de especialidad en historia/estudios sociales - Historia de: Puerto Rico, Estados Unidos, antigua y medieval, latinoamericana, y ciencias sociales
- Prueba de especialidad en ciencias - Biología, química y física

Según el Instituto de Estadísticas de Puerto Rico (Disdier, 2016), en el año 2013 un total de 2,506 candidatos a docentes tomaron la Batería de Pruebas Básicas de las PCMAS. Se produjo una reducción en el total de candidatos que tomaron las pruebas ya que la cifra representa 2,179 candidatos menos (46.5% menos), en comparación con el año 2007 en el cual 4,685 candidatos tomaron las pruebas. La disminución se puede interpretar como una reducción de candidatos debido a un elemento de desilusión con la carrera magisterial que en la opinión pública es reconocida como una de gran sacrificio y dedicación pero limitada en compensación y beneficios.

A pesar de que hay menos candidatos a docentes que se postulan a las pruebas, los candidatos que sí participan demuestran una mejoría en la calidad del aprovechamiento. Se ha observado una tendencia en el porcentaje de candidatos que aprueban las PCMAS. En el 2007, el 67.3% de los candidatos a maestro aprobaron la Batería de Pruebas Básicas y en el año 2013 este porcentaje aumentó a 75.9% (Disdier, 2016).

Al adquirir su diploma y pasar el examen, el estudiante graduado obtiene su certificación de maestro para el nivel y área de especialidad. Dicha certificación es válida por cinco años. El docente certificado solicita una plaza de docente en el DEPR de acuerdo al (los) municipio(s) de preferencia(s) y se ubica en las listas de plazas para obtener un turno y ser nombrado en una plaza. El docente, al ser contratado y ocupar una plaza “regular”⁵⁵, participa de un Plan de inducción de desarrollo profesional, coordinado por el DEPR, que provee cursos, talleres y seminarios certificables que sirven de base para futuros nombramientos y ascensos.

⁵⁵ Una plaza regular significa la contratación permanente en la escuela a la cual fue asignada, con revisión de credenciales cada cinco años.

El sistema de educación superior de Puerto Rico se caracteriza por ser uno grande, con gran presencia del sector privado, y con una variedad de ofertas académicas en proporción al tamaño de la población (3.5M). El mismo consta de unas 58 instituciones de educación superior (con unas 145 unidades académicas), de las cuales hay 5 públicas y 53 privadas. El total de las instituciones cuentan con unos 17,200 profesores lo que representa un aumento de 22% del año académico 2005-2006 cuando había 13,539. Esto se reduce a un profesor por cada 13.5 alumnos (Consejo de Educación de Puerto Rico, 2016).

Una gran porción de los estudiantes matriculados en estudios superiores cursan estudios sub graduados. Para el año escolar 2015-2016, la matrícula fue de 233,070, un incremento del 11% del año académico 2005-2006. Un 88% de los estudiantes cursan estudios sub-graduados y un 12% realiza programas graduados. De estos estudiantes un 58% son mujeres y un 42% hombres, una tendencia de la feminización de la educación superior observable también en otros países.

Según el informe del Consejo de Educación de Puerto Rico (2016), para el año 2015-2016 se graduaron de las universidades unos 50,455 estudiantes (un aumento de 36% respectivo al año 2005-2006). Los campos de estudios con mayor cantidad de graduandos fueron: Ciencias de la salud (16,580), Administración de empresas (7,507), Artes culinarias y Cosmetología (4,426) y Ciencias de la Educación (2,993). En comparación con el año escolar 2009-2010, los graduados en Educación representaban el 10.3% o unos 2,929 (Calderón, 2012). Lo que indica que la cantidad de estudiantes en estudios de las Ciencias de la Educación se mantiene constante.

Según estos números, existe una mayor cantidad de graduados y menos candidatos a docentes que se postulan a las pruebas. Si se compara la cantidad de graduados de las universidades en Ciencias de la Educación y los candidatos a tomar el PCMAS, se observa un desfase. Se puede entender de esto que los graduados continuarán sus estudio hacia otras titulaciones y no ingresarán al magisterio o que los candidatos a maestros toman más tiempo para tomar las PCMAS o decidir si desean ingresar a laborar en una escuela. Estaría por verse si la oferta de una titulación en ES en la universidad y posteriormente una función de educador social en una escuela harían una diferencia en atraer una cantidad mayor de estudiantes al gremio.

4. Estudio de caso. Programas de preparación de docentes en universidades en Puerto Rico: Unas comparaciones.

Con el fin de comprender cómo las universidades llenan las expectativas del sistema educativo en la preparación de los docentes, preguntamos, ¿Cómo se están preparando a los docentes para cumplir con las directrices del sistema en la formación de un docente con las destrezas y estándares socioeducativos? ¿Dónde figuran los cursos y ofrecimientos socioeducativos que desarrollarán estas destrezas en los futuros docentes? A continuación, se analizan los contenidos

de los planes de estudio de preparación de docentes (PPM) en las universidades principales de Puerto Rico para obtener contestación a estas preguntas.

Se ha realizado una revisión de los cursos ofrecidos en la titulación de Ciencias de la Educación por los seis programas de mayor matrícula de las universidades con el fin de determinar en qué medida y con cuáles cursos las universidades están cubriendo la necesidad de ofrecer contenido y destrezas sociales de acorde con las exigencias socioeducativas de los estudiantes del sistema de educación.

Se debe destacar que para el ejercicio se consideró la descripción en los catálogos exclusivamente ya que no se tuvo acceso a los *syllabus* o prontuarios de los cursos. De tal forma que existe la posibilidad de que los cursos tengan, en su diseño, elementos socioeducativos que no hayan sido considerados. Por el título y su descripción, se categorizaron como cursos que contienen o carecen del aspecto socioeducativo.

4.1. Instrumento y muestra

Se obtuvo acceso a los catálogos de cursos que correspondían al año académico 2015-2016 para recopilar la información sobre los cursos a través de los portales oficiales de las universidades. Se analizó los cursos ofrecidos por las siguientes universidades en Puerto Rico en orden de su fundación: Universidad del Sagrado Corazón (1880), Universidad de Puerto Rico-Recinto de Río Piedras (1903), Universidad Interamericana (1912), Universidad Metropolitana (1989), John Dewey College (1992) y National University College (1983 en EE.UU. y 2014 en P.R.).

Todas las universidades otorgan el Grado Bachillerato (Grado universitario de cuatro años) en Educación bajo el concepto de Bachillerato en las Artes de la Educación. Las titulaciones de Grado otorgada por las seis universidades incluyen las siguientes:

- Educación especial.
- Educación en salud.
- Educación en idiomas y enseñanza bilingüe.
- Educación en ciencias del deporte.
- Educación comercial.
- Materia básica – español, inglés, matemáticas y ciencias.

Para efectos de este ejercicio, se definen los cursos socioeducativos como los cursos que introducen conceptos, valores, contenidos o prácticas de intervenciones relacionadas al aspecto social, social educativo, sociológico de la educación y del desarrollo humano, al componente social y psicológico familiar, y al aspecto de educativo, psicológico o de salud (bienestar) de

grupos específicos al margen de la norma (niños excepcionales o con impedimentos, adolescentes en conflicto, otros). A continuación, se expone la información por universidad.

4.2. Resultados por universidad

Se recoge en las tablas a continuación, las titulaciones ofrecidas por estas universidades, los temas de los cursos relacionados con lo socioeducativo y los créditos necesarios para el Bachillerato (Grado) para la formación los futuros docentes a ejercer en las escuelas públicas y privadas. Las concentraciones, especializaciones o “Minors” representan los cursos esenciales para el grado ya que son los cursos medulares y técnicos aplicados al área de estudio. También, por interés propio del estudiante, pudieran representar especializaciones complementarias a los estudios de base. Como por ejemplo, un estudiante que cursa estudios en la enseñanza de las matemáticas, pudiera tomar un “Minor” en enseñanza de las ciencias.

Se recopiló la información del total de los créditos universitarios requeridos para la graduación. También se recopiló la cantidad de créditos necesarios para hacer una concentración en esa área.

La universidad National University College (Arecibo, Bayamón, Caguas, Mayagüez, Ponce y Río Grande) cuenta como unas de las universidades con menores ofrecimientos en Bachilleratos: Salud, 59 créditos, y Educación pre-escolar 62 créditos. En comparación son otros grados en Educación para la Salud, National University College representa una con el menor cantidad de créditos requeridos para graduación, unos 125 para un grado y 59 para una concentración. Sin embargo, como indica la Tabla III.2., la universidad ofrece **dos** cursos vinculados al aspecto social: Tendencias en las ciencias sociales, y las fundaciones sociológicas de la educación.

Tabla III.2. Concentraciones y créditos en programas de preparación de docentes.

| National University College | | | | | |
|------------------------------------|----------------------------------|--|-------------------------------|--|--|
| Bachilleratos en Educación | Concentraciones ofrecidas | Cursos con aspecto socioeducativo | Créditos BA y “Minors” | | |
| National University College | Educación para la Salud | Social Sciences, Tendencies and Perspectives | 125/59 | | |
| BA Educación | Educación Preescolar | Sociological Foundations of Education | 131/62 | | |
| | | | Total cursos: 2 | | |

Fuente: Elaboración propia basada en catálogo de cursos de la universidad (2015-2016).

La universidad John Dewey College (Bayamón, Carolina, Fajardo, Hato Rey, Juana Díaz, Manatí y Mayagüez), similar al National University College, cuenta como unas de las

universidades con menores cantidad y diversidad en ofrecimientos en grados, Bachilleratos en Educación pre-escolar. Se observa en la Tabla III.3, que su concentración principal es la educación pre escolar, por lo tanto no ofrece otras concentraciones. En comparación con National University College y algunas otras, sus créditos son mayores en Educación pre escolar, 129 créditos. Ofrece unos **dos** cursos vinculados a lo social.

Tabla III.3. Concentraciones y créditos en programas de preparación de docentes.

| John Dewey College | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------|----------------------------------|--|------------|----------------|-------------------------------|
| Bachilleratos en Educación | en | Concentraciones ofrecidas | Cursos con aspecto socioeducativo | con | aspecto | Créditos BA y "Minors" |
| | | | Sociología de la Educación | | | 129 |
| John Dewey College | | | La Naturaleza del Ser Excepcional | | | |
| | | | Implicaciones Sociales | | | |
| BA en Educación Preescolar | | | Fundamentales en la Educación Temprana | | | |
| | | | Integración de la Familia y la Comunidad en el Ambiente Preescolar | | | |
| | | | Total cursos: 4 | | | |

Fuente: Elaboración propia basada en catálogo de cursos de la universidad (2015-2016).

La universidad Interamericana (Aguadilla, Arecibo, Barranquitas, Bayamón, Fajardo, Guayama, Ponce y San Germán) cuenta con 14 concentraciones en total dentro de los estudios de la Educación. Ofrece una variedad de cursos para la preparación en la Educación Superior. Se observa en la Tabla III.4., que se contabilizaron **siete** cursos relacionados con el aspecto socioeducativo. Las concentraciones con mayores créditos son Química (45) y Biología (42) y las menores Entrenamiento y Gerencia Deportiva y Tecnología Deportiva (ambas con 120 créditos).

Tabla III.4. Concentraciones y créditos en programas de preparación de docentes.

| Universidad Interamericana - Recinto Metropolitano | | | | | | |
|---|-----------|---|---|------------|----------------|-------------------------------|
| Bachilleratos en Educación | en | Concentraciones ofrecidas | Cursos con aspecto socioeducativo | con | aspecto | Créditos BA y "Minors" |
| | | Enseñanza de Inglés como Segundo Idioma - Elemental | Psicología del Desarrollo | | | 121/28 |
| Universidad Interamericana Recinto Metropolitano | | Nivel Elemental K-3 | Bienestar y Calidad de Vida | | | 127/29 |
| | | Nivel Elemental 4-6 | Integración de Conocimientos Fundamentales y Competencias de la | | | 128/30 |
| BA en Artes de la | | | | | | |

| Educación | de | Comunicación | |
|-----------|------------------------------------|-----------------------------------|--------|
| Maestros | Niñez Temprana - Preescolar | Sociedad y Educación | 126/28 |
| | Educación Especial | Padres y Madres como Educadores | 121/27 |
| | Salud Escolar | Sociedad Global | 124/29 |
| | Tecnología Deportiva | El Ser Humano y el Mundo Físico | 120/66 |
| | Entrenamiento y Gerencia Deportiva | Psicología del Aprendizaje | 120/57 |
| | Secundaria-Biología | Población Estudiantil Excepcional | 142/50 |
| | Secundaria-Ciencias | | 128/33 |
| | Secundaria-Estudios Sociales | | 128/36 |
| | Secundaria-Historia | | 131/39 |
| | Secundaria-Matemáticas | | 130/35 |
| | Secundaria-Química | | 145/53 |
| | Secundaria-Inglés | Total cursos: 9 | 127/34 |

Fuente: Elaboración propia basada en catálogo de cursos de la universidad (2015-2016).

La Universidad Metropolitana (Aguadilla, Bayamón, Comerío, Jayuya y San Juan), ofrece 10 concentraciones en total adentro de los estudios de la Educación. La concentración con menores créditos requeridos es la de las Ciencias de Ejercicio y Promoción de la Salud (114 créditos) y las concentraciones con la mayor cantidad de créditos son español, inglés e Historia del nivel secundario. Según se observa en la Tabla III.5., la Universidad ofrece **tres** cursos relacionados con el aspecto socioeducativo.

Tabla III.5. Concentraciones y créditos en programas de preparación de docentes.

| Universidad Metropolitana - Recinto de Cupey | | | | | |
|--|----|---|----------------------------------|---------|---------------|
| Bachilleratos | en | Concentraciones | Cursos con | aspecto | Créditos BA y |
| Educación | | ofrecidas | socioeducativo | | "Minors" |
| | | Elemental K-3 | Crecimiento y Desarrollo Humano | | 116/27 |
| Universidad Metropolitana | | Elemental 4-6 | Introducción al Niño Excepcional | | 116/27 |
| | | Ciencias de Ejercicio y Promoción de la Salud | Seminario Interdisciplinario | | 114/48 |
| BA en Educación | | Educación Especial | Seminario de Integración | | 119/30 |
| | | Educación Física | Educación y Sociedad | | 120/45 |

| | | |
|-----------------------------|-----------------|--------|
| Elemental | | |
| Preescolar | | 122/33 |
| Recreación y Deportes | | 117/60 |
| Secundaria-Español o Inglés | | 125/39 |
| Secundaria-Historia | Total cursos: 5 | 125/30 |

Fuente: Elaboración propia basada en catálogo de cursos de la universidad (2015-2016).

La Universidad de Puerto Rico (Aguadilla, Arecibo, Bayamón, Ciencias Médicas, Carolina, Humacao, Mayagüez, Ponce, Río Piedras y Utuado) en su campus de Río Piedras ofrece 18 concentraciones en educación. Es la cantidad mayor de la muestra ya que corresponde a la universidad del Estado con la mayor cantidad de matrícula. Ofrece unos **siete** cursos relacionado a lo social. En la Tabla III.6., se destaca que cinco de las concentraciones se ubican en las ciencias y matemáticas. En los idiomas, inglés y español, se ofrecen unas cuatro concentraciones. En estudios sociales e historia, se ofrecen dos concentraciones. El remanente son concentraciones especializadas en estudios de comercio, ciencias secretariales, y para poblaciones específicas tales como niños de kindergarten a tercer grado, retardo mental, problemas de conducta y niños con problemas auditivos. Se observa que aunque el ofrecimiento de una variedad amplia de concentraciones, sólo ofrece siete cursos relacionados con el aspecto socioeducativo.

Tabla III.6. Concentraciones y créditos en programas de preparación de docentes.

| Universidad de Puerto Rico - Recinto de Río Piedras | | | | | | |
|---|---------------------------------------|---|-----|---------|------------------------|--|
| Bachilleratos en Educación | Concentraciones ofrecidas | Cursos socioeducativo | con | aspecto | Créditos BA y "Minors" | |
| Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras | Elemental K-3 | Fundamentos del Desarrollo Humano | | | 133/18 | |
| | Elemental 4-6 Español | Fundamentos de la Psicología Educativa | | | 133/15 | |
| | Elemental 4-6 Matemáticas | Fundamentos Sociales de la Educación | | | 133/15 | |
| | Elemental 4-6 Estudios Sociales | Naturaleza y Necesidades de los Educandos Excepcionales | | | 133/15 | |
| BA en Educación | Elemental 4-6 Ciencias | Técnicas y estrategias para trabajo con los padres | | | 133/15 | |
| | Elemental - Inglés a Hispanoparlantes | Naturaleza y necesidades de los niños y adolescentes con desajustes emocionales | | | 131/39 | |

| | | |
|--|--|--------|
| Elemental-Educación Especial para el Sordo | Naturaleza y Necesidades del niño con impedimentos auditivos | 133/12 |
| Elemental-Educación Especial/Desordenes de la Conducta | Naturaleza y diagnóstico de inhabilidades específicas para el aprendizaje de los niños | 133/12 |
| Elemental-Educación Especial/Retardo Mental | | 133/12 |
| Secundaria-Español | | 122/33 |
| Secundaria-Estudios Sociales o Historia | | 125/36 |
| Secundaria-Inglés | | 128/39 |
| Secundaria-Ciencias | | 126/33 |
| Secundaria-Química o Física | | 129/36 |
| Secundaria-Biología | | 129/33 |
| Secundaria-Educación Comercial Secretarial | | 130/33 |
| Secundaria-Educación Comercial/Contabilidad | Total cursos: 8 | 132/35 |

Fuente: Elaboración propia basada en catálogo de cursos de la universidad (2015-2016).

La Universidad del Sagrado Corazón (San Juan), según se observa en la Tabla III.7., cuenta con 10 concentraciones diferentes en Educación. Ofrece unos **cuatro** cursos relacionado al aspecto socioeducativo. Es la única universidad que ofrece una concentración en una metodología alternativa educativa, Montessori para nivel elemental e intermedio.

Tabla III.7. Concentraciones y créditos en programas de preparación de docentes.

| Universidad del Sagrado Corazón | | | |
|--|--|--|-------------------------------|
| Bachilleratos en Educación | Bachilleratos en Educación | en Cursos con aspecto socioeducativo | Créditos BA y "Minors" |
| Universidad del Sagrado Corazón | Elemental-4-6 | Psicología de la Educación | 130/24 |
| | Elemental Inglés | Naturaleza y Necesidades del Alumno Excepcional | 131/31 |
| BA en Educación | Educación General | Psicología del Desarrollo I | 130/24 |
| | Educación General en Montessori-Casa Niños | Fundamentos Filosóficos y Sociológicos de la Educación | 129/35 |
| | Educación General en Montessori-Taller 1 | Seminario de Transformación | 129/30 |
| | Educación General en Niñez Temprana | Aspectos Sociales y Psicológicos de la Actividad | 130/30 |

| Física | |
|---|--------|
| Ciencias del Ejercicio y Promoción de Salud | 130/28 |
| Secundaria-Inglés | 131/34 |
| Secundaria- Español, Historia o Matemáticas | 128/31 |
| Educación Elemental y Secundaria Bilingüe | 128/34 |
| Total cursos: 6 | |

Fuente: Elaboración propia basada en catálogo de cursos de la universidad (2015-2016).

En general, las concentraciones con mayor elección por los estudiantes son la Educación preescolar, la Educación física – Ciencias de la educación y la Educación elemental. Se observa que el promedio de créditos universitarios para una concentración se ubica entre 12 y 66 créditos, con la menor exigencia en créditos siendo la Educación especial (12) -impedimentos auditivos, desajustes en adolescentes, educación especial y retardo mental- de la Universidad de Puerto Rico-Recinto de Río Piedras, y la de mayor exigencia en créditos siendo la Tecnología deportiva (66) de la Universidad Interamericana, Educación pre escolar (62) de la National University College y Recreación y deporte de la Universidad Metropolitana (60).

3.3. Comparaciones y contrastes con los estándares de maestros

El análisis revela que los cursos mayormente vinculados al aspecto socioeducativo se encuentran de forma irregular en el Plan de estudios de estas universidades. En total, existen unos 25 cursos de dichas universidades que se pueden considerar como relacionados al aspecto social educativo, de acuerdo a la definición utilizada. A continuación, un desglose de dichos cursos por categoría:

- Cursos temáticos en Sociología, Sociedad, Global, Bienestar, Filosofía - 11 cursos
 - Cursos temáticos en Psicología de la Educación, Psicología del Aprendizaje, Psicología y Desarrollo Humano - 6 cursos
 - Cursos temáticos en Poblaciones especiales y grupos excepcionales - 7 cursos
- Total de 25 cursos

Las universidades que ofrecen la mayor cantidad de cursos en aspectos generales (sociales, psicología y desarrollo humano, atención a grupos especiales y seminarios) son dos: Universidad Interamericana y la Universidad de Puerto Rico-Recinto de Río Piedras, ambos con siete cursos cada uno; y la National University College y John Dewey ambos con la menor cantidad de cursos, dos.

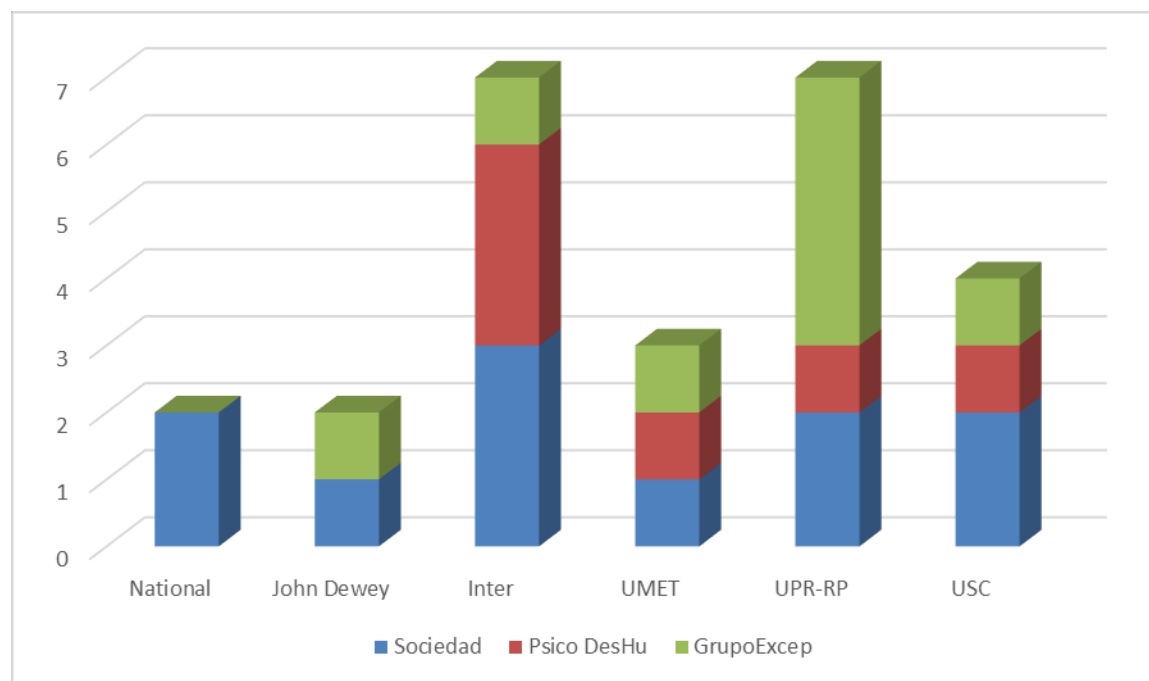
De los cursos temáticos en Sociología, Sociedad, Global, Bienestar, Filosofía, la Universidad Interamericana se destacó con tres cursos; seguido por la National University

College, UPR, y Sagrado Corazón cada una con 2 cursos; y las universidades Metropolitana y John Dewey cada una con un curso.

De los cursos enfocados en la Psicología de la Educación, Psicología del Aprendizaje, Psicología, y el Desarrollo Humano, la Interamericana se destacó con tres cursos seguido por las universidades Metropolitana, Sagrado Corazón y UPR con un curso cada una. Es un curso de fundamento, por lo cual es requisito, sin embargo no figura entre los cursos ofrecidos por John Dewey College o National University.

De los cursos temáticos en Poblaciones especiales y grupos excepcionales, se destaca la Universidad de Puerto Rico-Río Piedras con cuatro cursos; seguido por las universidades Metropolitana, Interamericana, John Dewey y Sagrado Corazón, cada una con un curso, según se recoge en la Figura III.2. Los seminarios ofrecidos por las universidades, no fueron calculados en la contabilidad de los cursos socioeducativos.

Figura III.2. Cursos vinculados a los aspectos socioeducativos en los programas de preparación de docentes



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los cursos relacionados a lo social, se destaca que la mayoría aparenta ser de una orientación general y carecen de un sistema de destrezas prácticas para afrontar los retos concretos que presentan las escuelas públicas y su población. También se destaca en la comparación, que con la excepción de dos cursos, que el enfoque educativo o psico-social en la educación de adolescentes es mínimo. Aunque se conoce que el gran porcentaje de docentes

solicitan estudiar para el nivel elemental, aún existen los docentes que aspiran a trabajar con el nivel intermedio o superior. Inclusive, el nivel intermedio se ubica entre los niveles educativos elemental y superior el cual coincide con el periodo que marca el inicio de la adolescencia (12-15 años) (FCPR, 1996). Es meritorio revisar esta deficiencia ya que tener una mejor preparación en educación del adolescente podría fortalecer el diseño efectivo de las lecciones y clases, mejorar las técnicas de motivación para los estudiantes y mitigar los conflictos.

Si se realiza una comparación entre los ofrecimientos académicos y los estándares de los maestros, veremos que existe un mayor desfase. Según este análisis, los estándares profesionales de los maestros de Puerto Rico, mencionados anteriormente, que se vinculan con el desarrollo de las habilidades y destrezas socioeducativas son cuatro: Estándar 4: Ambientes de aprendizaje, Estándar 5: Diversidad y necesidades especiales, Estándar 8: Comunicación y lenguaje, y el Estándar 9: Familia y comunidad, según aparecen en la Tabla III.8.

Tabla III.8. Estándares relacionados al desarrollo socioeducativo

Estándar 4: Ambientes de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje que se crea en el salón de clases debe ser **altamente motivador**, en el que se respeta la dignidad de todos los aprendices y prevalece la seguridad, el respeto y la equidad hacia todos los estudiantes. En éste se fomenta **la automotivación, la interacción social positiva** y el compromiso con el aprendizaje.

Estándar 5: Diversidad y necesidades especiales

Todo maestro debe conocer y entender los aspectos fundamentales de la **educación especial**, aunque no sean especialistas del área, para llevar a cabo los acomodos razonables y hacer su labor más efectiva y **procurar una educación equitativa**.

Estándar 8: Comunicación y lenguaje

El dominio de las destrezas de la comunicación, tanto oral como escrita, le facilita al maestro promover el proceso de inquirir y desarrollar **ambientes sociales que propician las relaciones positivas entre todos**.

Estándar 9: Familia y comunidad

El maestro colabora en **la integración la comunidad y el hogar para crear una comunidad de aprendizaje**. El maestro estimula y fomenta el intercambio cultural y **modela una relación social de equidad**. El maestro usa la familia y la comunidad del entorno como recurso de aprendizaje valioso.

Fuente: Estándares profesionales de los maestros de Puerto Rico (DEPR, 2008).

Al observar algunos elementos descriptivos que se encuentran en los estándares, se resaltan las siguientes destrezas y habilidades en los docentes:

- a) Destrezas dirigidas a la creación de un ambiente de aprendizaje que motive, respete la dignidad de todos los aprendices y prevalece la seguridad, el respeto y la equidad hacia todos los estudiantes (Estándar #4):
- b) Destrezas para procurar una educación equitativa en el contexto de dificultades de aprendizaje y la educación especial (Estándar #5):
- c) Destrezas para crear ambientes sociales que propician las relaciones positivas entre todos (Estándar #8) y Habilidad para modelar una relación social de equidad (Estándar #9):
- d) Conocimiento para promover la integración la comunidad y el hogar para crear una comunidad de aprendizaje (Estándar #9):

De este ejercicio de comparación se puede concluir que los futuros docentes tienen pocas oportunidades a través de clases o experiencias que les brinde las herramientas profesionales para

atender los aspectos sociales, y mucho menos los de índole psicológicos, los que son altamente necesarios en el contexto escolar. Debido a las nuevas exigencias sociales, se ha hecho necesario que los docentes cuenten con mayores y diversas destrezas para neutralizar las situaciones de carencia y conflicto con las que llegan los estudiantes al aula. Sin esas destrezas, será ingenuo pensar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se realizará efectivamente.

El enfoque de la mayoría de los programas de preparación de maestros (PPM) es dar a conocer los aspectos generales de lo social dentro de lo educativo. Y eso es hecho de forma inconsistentemente y someramente teórica, sin la necesaria base experimental y práctica necesaria. El enfoque aparentemente no es preparar a los nuevos docentes a intervenir o desarrollar las destrezas de apoyo social en el aula o la escuela. Eso no es nuevo, sin embargo es necesario.

Se percibe que la dificultad en insertar cursos relacionados a lo socioeducativo está no en la formación ofrecida o en la calidad de sus profesores, sino más bien en el contenido de los Planes de estudios oficializados por el Consejo de Educación.

Un factor externo que influye en los ofrecimientos universitarios son las políticas administrativas de educación. Las nuevas políticas del Departamento de Educación federal (de los EE.UU.) reducen el uso de las Becas Pell de nueve años a seis años para completar un grado de Bachillerato⁵⁶. Este cambio afecta directamente a los estudiantes que trabajan mientras estudian ya que estos no podrán graduarse a tiempo o costear la matrícula. Afecta además, la cantidad de nuevos estudiantes matriculándose en las universidades ya que la disposición de la beca es limitada⁵⁷. El cuadro tiene una repercusión en las universidades ya que éstas, al tener menos estudiantes matriculados por una menor duración, están presionadas a ofrecer sólo los cursos requeridos para una titulación y menos cursos considerados “complementarios” o “electivos” (optativos). Ante el reto de contar con menos tiempo y menos cursos, las universidades, y por ende los PPM, deben reevaluar las asignaturas esenciales y de mayor profundidad que tendrán impacto a largo plazo.

Se aspira a que las universidades formen a estudiantes a través de aprendizajes esenciales y vitales para que todo estudiante de Ciencias de la Educación, que planifica enseñar en las escuelas de Puerto Rico, pase por la introducción a la ES y con mayor profundidad de los aspectos socioeducativos. Por lo cual, supone que las universidades deben además visitar los ofrecimientos académicos de sus respectivos programas para estar acorde con los estándares de los docentes según el Departamento de Educación. Ahora más que nunca se necesitan docentes en las escuelas que cuenten con las destrezas sociales para neutralizar la violencia, la

⁵⁶ Reducción en los años que se puede usar las Becas Pell <http://www.primerahora.com/noticias/puerto-rico/nota/reduccionenlosanosquesepuedeusarlabeapell-638542/>

⁵⁷ Unos 70,000 estudiantes en riesgo por los recortes en las Becas Pell <http://sincomillas.com/33915/>

desmotivación, conocer y apoyar a estudiantes con dificultades en el aprendizaje y, en resumidas cuentas, mitigar el abandono escolar prematuro.

El Departamento de Educación debe dar a conocer de manera enérgica los estándares para su cuerpo de trabajadores docentes, paralelamente de las pruebas de PCMAS. Los estándares tienen el rol de servir de marco mayor ya que provee la visión estratégica y amplia del docente del sistema público. Por el contrario, las pruebas PCMAS, aunque esenciales, brindan una visión práctica limitándose así al conocimiento de contenido al detrimento del aspecto socioeducativo. La estratégica debe ser doble para mover a las universidades hacia la incorporación del aspecto socioeducativo en sus currículos: 1. Asegurar que las pruebas PCMAS incluyan elementos socioeducativos para elevar estas destrezas de nivel de importancia y asegurar que se está enseñando en los PPM y 2. Destacar la responsabilidad del cumplimiento por parte de las universidades de los estándares (generales y los relacionados a los aspectos socioeducativos) con el fin de que las universidades hagan lo propio en los currículos y metodologías de sus respectivos PPM.

5. Las competencias del educador social

El punto de partida para definir lo que es o hace un educador social, son unas preguntas claves. ¿Qué es un educador social? ¿Qué hace un educador social? ¿A quién o quienes se dedica el educador social? Al educador social se le define como “[...] un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente [...]” (ANECA, 2004: 127). Esta definición es la función operativa de las bases de las ES, por lo cual aspira a lo siguiente:

- Prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales.
- Favorecer la autonomía de las personas.
- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural, lúdica.
- Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en y del entorno social.
- Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica.
- Favorecer la participación de los grupos e individuos.
- Favorecer la mejora de las competencias y aptitudes de los individuos.
- Favorecer el cambio y transformación social.
- Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social y asociativo (ANECA, 2004: 127).

Aunque las estrategias y técnicas de la ES pueden beneficiar a muchos, la población de enfoque son los grupos marginados. La exclusión social experimentada por los grupos requiere del desarrollo de nuevas habilidades sociales con el fin de volver a conectar, participar y aportar a la sociedad.

La ES tiene la meta de preparar a todo ciudadano a acceder y disfrutar de los beneficios de la sociedad y aportar a ella. La integración social implica primero hacer a las personas al margen y excluidas socialmente de la sociedad participe de la sociedad a través de las entidades educativas y culturales que existen. La ES ayuda a reparar los vínculos sociales rotos por la exclusión. Refuerza el valor de la educación y el aprendizaje como una actividad social, especialmente cuando se hace en el contexto de una comunidad o colectivo. Según explica Petrus,

“Educar para la participación social es preparar al ciudadano para operar con habilidad social en el ámbito de las relaciones laborales, es generar ciertos cambios de actitud frente a la cultura y las sub culturas, es en suma ser responsable y asumir los principios de una justa convivencia social [...]” (Petrus, 1997: 23).

Lo establecido es que existe un consenso general sobre las funciones generales que desempeña un educador social. Dichas funciones incluyen:

- Educativa.
- Docente en determinados ámbitos.
- Informativa, de asesoramiento, orientadora y de soporte a individuos, grupos, familias.
- De animación y de dinamización de grupos y colectivos.
- Organizadora, de planificación, programación, desarrollo y evaluación de su intervención.
- De gestión y administración de distintos servicios.
- De observación y detección de las necesidades y características del entorno de los grupos e individuos.
- De relación con instituciones, grupos y personal.
- De reeducación.
- De elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos, programas, prestaciones, campañas, intervención comunitaria (ANECA, 2004: 129).

El profesional de la ES no sólo debe tener dominio del contenido de las materias que componen la profesión, sino también conocer las actitudes y sus orígenes para completar una experiencia profesional redondeada y completa. Según indica Ginés,

“[...] todo indica que las necesidades del nuevo contexto de la educación superior exigen, además de conocimientos, formar individuos en un amplio conjunto de competencias que incluyen por

supuesto los conocimientos pero también *actividades y las actitudes* que son requeridas en el puesto de trabajo [...]” (Ginés, 2004: 9).

Las competencias básicas del profesional de la ES se categorizan en los siguientes términos que causan acción en las áreas sociales, educativas y culturales de la vida del individuo, resumidas como: promoción, transmisión, generación, conocimiento e investigación. Según la Asociación Estatal de Educación Social de España (ASEDES, 2007), descrito en la Tabla III.9, las competencias que guardan mayor relación con la labor del docente en el aula, son: Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura; Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales; Mediación social, cultural y educativa; y el Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.

Tabla III.9. Resumen de competencias del Educador Social que inciden en la labor socioeducativa escolar

| FUNCIÓN | COMPETENCIA |
|---|--|
| 1. Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura | <ul style="list-style-type: none"> • Saber reconocer los bienes culturales de valor social. • Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación. • 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"> • Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. • Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. • Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. • Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. • Destrezas 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 en sus diferentes acepciones. • Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación. |
| 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 determinado. • Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.). • Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad). • Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales. |

Fuente: Elaboración propia basada en la Asociación Estatal de Educación Social de España (2007).

Para crear esta experiencia educativa completa, las universidades deben descansar en las competencias profesionales. Dichas competencias son una agrupación de cualificaciones que necesitan un trabajador para ser efectivo y ocupar cabalmente un puesto laboral (Ginés, 2004).

Las competencias sirven para precisar el sentido y los contenidos de la formación de manera práctica y representada al ejercicio profesional (Zabalza, 2001). De tal forma que son las guías para orientar la teoría y la práctica de una profesión desde el punto de vista de la universidad, quien forma al profesional, y del gremio, quien profesionaliza al profesional. Además, las competencias afectan en diversos niveles del funcionamiento humano. Consecuentemente, las competencias deben ser enfocadas desde los tres niveles del funcionamiento humano:

- Conocimientos-Conceptual: son el resultado de procesos perceptivos y conceptuales como conocer, seleccionar, ensayar simbólicamente, descifrar, codificar, reflexionar, evaluar respuestas.
- Actitudes: los productos de las respuestas emocionales hacia acontecimientos u objetos específicos.
- Habilidades de realización procedimental: resultados de los procesos psicomotores que permiten a un individuo reaccionar de modo manifiesto y, tal vez, crear un producto tangible que pueda ser observado y evaluado por otra persona.

Figura III.2. Factores del funcionamiento humano que inciden en el desarrollo de las competencias



Fuente: Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de Salas (2005: 4) y Mapa de competencias de Escudero (2009: 73).

Intentamos presentar un esquema visual de los componentes de la competencia basándonos en los trabajos de Salas (2005) y de Escudero (2009), observable en la Figura III.2. La figura recoge el denominador básico entre las diferentes definiciones, la cual es que toda competencia tiene como un elemento distinguidor la capacidad de realizar acciones inteligentes ante problemas complejos. Se denomina inteligente porque implica un juicio y una valoración que ayuda en la selección de unas respuestas aceptables ante las situaciones, particularmente problemas complejos.

En base de estas tres dimensiones, podemos reflexionar sobre unas definiciones más específicas. Es difícil escoger sólo una definición conociendo la variedad de definiciones que también aciertan en su precisión del concepto por lo cual hemos escogido varias definiciones que completan el concepto. Unas acentúan los atributos o características personales y otras el desempeño en función de resultados y conocimientos teóricos o prácticos. A continuación seis definiciones,

- El Consejo de Europa (2006: 15) ha definido como competencia

“[...] la capacidad para desarrollar una amplia serie de roles y de funciones que representen soluciones aceptables para un sujeto en un momento dado de su vida y que le permitan, al mismo tiempo, dar cabida a las sucesivas e imprevisibles tendencias que madurarán en el curso de la existencia”.

El Consejo va más allá en diferenciar una “cualificación básica” (“*key qualifications*”) como aquéllas que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. De esta definición rescatamos el concepto de que las competencias no son estáticas sino representan la capacidad actual para en un futuro desarrollar diversos roles y funciones. Además de permitirnos distinguir entre las competencias académicas y las competencias para la vida.

- Se reconoce que la suma de los saberes y las capacidades no implica inmediatamente y directamente llegar a la competencia. El ser competente supone

“[...] de todo acervo de conocimiento que uno posee (o al que pueda acceder), seleccionar el que resulta pertinente en aquel momento y situaciones (desestimando otros conocimientos que se tienen pero que no nos ayuda en aquel contexto) para poder resolver el problema o reto que enfrentamos” (Cano García, 2008: 5).

De esta definición recogimos que la misma implica la habilidad de seleccionar el conocimiento y acción apropiada en el debido contexto en relación a la solución de situaciones.

- Una definición incluye el concepto de la eficacia de tal forma que no es suficiente ejercer las actividades, tareas o funciones si no son asertivas en lograr el objetivo o meta. Las competencias son

“[...] el conjunto de conocimientos, procedimientos, valores combinados a través de la experiencia que permite al individuo resolver problemas específicos de forma independiente y flexible, lo que las hace eficaces en una situación determinada” (Salas, 2005: 6).

- Una definición nos plantea el concepto de la autonomía del conocimiento y las acciones que definen su trabajo dentro de una estructura. Es decir, que la persona debe poder realizar

dichas acciones de forma separada para determinar su dominio de las competencias. La definición contempla que:

“[...] una persona tiene competencias operacional si posee los conocimientos, las destrezas y las aptitudes que necesita para desenvolverse en una ocupación, si es capaz de resolver tareas independiente y flexiblemente y si tiene la voluntad y la capacidad de desarrollar su esfera de trabajo dentro de la estructura organizativa en la que está inmerso” (Ginés, 2004: 11).

- La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), inspirada en el Informe Delors (UNESCO, 1995), define las competencias como:

“[...] todo un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí; de manera que el individuo para actuar con eficacia frente a las situaciones profesionales debe ‘Saber’, ‘Saber Estar’, ‘Saber Ser’ y ‘Saber Hacer’ [...]” (ANECA, 2004: 154).

- Y recurrimos a Sáez para la última definición, en el contexto de la ES.

“[...] una competencia se caracteriza por la capacidad de los educadores por movilizar recursos (saberes, destrezas, informaciones, etc.) para actuar con pertinencia y coherencia en un conjunto de situaciones. Más específicamente, pues, el concepto de competencia tendría en educación dos denotaciones:

- a) Desde una perspectiva teórica, la competencia es concebida como una estructura cognitiva que facilita conductas específicas;
- b) Desde una perspectiva operativa, las competencias parecen cubrir un amplio espectro de habilidades para funcionar en situaciones complejas, lo que supone conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico [...]. Las competencias tienen, pues, un componente cognitivo y otro conductual que se ponen de manifiesto, unificadamente, al mismo tiempo, en las acciones que realizan los profesionales de la educación social” (Sáez, 2009: 16).

Según indica la literatura especializada, las habilidades se vinculan a rasgos de personalidad e inteligencia pero también se aprenden. De acuerdo con Cano García (2008), poseer una inteligencia innata para ciertas habilidades es un punto de partida pero no asegura que la persona será competente. “Se puede ser competente hoy y no serlo mañana o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no resulta conocedor” (2008: 6). Una persona no es competente para siempre, sólo lo es en un momento histórico sobre una materia en particular, por lo cual se hace importante el continuo desarrollo de las competencias y el aprendizaje a lo largo de la profesión y de la vida. De la misma manera, el nivel de competencia depende que el desenvolvimiento de la acción haya logrado su objetivo según establecido. Se le puede añadir al concepto, que se haya realizado una actividad compleja eficazmente y “con un determinado grado de maestría” (Sáez, 2009: 16).

El concepto y la implantación de una competencia se puede resumir de la siguiente manera, a. la estructura de una competencia está compuesta por el conjunto de recursos

cognitivos (saber, saber hacer, aprender a aprender...) y actitudes que contribuyan a que un individuo realice actuaciones adecuadas y responsables, b. las competencias operan y se vinculan en relación con y para resolver situaciones o problemas complejos, c. su desempeño en determinados contextos ha de satisfacer un conjunto de criterios o estándares establecidos, lo que determina, que las competencias estén socialmente establecidas y construidas (Escudero, 2009: 71).

Como hemos descrito anteriormente, las competencias guían las experiencias didácticas hacia el aprendizaje efectivo. Las competencias también se categorizan en base de unas características precisas que indican el área de impacto, el tipo de destrezas, las que son generales o aplican a todos, y las que son puntuales, ej., las transversales, competencias de especialidades, competencias metodológicas, sociales, personales y participativas.

El motor detrás de los programas de preparación de educadores sociales, y las reformas educativas, son las competencias, sin embargo las mismas no están libres de controversia. El debate sobre la enseñanza por competencia experimentada en las últimas décadas presenta una dicotomía que merece discutir.

Las competencias, tal y como se presentan en el esquema de la ANECA, son criticadas en parte por dónde se originan y en parte por las medidas que implican una mirada externa a la universidad. Las competencias, representan la fuente de la reforma que ha sido resultado del trabajo en comisiones de educación, nacionales e internacionales, que tienden, según los críticos, a responder a exigencias externas al país y que se orientan hacia cumplir con las demandas del mercado y al fortalecimiento de la economía y la competitividad económica a través de la educación.

Puede ser una resistencia a la reforma por parte de las universidades, sin embargo es una tendencia internacional irreversible. Con ejemplos como la *National Council for Vocational Qualifications* en el Reino Unido, la Educación Basada en Normas de Competencia en México, *Common Core Standards Initiative* en Estados Unidos, así también en América Latina, Canadá y Australia, los países buscan alinear, normalizar y subir los estándares y las maneras de evaluar el progreso además permite al estado navegar entre las multitudes de nuevos programas, especialidades y ofertas universitarias de titulaciones.

Sin embargo, la mayor crítica sigue siendo el uso excesivo de la metodología de orientación empirista y por su falta de base teórica (Escudero, 2009). Además los críticos observan que las competencias están basadas en “objetivos conductuales” que a su vez no capacitan al estudiante a darle sentido a la realidad sino que capacitan para actuar sobre ella.

Otra crítica es la tendencia a la fragmentación en el contenido. Se sugiere disminuir la fragmentación y promover un conocimiento integrado que reduzca el nivel de súper

especialización que como resultado causa que los estudiantes se disipen conceptualmente y por lo tanto no logren percibir la coherencia de los contenidos. Las competencias constituyen un paso en la dirección correcta en cuanto a que proponen “la movilización de conocimientos y su combinación pertinente para responder a diferentes contextos” (Cano García, 2008: 4).

Lo que destacamos de las competencias es que son unas herramientas para poder focalizar la enseñanza dirigida a un aprendizaje efectivo y duradero. A nivel del docente, ¿qué significan las competencias? En la medida que el énfasis esté puesto en la forma y manera en que los estudiantes aprenden, entonces veremos que el estudiante tomará un rol activo en su proceso de construcción del conocimiento. La enseñanza a nivel universitaria, debe cuestionar tanto el “qué” se quiere que aprendan los estudiantes, como en el “cómo” se cree que pueden aprenderlo y por supuesto, en el “para qué”. El reto estriba en los interrogantes que plantean las competencias y los contenidos, pero también en qué sentido y cómo se deben relacionar.

Para desarrollar las competencias esbozadas en un Plan de estudios, se recomienda que a partir del Libro Blanco, cada institución y universidad elabore el perfil del egresado que desea formar con las debidas competencias transversales que se privilegien en ese contexto (cultural, académico, otro). Con eso presente, se debe velar por la conexión entre las materias y disciplinas ya que no todas las asignaturas trabajan todas las competencias y por ende se debe ofrecer las actividades, contenidos o metodologías en los planes de estudios que hagan estas conexiones. Es importante contar con otros referentes que permiten trabajar con las competencias, los contenidos, las metodologías y la evaluación de los aprendizajes (Escudero, 2009: 72). De esa misma forma, se debe asegurar que cada competencia es presentada, promovida y reforzada desde diferentes asignaturas y áreas disciplinarias con el fin de que exista una “escala de progresión” de dicha competencia (Cano García, 2008: 7).

En el caso de la presente investigación que intenta diseñar una especialidad en ES, la recomendación es de “asegurar que las competencias más definitorias de ese itinerario sean especialmente trabajadas desde las asignaturas que lo conforma” (Cano García, 2008: 6). Con la cantidad de cursos y actividades siendo menor a un grado de Bachillerato, las competencias de los cursos diseñados para la especialidad deben considerar las competencias más emblemáticas y centrales del grado de estudio.

6. Los programas de preparación de educadores sociales en España

En el proceso de crecimiento de la profesión y del estudio de la ES, se han desarrollado unas visiones distintas de lo que es ejercer y preparar para ejercer la ES. Según algunos autores, existe una dicotomía entre la profesión y la academia, es decir – los que enseñan y los que practican. Las universidades tienden a enseñar y formar al futuro profesional en base del contenido

enseñado, y no necesariamente basándose en la realidad de la población o de las experiencias que los futuros profesionales se encontrarán en el campo.

Existen competencias para la enseñanza de la ES desde las universidades la cual representa la óptica de los gremios y las asociaciones profesionales. Dichas versiones coinciden en múltiples renglones, pero también cuentan con diferentes énfasis según las experiencias y expectativas de estas instituciones. Sáez (2009) explica la relación, algunas veces contradictoria, entre las universidades, quienes forman, y los gremios, quienes profesionalizan.

“[...] de los dos colectivos depende que el enfoque por competencias contribuya a que la caja de herramientas utilizada por los profesores universitarios en la formación y, por extensión, la de sus estudiantes futuros educadores sociales, sea sólida y congruente, oportuna y relacional con las situaciones que profesionalmente habrá de afrontar” (Sáez, 2009: 19).

Según recoge la Figura III.3., la orientación entre lo que se imparte en la universidad va dirigido a la disciplina y a su dominio. Mientras la orientación de la ES, en sí, va dirigida a la acción y la movilización de las competencias.

Figura III.3. Modelo de formadores en contextos universitarios y de acción.



Fuente: Elaboración propia basada en Sáez (2009).

Las universidades a través de sus facultades, deben enfocar y fundamentar el contenido en casos reales, con situaciones reales, con el fin de que a la hora de actuar en contextos laborales, los educadores sociales recurran a sus herramientas de utilidad (Sáez, 2009). Los educadores sociales y asociaciones están de acuerdo con que tanto los educadores sociales como los formadores universitarios deben converger en unas metas y estrategias en común para adelantar la profesión en todas sus dimensiones. Existe un consenso que se debe promover una reflexión sobre la práctica en las situaciones laborales. Esto conlleva una contribución de las personas que trabajan en el campo a la formación de otros educadores, actuales y futuros, en las universidades para de esa manera mantener la enseñanza se mantenga basada en las experiencias que moldean la profesión. Lo cual implica una relación más cercana (en frecuencia y formalidad) entre los educadores sociales y los formadores universitarios (Sáez, 2009: 19).

Los profesionales, profesores, practicantes de la ES, se han planteado esta dicotomía con el fin de que tanto los planes de estudios y prácticas en las universidades puedan ir a la par con

las situaciones y contextos en el campo. A las asociaciones y organizaciones profesionales se les busca para proveer el contexto y las herramientas socioeducativas que ayudara a que la profesión de la ES se distinga por la coherencia de una “acción profesional” efectiva.

Dejando atrás este debate y con el fin de entender mejor las competencias necesarias para el profesional de Pedagogía y ES, analizamos las competencias en base del estudio de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España. En 2005, la agencia llevó a cabo un proyecto piloto para adjudicar un valor a cada una de las competencias antes identificadas. Sobre 125 integrantes de todas las facultades de Pedagogía y ES de la Red de Educación y asociaciones profesionales fueron invitados a participar del estudio.

Uno de los resultados de esta evaluación fue que de las veinte (20) competencias valoradas generalmente para la titulación de ES, las que recibieron la mayor puntuación, sobre el 80%, por este grupo de expertos fueron (en orden de mayor porcentaje) fueron las competencias vinculadas a las siguientes habilidades: organización y planificación, resolución de problemas y toma de decisiones, reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, habilidades interpersonales, compromiso ético, compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional (ANECA, 2004: 299).

La importancia de este estudio es su gran alcance (11 países) y la participación de universidades con unas trayectorias en la ES de al menos dos décadas de estudio y preparación académica comprobada. Los aprendizajes de este estudio son útiles para cualquier sistema educativo, universidad o escuela que desee replicar los modelos de preparación de educadores sociales.

Aunque el trabajo de la ANECA ha servido de base para los programas de titulación, las universidades también se han acoplado a unas tendencias y nuevas exigencias de normalización educativa. Desde el 1998, Europa está sumergido en un proceso de “construcción del Espacio Europeo de Educación Superior”⁵⁸ el cual tiene como objetivo la revisión y convergencia del sistema educativo superior con el fin de que los miembros de la Unión Europea puedan acordar un sistema de titulaciones que sea “comprensible y comparable” entre las naciones y que a la vez promueva las oportunidades de trabajo y una mayor competitividad del sistema educativo (Martínez, 2008). En particular, en la última década se estudia la integración y normalización de grados universitarios en la Unión Europea.

Desde el 1998 mediante el tratado Declaración de Sorbona, las universidades europeas trabajan para coordinar una convergencia de los sistemas nacionales de educación superior. Uno de los resultados de este proceso es la creación de un sistema de créditos para que los planes de estudios puedan formalizarse entre los diversos países. El resultado es la continua movilidad de

⁵⁸ El proceso inicia con la Declaración de La Sorbona de 1998 y consolidado con la Declaración de Bolonia de 1999.

los estudiantes entre países y la aceptación y afirmación de los estudios llevados a cabo en diversas universidades. El sistema de créditos académicos es el *European Credit Transfer and Accumulation System*, (ECTS).

En España, un objetivo de esta convergencia Europea es que el Consejo de Universidades es la entidad a cargo de verificar los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos oficiales y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es la entidad responsable por establecer el sistema de verificación para evaluar dichos planes (Real Decreto 1393/2007). Lo cual significa que los programas de ES compartirán su contenido, estructura, acreditación y secuencia. Ante la uniformidad, la flexibilidad de adaptación de los programas de una universidad a otra estriba en la metodología usada para impartir el grado o titulación. La diferenciación entre los cursos y programas recae en la metodología utilizada en cada clase. La metodología general para impartir los cursos de los programas mayormente utilizados incluye, pero no se limita a:

- Lección magistral (Clases teóricas-expositivas).
- Actividades prácticas (Clases prácticas y/o Talleres).
- Seminarios.
- Actividades no presenciales individuales (Estudio y trabajo autónomo).
- Actividades no presenciales grupales (Estudio y trabajo en grupo).
- Tutorías académicas.

En esta investigación realizamos una comparación entre cinco universidades que ofrecen Grados en estudios sub-graduados (Bachilleratos) en ES, año académico de 2015-2016, con el fin de identificar cuáles son los cursos ofrecidos y poder incluir dichos cursos en el cuestionario administrado a los docentes y patronos de las escuelas alternativas en Puerto Rico. De estos programas, se extrajo una lista de cursos que responden a las competencias establecidas por los órganos profesionales de la ES en España y de acuerdo a la agencia reguladora de programas académicos universitarios la Agenda Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Las universidades son: la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Granada, la Universidad de Málaga, la Universidad de Oviedo y la Universidad de Zaragoza.

De la lista de cursos, se llevó a cabo un proceso de categorización temática, a saber:

- a. Cursos temáticos Sociología y Psicología,
- b. Cursos temáticos en Derechos Humanos y Democracia,
- c. Cursos temáticos en Investigación educativa,
- d. Cursos temáticos en Poblaciones especiales y exclusión social,
- e. Cursos temáticos en Herramientas de intervención.

Los cursos de formación básica, los cuales varían por universidad, nos indicarían cuales son los cursos esenciales responsables por moldear la experiencia educativa del educador social en formación. Se entendió que los entrevistados deberían ubicar el nivel de importancia, utilidad y enriquecimiento para su profesión que cada curso representaba. A continuación una muestra de los cursos ofrecidos en el aspecto socioeducativo que cumplen con el desarrollo de las competencias de la ES:⁵⁹

- *a. Cursos temáticos Sociología y Psicología*
 - Psicología de la atención a la diversidad
 - Psicología de los grupos y técnicas de trabajo/comunicación en grupos
 - Sociología de la pobreza y la marginación social
 - Propuestas socioeducativas para mujeres
 - Cambios sociales y nuevas relaciones de género

- *b. Cursos temáticos en Derechos Humanos y Democracia*
 - Educación para la Paz y los Derechos Humanos
 - Democracia y ciudadanía en sociedades complejas
 - Educación para la ciudadanía activa
 - Pedagogía para la inclusión social
 - Psicología de los valores y educación para la convivencia

- *c. Cursos temáticos en Investigación educativa*
 - Metodología de la investigación social educativa
 - Modelos de intervención socioeducativa
 - Intervención socioeducativa para adultos con discapacidad
 - Diagnósticos socioeducativos
 - Medición educativa

- *d. Cursos temáticos en Poblaciones especiales y exclusión social*
 - Promoción (animación) de actividades socioculturales
 - Ecosistemas de la familia
 - Educación permanente (a lo largo de la vida)
 - Población drogodependiente, reclusa y excluida
 - Educación para la salud y prevención de conductas adictivas
 - Aspectos psicológicos de los niños en hogares sustitutos, adopción y centros de reforma
 - Menores en situaciones de riesgo social
 - Sexualidad y conducta social

⁵⁹ Para la lista de los cursos incluidos en los cuestionarios, véase Anexo *Cuestionario sobre la preparación académica y competencias necesarias para maestros en Educación Alternativa y Educación Social: Maestros y Cuestionario sobre la preparación académica y competencias necesarias para maestros en Educación Alternativa y Educación Social: Patronos.*

- Teoría Social de las migraciones y de la exclusión social
- Culturas juveniles y espacios de experiencia educativa
- Pedagogía del ocio y el uso del tiempo libre

- *e. Cursos temáticos en Herramientas de intervención*
 - Intervención en trastornos de la lectura y escritura
 - Técnicas de modificación de conducta
 - Técnicas y destrezas para la resolución de conflictos
 - Técnicas de entrevistas, observación, estudios de caso, diarios anecdóticos
 - Técnicas de mediación familiar, escolar y social comunitaria

El total de créditos para obtener un Grado Bachillerato en ES en estas universidades es 240 *European Credit Transfer System* (ECTS), el cual es aproximadamente equivalente a unos 144 créditos en Puerto Rico⁶⁰. Según especifica el Real Decreto 1393/2007, los programas académicos de Grado Bachillerato en ES se dividen en cinco áreas con un aproximado de créditos por área, a saber:

| | |
|--|-------------|
| - Cursos de Formación Básica (BA) | 60 créditos |
| - Cursos Obligatorios (OB) | 84-102 |
| - Cursos Optativos (OP) o electivas | 30-120 |
| - Prácticas Externas Obligatorias (PE) | 42 |
| - Trabajo fin de Grado (TFG) | 6 |

Para establecer las competencias, tanto las específicas así como las genéricas y transversales, cada programa universitario en ES se basa en la estructura provista por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias (B.O.E. núm. 260, de 30 de octubre), y del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). En el caso del programa académico de la Universidad de Granada (analizado más adelante en este capítulo), incluyen además algunas recomendaciones de la ANECA, recogidas en el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y ES (2004), y los acuerdos presentados en el Catálogo de Funciones y Competencias de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007).

De las aproximadamente 33 universidades⁶¹ con programas académicos que otorgan grados en ES en España, la mayoría de los programas se ubican en las escuelas de Ciencias de la Educación. Una minoría se encuentra en las escuelas o facultades de Ciencias Sociales, como es el caso de la Universidad de Málaga cuyo programa de Bachillerato (Grado) en ES está vinculado

⁶⁰ Cálculo de 240 ECTS a 144 créditos en Estados Unidos a través del portal World Education News & Review <http://www.wes.org/ewent/99jan/practical.htm>

⁶¹ Según la visita al portal <http://yaq.es/carreras-universitarias/ciencias-sociales-y-juridicas/educacion-social>, en diciembre de 2017, revela que son 25 universidades públicas y 8 privadas que ofertan el Grado en ES.

a la Rama de Conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas. Existen seis universidades (públicas y privadas) que ofrecen un doble grado de ES y Trabajo Social, y también la combinación de la ES y la Educación Primaria.

6.1. El caso de la Universidad de Granada

En esta investigación proponemos utilizar como referente el Plan de estudios de la Universidad de Granada (UGR), primero, por su prestigio dentro de las universidades españolas y segundo, por su proceso detallado y colaborativo que llevó a movilizar a la totalidad de la facultad para hacerlo realidad. El objetivo de estudiar el caso de la UGR es conocer los detalles de los requisitos, tipo de profesorado y estructura del Grado. Al conocer dicha estructura, la misma puede servir de referencia para el diseño de un Plan de estudios para la concentración o especialización que la presente investigación propone. Aunque los contextos son diferentes, las estructuras pueden revelar detalles claves del Grado que pueden servir en la eventual implantación en Puerto Rico.

Fundada en 1531, la UGR es considerada entre una de las tres mejores universidades de España y entre una de las 300 del mundo según la escala de “Shanghái” (Academic Ranking of World Universities, 2017). Está compuesta de unos cuatro recintos universitarios en la antigua ciudad de Granada y dos recintos adicionales en las ciudades de Ceuta y Melilla en el norte de África.

Al presente, la UGR ofrece 66 programas con titulaciones que se enseñan en los 28 centros académicos de la universidad. Los cursos se ofrecen en unos 123 departamentos. La escuela de posgrado proporciona 83 grados de Maestrías, 58 programas de doctorado y unas 130 titulaciones adicionales. Cuenta con 60,000 estudiantes de Grado y unos 20,000 estudiantes electivos. La universidad contrata anualmente a más de 3,650 conferenciantes y emplea a más de 2,000 personal administrativo, técnico y de mantenimiento. La UGR se vincula internacionalmente con cientos de universidades. Cuenta con más de 606 acuerdos y programas internacionales. Es considerada la primera universidad Europea en recibir estudiantes internacionales y la segunda universidad en España en cuanto a la movilidad de sus estudiantes de las universidades de Europa (Academic Ranking of World Universities, 2017).

El grado de ES se otorga dentro de la dependencia organizativa de la Facultad de Ciencias de la Educación. El grado cuenta con unos 61 profesores, ubicados en 11 departamentos vinculados a la titulación de ES. El título de Diplomado en ES se viene impartiendo en la UGR desde el año 2004-05, y no es hasta el curso académico 2010-2011 que inicia el título de Grado. El Grado tiene un requisito de 240 créditos o una duración 4 años y es impartido de forma presencial y en español.

El título de Grado en ES procura ofrecer a los estudiantes la formación profesional necesaria para poder desarrollar

“[...] acciones de intervención y mediación socioeducativa en diferentes contextos, garantizándoles las experiencias de aprendizaje más adecuadas para la adquisición de los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo competente y responsable de la profesión” (ANECA, 2009: 19).

Según especifica el portal oficial de la UGR, el grado es presentado en el contexto de la continuación a estudios pos grado de tal forma que se motiva al estudiante de grado de continuar sus estudios pos grado hacia la titulación de Maestría.

“A sí mismo, este grado pretende proporcionar al alumnado la formación básica, generalista, teórica y práctica y las habilidades de aprendizaje necesarias para acceder a los estudios posteriores de posgrado donde podrá completar dicha formación” (UGR, 2017).

El grado requiere de un perfil particular de estudiantes para que tanto el estudiante pueda satisfacer sus intereses y necesidades académicas, como la facultad contar con estudiantes enfocados en sus metas académicas. Se considera significativo, aunque no es requisito, contar con experiencia previa en el desarrollo comunitario a través de su colaboración con grupos y agencias sociales que laboren en contextos socioeducativos. También aconsejan contar con una sensibilidad ante los “elementos educativos no curriculares” que facilitan la inserción social, y ante aquellos factores que procuran la participación para la búsqueda de alternativas a la exclusión social (ANECA, 2009: 19).

El perfil descrito para el Grado hace énfasis en algunas destrezas y habilidades sociales que entienden serán vitales en el transcurso de los estudios. Se procura fomentar el interés hacia el trabajo en equipo, la cooperación, “la perspectiva crítica ante los fenómenos sociales, la disponibilidad y el interés por aprender, y actitudes como la solidaridad y la empatía, que facilitarán una participación creativa y plena en estos estudios” (ANECA, 2009: 20).

A. Plan de estudios de Grado en Educación Social de la UGR

El Plan de estudio se ha estructurado conforme al Real Decreto 1393/2007 y a la normativa de la UGR aprobada por Consejo de Gobierno en julio de 2008. El mismo llevó a cabo un proceso interno en la facultad, con el profesorado implicado, de diálogos y consensos en aras de precisar la estructura, profesorado, logística de calendarizar, entre otras tareas y lograr su aprobación ante el Consejo de Gobierno.

El componente medular del Plan de estudio es la formación básica. La Formación Básica se ofrece para,

“[...] para facilitar la comprensión de los fenómenos y procesos sociales que requieren intervención socioeducativa, desde una perspectiva interdisciplinar para abarcar aspectos antropológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos de los mismos. Esta formación se completa con una introducción a la investigación socioeducativa, presente en el quehacer profesional de los educadores/as sociales, y una materia centrada en las Políticas Sociales y la Legislación en Educación Social” (ANECA. Grado en Educación Social Universidad de Granada, 2009: 26)

La combinación de los cursos se extrae interdisciplinariamente de la sociología, psicología social y las destrezas de investigación social. El Plan de estudio de Grado en ES ofrece 300 créditos de los cuales, el estudiante debe cursar 240, que se distribuyen de la siguiente manera: Materias Básicas (60 créditos), Obligatorias (90 créditos), Optativas o electivas (60 créditos), Prácticas Externas (24 créditos) y Trabajo fin de Grado (6 créditos).

Los 240 créditos se planifican en 4 cursos o años académicos, de 60 créditos cada uno. Cada curso o año académico se desarrolla en dos semestres de 30 créditos. Todas las asignaturas se estructuran a base de 6 créditos, lo que facilita que el estudiante no tenga una carga académica mayor de 5 cursos o asignaturas cada semestre. Los 60 créditos de la Formación Básica se distribuyen de la siguiente forma: 24 créditos de “Educación”, 12 créditos de “Psicología”, 12 créditos de “Sociología”, 6 créditos de “La investigación en educación social” y 6 créditos de “Políticas sociales en educación social”. A continuación la Tabla III.10., desglosa los cursos y créditos de la Formación Básica.

Tabla III.10. Materia, asignatura y créditos ECTS de la Formación Básica.

| Materia | Asignatura | ECTS |
|---|--|-----------|
| • Educación 18 ECTS | Pedagogía social | 6 |
| | Teoría de la educación | 6 |
| | Teoría y práctica de la enseñanza en Educación Social | 6 |
| | Historia de la educación social | 6 |
| • Psicología 12 ECTS | Psicología social | 6 |
| | Psicología del desarrollo | 6 |
| • Sociología 12 ECTS | Fundamentos de Sociología | 6 |
| | Sociología de la educación | 6 |
| • La investigación en educación social 6 ECTS | La investigación en Educación Social | 6 |
| | Programas públicos de políticas sociales. El papel de la educación social 6 ECTS | 6 |
| | El papel de la Educación Social | |
| TOTAL | | 60 |

Fuente: ANECA. Grado en Educación Social Universidad de Granada (2009: 27).

Las materias Obligatorias (un total de 120 créditos), son las consideradas troncales de un “*core curriculum*”, se agrupan en cinco módulos que incluyen las Prácticas externas y el Trabajo de fin de Grado. Las Materias Obligatorias se agrupan en los siguientes módulos:

- El MODULO I “Ámbitos de acción en Educación Social” se configura para dar a conocer los diferentes contextos de desarrollo de la ES y que permiten la construcción de su identidad profesional.
- El MODULO II “Análisis, evaluación e investigación de la realidad socioeducativa” pretende que el alumnado adquiera y domine métodos, estrategias, procesos, técnicas, recursos de investigación y diagnóstico para el conocimiento de los fenómenos sociales y educativos.
- El MÓDULO III “Diseño, desarrollo y evaluación e innovación de planes, proyectos y programas de Educación Social” se ofrece para facilitar el conocimiento del diseño, planificación, gestión, innovación y desarrollo de recursos que procuren la intervención socioeducativa con la finalidad de promover el desarrollo sociopersonal.
- El propósito del MÓDULO IV “Dirección, gestión y coordinación de organizaciones socioeducativas” es que el alumnado adquiera los fundamentos que faciliten la dirección, gestión y coordinación de programas y recursos en instituciones socioeducativas.
- El MÓDULO V “Iniciación a la actividad profesional en Educación Social y Trabajo fin de Grado” incluye una materia de orientación profesional y reflexión ética y deontológica, las Prácticas externas y el Trabajo fin de Grado. Se orienta a que el alumnado desarrolle y transfiera las competencias en el marco de la intervención en ES y afronte los planteamientos deontológicos particulares a la profesión (ANECA, 2009: 28).

En la Tabla III.11., se desglosan los cursos y créditos de la Formación Obligatoria.

Tabla III.11. Módulo, asignatura y créditos ECTS de la Formación Obligatoria.

| Módulo | Asignatura | ECTS |
|---|---|------|
| • MODULO I – 24 ECTS “Ámbitos de acción en Educación Social” | Diversidad e inclusión social 6 ECTS Desarrollo comunitario 12 ECTS Educación permanente 6 ECTS | 24 |
| • MODULO II – 18 ECTS “Análisis, evaluación e investigación de la realidad socioeducativa” | Investigación participativa 6 ECTS Diagnóstico de necesidades en educación social 6 ECTS Capacidades diversas y educación social 6 ECTS | 18 |
| • MODULO III – 24 ECTS “Diseño, desarrollo y evaluación e innovación de planes, proyectos y programas de Educación Social” | Evaluación de programas, organizaciones y recursos socioeducativos 6 ECTS Diseño y desarrollo de planes, proyectos y programas 6 ECTS Desarrollo e intervención en la infancia y la adolescencia en contextos de riesgo | 24 |

| | | |
|--|--|------------|
| | 6 ECTS | |
| | TIC, educación y cambios sociales 6 ECTS | |
| • MÓDULO IV – 18 ECTS | Organización y gestión de | 18 |
| “Dirección, gestión y coordinación de organizaciones socioeducativas” | instituciones en educación no formal 6 ECTS | |
| | Psicología y dinámica de grupo: Fundamentos y técnicas 6 ECTS | |
| | Psicología social del conflicto y técnicas de resolución: mediación y negociación 6 ECTS | |
| • MÓDULO V – 36 ECTS | Orientación Profesional. Reflexión | 36 |
| “Iniciación a la actividad profesional en Educación Social y Trabajo fin de Grado” | ética y deontológica para la práctica 6 ECTS | |
| | Prácticas externas 24 ECTS | |
| | Trabajo fin de Grado 6 ECTS | |
| TOTAL | | 120 |

Fuente: ANECA. Grado en Educación Social Universidad de Granada (2009: 28).

Las materias Optativas o electivas, se distribuyen en 5 grandes módulos, e integran las materias agrupadas por especialidades relacionadas con los ámbitos de desempeño de la ES. Los créditos de las materias optativas son 120.

La distribución de los cursos de Formación Básica y Materias Obligatorias se realiza en los primeros semestres. Dejando así los cursos Optativos, Prácticas externas y Trabajo de fin de Grado hacia el final de los semestres del grado ya que se desea dirigir la optatividad en itinerarios según los ámbitos de desempeño de la ES y dar relieve a la movilidad con otros grados de la misma rama. En la Tabla III.12., se observan los cinco módulos que siguen el criterio temático relacionado con el desempeño o especialización de la ES (ANECA, 2009: 30).

Tabla III.12. Módulo, asignatura y créditos ECTS de la Formación Optativa (Electivas).

| Módulo | Asignatura | ECTS |
|--|--|------|
| • MODULO I – 24 ECTS | • Educación para la igualdad entre mujeres y hombres 6 ECTS | 24 |
| Acción socioeducativa para el desarrollo comunitario | • Emprendimiento en Educación Social 6 ECTS | |
| | • El sistema público de servicios sociales en la legislación estatal y autonómica 6 ECTS | |
| | • Educación para el empleo 6 ECTS | |
| • MODULO II – 24 ECTS | • Sociología de las migraciones 6 ECTS | |
| Educación social e Interculturalidad y globalización | • Construcción cultural y colaboración social 6 ECTS | |
| | • Psicología social del prejuicio y la | |

| | | |
|---|---|------------|
| | discriminación 6 ECTS | |
| • MODULO III – 24 ECTS Ámbitos de actuación preferente en Educación Social | <ul style="list-style-type: none"> • Influencia social y cambio de actitudes 6 ECTS • Acción socioeducativa en drogodependencias 6 ECTS • Arte y cultura en la Educación Social 6 ECTS • La intervención educativa en centros penitenciarios 6 ECTS • Ámbitos, contextos e instrumentos de la educación ambiental 6 ECTS | 24 |
| • MODULO IV – 24 ECTS Atención familiar, escolar y comunitaria | <ul style="list-style-type: none"> • Violencia escolar e indisciplina 6 ECTS • Psicología de la educación para educadores sociales 6 ECTS • Orientación socioeducativa en el medio familiar 6 ECTS • Sociología de la adolescencia y juventud y de las relaciones afectivo-sexuales 6 ECTS | 24 |
| • MÓDULO V – 24 ECTS Atención especializada en mayores | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades Físico-Deportivas para el ocio y el Tiempo libre y adaptaciones a personas con discapacidad 6 ECTS • Educación en personas mayores 6 ECTS • Psicología del envejecimiento 6 ECTS • Actividades musicales para la Educación Social 6 ECTS | 24 |
| TOTAL | | 120 |

Fuente: ANECA. Grado en Educación Social Universidad de Granada, (2009: 30).

Las Prácticas externas constan de 24 créditos y, dado los diversos contextos de ejercicio profesional del graduado en ES, es primordial exponer a los estudiantes a los futuros ámbitos profesionales. Este es un variante vital, ya que un currículo de educación regular solamente contemplaría la práctica en un centro docente del nivel de su especialidad. La mayoría de las universidades ofrecen una guía accesible a través del portal de la universidad para mejor orientar a los estudiantes en cuanto a las expectativas, guías y recomendaciones para hacer de esta una experiencia útil.

Para llevar a cabo las Prácticas externas se cuenta con un listado de centros de prácticas aprobadas que corresponden a las diferentes áreas de actuación profesional, a saber:

- Área sociocultural y socioeducativa: animación sociocultural, gestión y difusión cultural, ludotecas, desarrollo comunitario, dinamización rural, empresas socioeducativas, turismo socioeducativo, otros.
- Área de educación ambiental: granjas escuela, centros de interpretación de la naturaleza, aulas de naturaleza, escuelas de educación ambiental, otros.
- Área del menor: centros de reforma, centros de día, centros abiertos, residencias, hogares protegidos, acogida y adopción, otros.
- Área de marginación social: programas de prevención de la delincuencia y toxicomanías, centros de día, instituciones penitenciarias, otros.
- Área de inserción sociolaboral: aulas taller, escuelas taller, otros

- Área de género: maltrato, asociaciones de promoción y protección de la mujer.
- Área de gestión pública de los servicios sociales: equipos sociales de base, servicios sociales municipales, otros.
- Área de adultos y personas mayores: residencias, hogares de jubilados, otros.
- Área de atención a los inmigrantes y refugiados.
- Área de cooperación al desarrollo.

Las actividades formativas que se espera realicen los estudiantes en el módulo de las Prácticas externas incluyen las siguientes:

- Presencia en los centros de prácticas.
- Entrevistas de orientación y seguimiento. El tutor de la Facultad es con quien los estudiantes realizan las entrevistas de orientación y seguimiento, tanto individual como grupal.
- Seminarios específicos. Seminarios a desarrollar en la Facultad, en colaboración con el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales, y con los profesionales de los centros de Prácticas.
- Elaboración de la Memoria de Prácticas. A partir del análisis de la experiencia de Prácticas externas, y bajo la supervisión de los tutores del centro y de Facultad, el estudiante elaborará una Memoria de Prácticas. Esta debe contar con documentación específica, tanto material teórico como documentos profesionalizadores y materias de trabajo del área de intervención. (ANECA, 2009: 36)

El Trabajo fin de Grado, o tesina, está compuesto de 6 créditos obligatorios que se deben realizar en el octavo semestre. El trabajo consiste en la redacción y defensa de un trabajo empírico de carácter socioeducativo, donde se manifieste la aplicación de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes adquiridos a lo largo del programa.

Para acceder al Trabajo fin de Grado el estudiante deberá tener superada la formación básica y un 75% de la formación obligatoria. Es requisito haber aprobado 120 créditos, entre básicos y obligatorios ofrecidos en los 3 primeros cursos de la titulación, de esa forma, el alumnado tiene adquiridas las competencias para emprender el Trabajo fin de Grado.

Para obtener el Grado en ES se debe acreditar el conocimiento de una lengua extranjera. De acuerdo con el Consejo Andaluz de Universidades, el nivel mínimo que debe acreditarse será un B1 según lo establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Esto tiene como fin fomentar el plurilingüismo y no necesariamente el multilingüismo. El Centro de Europa expone la diferencia así:

“[...] el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que... el individuo desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos —o incluso tres lenguas— cada una considerada de forma aislada, con el

«hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas [...]” (Consejo de Europa, 2017: 3).

Para la máxima preparación de los estudiantes, las clases de idiomas se ofrecen en la universidad como una materia optativa pero no está contemplada en la totalidad de créditos para el Grado. El estudio de un idioma extranjero y la aprobación del examen acreditador implican un tiempo adicional a los estudios de Grado.

Las movilidades, o estancias académicas, en todos los niveles de estudio, aunque no son requisito en la UGR, son promovidas como experiencias esenciales para cualquier futuro profesional. Los estudios en universidades y centros internacionales aportan una perspectiva multidisciplinar y brinda unas ventajas, tales como: “conocimiento de otras culturas, acercamiento a otros sistemas organizativos, ampliación en estudios de su especialidad, mejora de los conocimientos lingüísticos, convivencia con personas de otra nacionalidad, etc.” (ANECA, 2009: 47). La competencia lingüística se hace aún más necesaria ante la demanda de las estancias internacionales.

La metodología de enseñanza y aprendizaje utilizada para el Grado es considerada “desde una metodología participativa y aplicada que se centra en el trabajo del estudiante (presencial y no presencial/individual y grupal)” (ANECA, 2009: 56). A continuación se describen los objetivos de las actividades formativas utilizadas en la ejecución del Plan de estudio:

- Lección magistral (Clases teóricas-expositivas)

Descripción: Presentación en el aula de los conceptos fundamentales y desarrollo de los contenidos propuestos

Propósito: Transmitir los contenidos de la materia motivando al alumnado a la reflexión, facilitándole el descubrimiento de las relaciones entre diversos conceptos y formarle una mentalidad crítica.

- Actividades prácticas (Clases prácticas y/o Talleres)

Descripción: Actividades a través de las cuales se pretende mostrar al alumnado cómo debe actuar a partir de la aplicación de los conocimientos adquiridos

Propósito: Desarrollo en el alumnado de las habilidades instrumentales de la materia.

- Seminarios

Descripción: Modalidad organizativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje donde tratar en profundidad una temática relacionada con la materia. Incorpora actividades basadas en la indagación, el debate, la reflexión y el intercambio.

Propósito: Desarrollo en el alumnado de las competencias cognitivas y procedimentales de la materia.

- Actividades no presenciales individuales (Estudio y trabajo autónomo)

Descripción: 1) Actividades (guiadas y no guiadas) propuestas por el profesor a través de las cuáles y de forma individual se profundiza en aspectos concretos de la materia posibilitando al estudiante avanzar en la adquisición de determinados conocimientos y procedimientos de la materia, 2) Estudio individualizado de los contenidos de la materia 3) Actividades evaluativas (informes, exámenes, otros)

Propósito: Favorecer en el estudiante la capacidad para autorregular su aprendizaje, planificándolo, diseñándolo, evaluándolo y adecuándolo a sus especiales condiciones e intereses.

- Actividades no presenciales grupales (Estudio y trabajo en grupo)

Descripción: 1) Actividades (guiadas y no guiadas) propuestas por el profesor a través de las cuáles y de forma grupal se profundiza en aspectos concretos posibilitando a los estudiantes avanzar en la adquisición de determinados conocimientos y procedimientos de la materia.

Propósito: Favorecer en los estudiantes la generación e intercambio de ideas, la identificación y análisis de diferentes puntos de vista sobre una temática, la generalización o transferencia de conocimiento y la valoración crítica del mismo.

- Tutorías académicas

Descripción: manera de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se basa en la interacción directa entre el alumnado y el profesor.

Propósito: 1) Orientan el trabajo autónomo y grupal del alumnado, 2) profundizar en distintos aspectos de la materia y 3) orientar la formación académica-integral del alumnado.

La evaluación del trabajo del estudiante se basa en el nivel de adquisición que ha realizado de “las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales” (ANECA, 2009: 56). Los criterios de evaluación se indican en los Programas y Guías Didácticas de cada materia, garantizando así la transparencia y objetividad de los mismos. La calificación global responde a la puntuación obtenida de los diferentes aspectos y actividades que integran el sistema de evaluación, por lo tanto ésta puede variar en función de los requisitos de las materias.

El sistema de evaluación del alumnado es un general que se pudiera encontrar en cualquier universidad del mundo. Esta se basa en los siguientes aspectos:

- Nivel de adquisición de los conceptos básicos de la materia.
- Capacidad demostrada para el análisis e interpretación de supuestos, aplicando el sentido crítico y el dominio de las claves epistemológicas y teóricas de la materia.
- Actitud participativa y activa demostrada en las clases.

Los procedimientos de evaluación utilizados en el Grado incluyen las pruebas (escritas u orales), la evaluación del material del estudiante en su trabajo individual y grupal que incluye

proyectos, informes, otros., y la evaluación de las exposiciones orales de los estudiantes entre otros procedimientos.

La calificación global responde al sistema de evaluación y sigue la siguiente distribución y rangos:

- | | |
|---|------------------------|
| - Prueba evaluativa escrita/oral: | entre el 30% y el 50%. |
| - Actividades y trabajos individuales del alumno/a: | entre el 20% y 30%. |
| - Actividades y trabajo grupal del alumno/a: | entre el 30% y 50%. |
| - Otros aspectos evaluados: | entre el 5% y el 10%. |

(ANECA, 2009: 56)

El título del Grado en ES está compuesto por una visión multidisciplinaria la cual se evidencia por la composición diversa del profesorado del título. El personal académico para la implantación del Plan de estudio proviene de diversos departamentos, materias y áreas de conocimiento que están comprometidos con la ES. Esta plantilla de profesorado está adscrita a los siguientes departamentos:

- Dpto. Didáctica y Organización Escolar.
- Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Dpto. Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento.
- Dpto. Sociología.
- Dpto. Teoría e Historia de la Educación.
- Dpto. Derecho Administrativo.
- Dpto. Métodos Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Dpto. Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal.
- Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Dpto. Didáctica de las Ciencias Experimentales (ANECA, 2009: 225).

El Grado de ES de la UGR cuenta con un profesorado es altamente preparado con una vasta experiencia, tanto en la docencia como en la investigación. El 90% del profesorado involucrado en la titulación es Doctor y promedian aproximadamente 1,9 tramos docentes y 2,2 tramos de investigación, (ANECA, 2009). Los profesores tienen una experiencia acumulada en proyectos de innovación e investigación docente (I+D, etc.), en proyectos de investigación por parte de la Junta de Andalucía, como en Sexenios reconocidos por la ANECA. Por lo cual, los proyectos de investigación y el Trabajo fin de Grado de los estudiantes está dotado por el profesorado capacitado gracias a las diversas líneas de investigación y el dominio de las áreas de conocimiento implicadas.

Con el fin de monitorear el progreso del título, existe la Comisión de Garantía Interna de Calidad. La Comisión, con apoyo técnico de diferentes Vicerrectorados (Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad; de Enseñanzas de Grado y Posgrado; de Relaciones Internacionales; de Ordenación Académica y Profesorado; y el Vicerrectorado de Estudiantes), lleva a cabo las siguientes funciones:

- Analizar el contenido y los procedimientos para garantizar la calidad de la titulación.
- Proponer los indicadores de seguimiento de la calidad de la titulación.
- Proponer los criterios y estándares para la suspensión temporal o definitiva de las titulaciones y asegurar su aplicación.
- Definir propuestas de mejora de la titulación e informar de estas acciones a la administración y dirección.
- Dinamizar y coordinar la puesta en marcha de las propuestas de mejora de la titulación, respaldadas institucionalmente a través de un Plan de Mejora
- Realizar, cada dos años, un informe de seguimiento de la titulación tomando como referente los indicadores de calidad establecidos.
- Contribuir a superar los procesos de evaluación (Seguimiento/Acreditación) de la titulación establecidos por la ANECA.
- Asegurar la confidencialidad de la información generada así como la difusión de aquella que sea de interés para la comunidad universitaria y la sociedad (ANECA, 2009: 248).

El trabajo de la Comisión de Garantía Interna de Calidad es clave en el proceso de revisión de metas que se debe realizar periódicamente internamente en las universidades para llevar a cabo los ajustes administrativos o de contenido y de esa forma mantener la calidad y la actualidad del grado. La utilidad de dicha Comisión se debe estudiar en el caso de una concentración o especialidad (y no un Grado) que no requiere de un andamiaje mayor. En una estrategia a largo plazo, con miras a expandir de una concentración a un Grado Bachillerato o pos grado, será indispensable contar con la Comisión de Garantía Interna de Calidad, o una entidad homologa.

7. Salida profesional y demanda de educadores sociales

Se razona que tanto los egresados como los profesores de las facultades en las universidades entienden que la Educación Social, aunque una profesión joven, está de alguna manera supliendo la demanda en la sociedad de profesionales con las herramientas técnicas, sociales y de intervención educativa. Según indica el estudio de ANECA,

“La demanda de estos estudios [Educación Social] supera en gran medida la oferta de las instituciones universitarias,... [...] Estamos, pues, ante una titulación que goza de gran aceptación, que refleja

perfectamente un nuevo yacimiento de empleo, expresión clara de las necesidades específicas de la sociedad actual” (ANECA, 2009: 249).

Inclusive en comparación con el Grado de Pedagogía, existe un aumento en los últimos diez años en la selección de la Educación Social de manera significativa (Ruiz, 2004). Según evidencian los datos de universidades españolas expuestas por el Consejo de Coordinación Universitaria (2003): las plazas ofrecidas de matrícula en el primer curso en Pedagogía inició en el año escolar 1993/1994 con 2,103 plazas de estudio. Pedagogía tuvo un ascenso a 3,175 plazas en 1995/1996 y bajó en 2002/2003 a unas 2,503 plazas de estudio. Las plazas ofrecidas de Educación Social iniciaron en el año escolar 1993/1994 con unas 603 plazas y ascendió en 2002/2003 a unas 1,997 plazas. En el caso de la UGR, las plazas ofrecidas para el año 2003, eran unas 200 sin embargo hubo unas 1,948 solicitudes de tal forma que sólo menos del 10% de las solicitudes fueron cumplimentadas.

Según expone el Libro Blanco y reseñamos en el capítulo 2 de esta investigación, el segmento del mercado laboral por excelencia para el educador social es el tercer sector, ya sea en el ámbito privado o público, siendo de menor frecuencia el público (20%). Dos terceras partes de los graduados participantes del estudio revelan una alta satisfacción con la formación recibida, considerándola adecuada o muy adecuada (ANECA, 2009: 36).

A más de una década del estudio de ANECA, observamos algunos cambios en la empleabilidad de la ocupación de educadores sociales. La crisis económica ha impactado a la disponibilidad de plazas en los servicios sociales transversalmente. Sin embargo, la Educación Social sigue siendo un campo que se mantiene estable. Según el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) en el 2017 en España, el mercado de trabajo para los educadores sociales consistía en ofertas de empleo en jornadas a tiempo completo (66%) y de carácter temporal (85%) con opciones a renovar el contrato. Es conocido que la tendencia en la totalidad del mercado laboral consta de empleos en base de contratos a corto plazo, la profesión de la ES no es diferente.

Se observa que las competencias profesionales requeridas abarcan solicitudes de empleados que como agente educativo, que interviene en la realidad sociocultural para intentar mejorarla o ayudar en la emancipación de personas con dificultades sociales o en riesgo de exclusión social. Las tareas principales solicitadas incluyen, entre otras, la coordinación, la planificación, el asesoramiento y la organización. En particular, se centran en participar del diseño, elaboración e implantación de programas educativos dirigidos a menores, grupos de acogida y personas mayores. El informe del SEPE (2017) resalta que los objetivos de los educadores sociales constan en: favorecer las actividades grupales e individuales con otros profesionales de los centros; transmitir estrategias y herramientas que faciliten la relaciones y la comunicación; e implicar a las familias y a personas claves en la dinamización de centros a través del programa socioeducativo establecido. Lo cual implica que la naturaleza de la labor del educador social aun después de culminar sus estudios universitarios, se mantiene intacta.

La mayoría de las ofertas de empleo están dirigidas a graduados universitarios con un grado en ES, dejando atrás los otros niveles de estudios. De acuerdo al SEPE (2017), las especializaciones dentro de la ES consideradas más en demanda incluyen las siguientes: dinamizador de empleo o de voluntarios, evaluador de medios sociales, técnico de desarrollo social, técnico de integración social, maestro de taller, mediador familiar, técnico educativo. A menudo los anuncios de reclutamiento utilizan los nombres de los centros para indicar el tipo de personal que solicitan, como por ejemplo: “centros de acogida, centros de menores en riesgo, atención a víctimas de violencia machista, acogida de refugiados y menores no acompañados, centros especiales de empleo y proyectos socioeducativos en igualdad de oportunidades, entre otros” (SEPE, 2017: 28).

En cuanto a la oferta de candidatos para las plazas, se registra que el número de personas clasificadas como desempleadas o paradas que solicitan empleo en esta ocupación ha disminuido. Existe un aumento progresivo en la cantidad de educadores sociales en busca de trabajo desde el 2007 con unos aproximados 21,700 hasta el 2012 cuando alcanza la cifra más alta de 59,000 candidatos. Sin embargo, esa cantidad comienza a disminuir hasta alcanzar la cifra de 43,000 en el 2016.

En cuanto a la oferta de plazas, se documenta un incremento en el número de contratos otorgados a educadores sociales de aproximadamente 60,000 en el 2007 hasta 63,000 en el 2010. Durante los años de 2010 hasta el 2013 se registra un descenso desde 45,000 alcanzando así el punto más bajo con unas 33,600 contrataciones. A partir del 2013, comienza a despuntar recuperando las plazas hasta llegar al presente con unos 47,600 contratos (SEPE, 2017: 30).

Se puede concluir que la profesión de ES ha recibido el impacto de la crisis económica evidenciada por la disminución de plazas y contrataciones disponibles en los últimos años. A pesar de esto, desde el 2016 se ve una pronta recuperación en las ofertas de empleo. La demanda por los servicios de los educadores sociales existe en los municipios, regiones y comunidades. Esto se ha hecho evidente a través de los años al darse a conocer el bagaje y las herramientas que tienen a su haber los educadores sociales.

8. Consideraciones para el Plan de estudios en Educación Social para Puerto Rico

La experiencia y modelo de la UGR en el desarrollo de una titulación exitosa en Educación Social brinda un marco de referencia útil para esta investigación. Al diseñar un Plan de estudios de la ES para su implantación en universidades en Puerto Rico, se entiende que se deben considerar los siguientes factores:

- Con la reseña de los planes de estudio de las universidades en Puerto Rico, se confirma la necesidad de ampliar el concepto de “estudios de educación” para incluir aspectos

socioeducativos. El reto estriba en incluir aspectos, siguiendo el ejemplo de los cursos y metodologías de las universidades españolas reseñadas.

- El profesorado. La experiencia de un profesorado multidisciplinario permite a la titulación de ser una actual y provee unas perspectivas académicas enriquecedoras que no se realizarían al ser únicamente del campo de las ciencias de la educación. El estudio de la ES requiere de esta mirada multidisciplinaria y que las experiencias de los estudiantes incursione en los campos hermanos del saber cómo lo son la Sociología, Psicología, las Artes, los Métodos de investigación, Historia de la Educación, otros.

- Las prácticas son esenciales a alcanzar la profesión al estudiante. Es una gran oportunidad para comprobar lo teórico con la experiencia de campo en ambientes reales, de futura intervención.

- Tanto el requisito de un idioma extranjero como el de las estancias y movilidad internacional, aunque primordial para redondear la experiencia educativa del estudiante, no son factores que se podrían implantar actualmente en Puerto Rico. Sin embargo, el Plan de estudios podría hacer hincapié en el trabajo de campo, dentro de Puerto Rico, en lugares lejanos, geográficamente y socialmente, a la experiencia cotidiana del estudiante con el fin de que el mismo experimente otra realidad social y educativa.

En conclusión, las universidades en Puerto Rico están necesitadas de una reforma curricular que alinee la preparación de docentes con los estándares esperados del sistema educativo. Es evidente que existe un desfase entre las expectativas que sostenidas por el sistema educativo sobre lo que debe ser un docente competente, y particularmente un docente con destrezas socioeducativas, y el resultado producido en los docentes graduados.

Por lo que se considera importante reconocer que, según indica el profesor Sáez, “toda profesión es consciente de que su supervivencia como ocupación depende, en buena medida, de la destreza que muestre en hacer surgir y mantener la creencia pública en que las competencias ofrecidas les son necesarias a la población” (Sáez, 2009: 13).

Bloque II
ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo IV

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta el problema de investigación y la metodología y estrategia para estudiarlo. Se detalla el modelo de investigación, ya que es uno cualitativo que utiliza una estrategia mixta cualitativa y cuantitativa para abordar la investigación. Se presenta la muestra, su selección y descripción. Además, se presenta el proceso de y su fuente histórica de la junta de investigación que verifica que los instrumentos, los planes de confidencialidad, al igual que de privacidad y manejo del material cumpla con los estándares debidos.

1. Introducción

La investigación orientada a la resolución de problemas educativos ha sido la piedra angular de la investigación en Educación Social (en adelante ES). Por su carácter práctica, la investigación científica de los fenómenos educativos ha dado pie a la observación e innovación de las acciones humanas en la educación. Según explica, Pérez Serrano (2007), la investigación educativa, como cualquier otro tipo de investigación, está interesada en “indagar, investigar y resolver problemas. Los problemas prácticos suponen la acción e implicación, son problemas sobre qué hacer, y su solución sólo se encuentra haciendo algo” (2007: 30). Por lo que la presente investigación se plantea el estudio de un fenómeno con el fin de proponer una resolución al problema percibido a través de las diferentes perspectivas de los protagonistas del medio.

De carácter cualitativo, la investigación propone contribuir a la estructuración de la figura del educador social en Puerto Rico a través del desarrollo de una nueva concentración académica en ES insertada en el Plan de estudios sub-graduado del Bachillerato en Educación. Mediante la identificación de las competencias, habilidades y destrezas por parte de los docentes de las escuelas alternativas encuestados, considerados como educadores sociales “en función”, se diseñará un Plan de estudios para futuros educadores sociales en el contexto de la Educación Alternativa (en adelante EA) en Puerto Rico.

Con los resultados de esta investigación aportaremos una mirada amplia a la necesidad de la preparación formal de los educadores para el creciente campo de la ES en este país. La comprensión de la necesidad de la figura de los educadores sociales para enfrentar las necesidades socioeducativas ayudará a proveer una perspectiva nueva que podría resultar útil en situaciones de exclusión social similares. En particular, su desarrollo sería provechoso para otras profesiones que intersectan con la ES y se orientan a la inserción social de poblaciones en riesgo. Entendemos que los resultados, tanto de la investigación como del Plan de estudios creado, podrán beneficiar a otras disciplinas de estudio.

El nuevo Plan de estudios recogerá las competencias, las habilidades y las destrezas que componen la labor socioeducativa con poblaciones en situaciones de riesgo. La finalidad última de este trabajo es que el Plan de estudios diseñado sea adoptado por una universidad o IES⁶² de Puerto Rico que cuente con un programa de preparación de docentes reconocido y exitoso en proveer experiencias únicas de aprendizaje a sus estudiantes. Por tanto, nuestra finalidad es que la presente investigación se convierta en una herramienta que contribuya al desarrollo y reconocimiento formal de la profesión del educador social. Se espera que al hacer disponible el nuevo Plan de estudios en ES, los docentes (educadores sociales en función) que actualmente laboran en un contexto de la EA y los estudiantes que inician sus carreras universitarias en educación, tengan la oportunidad de incrementar sus conocimientos y prácticas para trabajar efectivamente con poblaciones en situación de riesgo.

Esta investigación tiene el potencial de generar un proceso de auto-reflexión en los encuestados y participantes sobre sus propias competencias, habilidades y destrezas, así como del rol que podría jugar un educador social en el sector socioeducativo actual. Su participación en la investigación les brinda la oportunidad de que contemplen las decisiones tomadas sobre su carrera universitaria y sus motivaciones por estudiar la carrera que escogieron. De igual forma, el estudio intenta generar una discusión acerca del potencial que implica la profesión de ES a través de un nuevo Plan de estudios. Además, ofrece la oportunidad a los participantes de que contribuyan al futuro Plan de estudios en ES a través de su participación en la investigación y sus recomendaciones específicas.

La investigación beneficia a los educadores y a las IES, presentándoles una alternativa de formación profesional no conocida antes en Puerto Rico. El resultado de la investigación esperado es diseñar una oferta académica dirigida a atender poblaciones en riesgo y específicamente a una creciente población de estudiantes en el sistema educativo que requieren de otra enseñanza y atención para mitigar, y eventualmente revertir, la tendencia del abandono escolar. Este es un beneficio claro para los estudiantes sub-graduados de Educación con intereses de aportar a sus comunidades y a la sociedad mediante la ES.

⁶² Instituciones de educación superior.

En concreto, los resultados de la investigación ofrecerán información actual sobre el perfil de los docentes que ejercen en la EA, hasta ahora desconocido. Esta información puede ser útil en la toma de decisiones de los patronos en cuanto al reclutamiento, retención, desarrollo profesional y capacitación para sus facultades. Otro beneficio de la investigación es que generará un perfil del educador social que surgirá de la literatura especializada y la identificación de las competencias a través de las respuestas, sugerencias y opiniones de los participantes. Esto favorecerá a las mismas escuelas alternativas ante la futura demanda educativa de la sociedad y el crecimiento de sus facultades.

2. Problema de investigación

La pobreza, la marginación y la exclusión social tienen muchas manifestaciones en la sociedad. Relacionada con la pobreza y la desigualdad, la exclusión social es un proceso dinámico que emerge de las relaciones de poder contra un grupo o una población. La juventud como construcción social, en particular la juventud desfavorecida como población vulnerable, representa un colectivo víctima de procesos de exclusión social y educativa que resultan en la marginación de los beneficios de una calidad educativa (Jiménez, 1997).

Los adolescentes⁶³ representan hoy en día gran parte de la población, sin embargo, no forman parte ni tienen voz en las políticas que afectan sus vidas (educación, empleo, salud, otros). Para desarrollar una sociedad más justa, deben ser incluidos en la sociedad. Es importante invertir en esta etapa de la vida para la plena inclusión de los jóvenes para apoyar su deseo de “emancipación de su núcleo familiar y la formación de proyectos de vida independientes” (CEPAL, 2016: 48).

Una de las exclusiones más devastadoras es la de la educación, manifestada por el abandono escolar. La tendencia de esta población de estudiantes, en riesgo de exclusión social y educativa, es que el número de jóvenes abandonando la escuela sea al menos constante. El Departamento de Educación de Puerto Rico reveló que el 60% de los estudiantes que ingresan al grado 10 se gradúan con su cohorte en la escuela secundaria de grado 12, por lo que la tasa oficial de abandono es de 40%, la misma tasa en los últimos cuatro años (END, 2012) . El abandono sigue siendo más agudo en el grado 10 (14 a 16 años) que representa la transición de la escuela intermedia a la secundaria.

El abandono escolar tiene un impacto directo sobre las posibilidades de vivir en la pobreza en el futuro. Completar la escuela secundaria es crucial para reducir estas oportunidades, pero también es un factor importante para

⁶³ Para efectos de esta investigación, la adolescencia es considerada de los 13 a 21 años de edad, la cual es la edad del alumnado de las escuelas alternativas.

“[...] salvar las brechas de la desigualdad social relacionadas con otros derechos, como la salud, la participación cívica y el acceso al trabajo decente, [tienen] implicaciones para las generaciones actuales y futuras [...]” (CEPAL, 2016: 47).

Los factores sociales de la escuela y de la familia juegan un papel importante en influir en la decisión de abandonar la escuela. Incluso puede afectar a todo tipo de estudiantes. La cultura de riesgo en la que viven los jóvenes afecta su desempeño, sin embargo los estudiantes que abandonan la escuela “[...] no son necesariamente estudiantes con menos habilidad intelectual [...]” (Lange y Sletten, 2002: 18). Son múltiples factores de riesgo que pesan más allá de sus capacidades y del entorno en el que crecen.

Los adolescentes en riesgo de las comunidades desfavorecidas son particularmente vulnerables y expuestos a grandes peligros sociales. El abuso de menores es un tema predominante en Puerto Rico. En 2013, las tasas de abuso se registraron en 9.6 menores por cada 1.000 menores que viven en Puerto Rico, más alto que en los EE.UU. Los casos más comunes de abuso son: negligencia (58%), negligencia emocional (45%), abuso físico (38%) y negligencia educativa (10%). Los casos de explotación y abuso sexual aumentaron en el caso de menores de nueve a 11 años y de 12 y 14 años de edad (Disdier, 2015).

Este grupo de estudiantes coexiste en entornos en los que pueden estar sujetos a experimentar algún tipo de historia de abuso. Un estudio de la percepción de los estudiantes en una escuela alternativa y escuelas intermedias regulares conducidos por Moscoso (2008), reveló que los estudiantes con retraso académico y en riesgo de abandonar la escuela típicamente tenían una historia del abuso. El mismo estudio aproximó que el 60% de los estudiantes que estaban en riesgo de abandono escolar también habían sufrido abuso o eran actualmente víctimas. La victimización de estos estudiantes hace muy difícil permanecer en la escuela. En las entrevistas personales, los estudiantes expresaron cómo el abuso afectaba su vida escolar. Ellos asociaron su falta de atención en el trabajo escolar, el ausentismo, las actitudes agresivas, el cambio en la conducta y la disciplina, así como su bajo desempeño académico con la experiencia de estar sujetos a abuso en el hogar (Irizarry, 2011: 11).

La adolescencia es un momento crucial del desarrollo humano. La tarea del joven durante este tiempo es descubrir su identidad y construir un proyecto de vida basado en aspiraciones, objetivos, fortalezas y una visión del futuro. Esto requiere un conocimiento y una claridad sobre sus propios valores, fortalezas, debilidades, habilidades que, según Bustos (2012), han “[...] sido probadas o han surgido en los momentos más difíciles de su vida, siendo abusados o descuidados por aquellos que deben darles seguridad y protección, como los padres o cuidadores [...]” (Bustos, 2012: 1).

Para que esto suceda, los estudiantes adolescentes necesitan un tipo diferente de educación. Los jóvenes entienden que un factor importante en una escuela positiva para ellos es la atención de la escuela a su estabilidad social y emocional. Un estudio de estudiantes que habían abandonado y regresado a la escuela a través de una escuela alternativa, Nuestra Escuela, (Irizarry *et al.*, 2006), indica que la diferencia para estos jóvenes radica en el apoyo proporcionado por la escuela, o la falta de ella, a su bienestar emocional. El estudio revela que los estudiantes que regresan a la escuela (a través de la escuela alternativa) inicialmente no están en condiciones óptimas para entrar en un programa académico completo sin abordar primero las cuestiones sociales y emocionales que persisten en su entorno. Se percibe que los desafíos en el aprendizaje radican en las laceraciones emocionales que inhiben su autoestima y, a menudo, resulta en que el estudiante carezca de metas definidas para su vida personal, educativa y futura (Irizarry *et al.*, 2006). En otras palabras, refuerza el concepto de que para aprender, el joven primero requiere una estabilidad emocional en sus vidas. También atestigua que una escuela no sólo enseña, sino que también educa para la vida y en el desarrollo de las habilidades de la vida necesarias para funcionar como una persona sana.

Las escuelas alternativas son organizaciones sin fines de lucro que ayudan a los estudiantes de quince a veintiún años que han abandonado el sistema escolar público por más de seis meses consecutivos que regresan a la escuela para obtener su diploma de escuela secundaria. Estas representan el “puente” hacia la inclusión social y participación de los estudiantes que han abandonado la escuela. Las escuelas alternativas apuntan a mejorar los factores sociales y emocionales que afectan el proceso de aprendizaje, esencial para los adolescentes, mediante la creación de comunidades de aprendizaje inclusivas. Como describe el DEPR,

“Las escuelas alternativas [...] estimulan la retención estudiantil; desarrollan las habilidades sociales y la autogestión con el fin de contribuir positivamente a la sociedad; y ayudan a los estudiantes a lograr la autorrealización personal y académica a través de métodos no tradicionales [...]” (DEPR, 2014: 1-4).

Las escuelas alternativas se caracterizan por la variación de los métodos de enseñanza y aprendizaje, la tutoría y el apoyo académico, el trabajo en módulos trimestrales o escolares, el apoyo a sus hijos y su familia y el apoyo biopsicosocial para fomentar la mejora personal, la identidad cultural y el emprendimiento social. Las prácticas aplicadas por las escuelas alternativas son una base sólida para la integración social y el trabajo académico de los estudiantes.

La presente investigación indagó en la preparación académica que estos docentes reciben en las universidades del país. Se analizó la cantidad de cursos que ofrecían seis universidades destacadas en la formación académica de docentes en la Isla. Reseñada en el capítulo 3, el análisis revela que los cursos mayormente vinculados al aspecto socioeducativo se encuentran de forma irregular en el Plan de estudios de estas universidades. En total, existen unos

25 cursos de dichas universidades que se pueden considerar como relacionados al aspecto social y educativo, de acuerdo a la definición utilizada. Los resultados sugieren que sólo dos de las seis universidades estudiadas ofrecía siete cursos (sociales, psicología y desarrollo humano, atención a grupos especiales), el promedio ofrecía entre dos y cuatro cursos relacionados al aspecto socioeducativo. De tal forma que las IES no están supliendo las necesidades de los docentes que laboran en contextos alternativos o que atienden poblaciones en riesgo de exclusión social, como son los jóvenes que han abandonado la escuela prematuramente.

Los esfuerzos por mejorar a las escuelas alternativas deben comenzar por sus docentes. Cualquier cambio en ellas, debe estar presididos por el entendimiento que el docente de la escuela alternativa es más que un docente, pero más bien un guía que reconoce y atiende los aspectos sociales relacionados al aprendizaje. El profesorado de las escuelas alternativas es como un mediador de la enseñanza (Carbonell, 2016). Lo alternativo se cultiva promoviendo un “docente alternativo” con esta visión:

“[...] una claridad conceptual y práctica en cuanto a las actitudes fundamentadas en los principios de la diversidad e inclusión; en el conocimiento del desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas [...] al medio ambiente o con capacidades y aptitudes particulares [...] que se requiere de un profesional con el conocimiento de la realidad en diferentes ámbitos (familia, escuela, sector laboral y comunitario), con habilidades para aplicar diversas estrategias de intervención socioeducativa o psicopedagógica; con habilidades para diseñar, adaptar y evaluar los programas o estrategias a implementar y un desarrollo de la función educativa utilizando técnicas tanto individuales como colectivas, ya sean de asesoría, interdisciplinaria, tutoría, y de tipo colaborativo” (Valenciano, 2009: 21).

En el caso de Puerto Rico, la mayoría de los docentes en escuelas alternativas fueron profesores del sistema escolar regular.⁶⁴ Estos poseen una certificación del Departamento de Educación que los especializa en el contenido de la disciplina que impartirán.⁶⁵ Para muchos, su posición actual es de las primeras experiencias como docente en la EA.

La formación profesional de los docentes de las escuelas alternativas depende casi en su totalidad de los directores. A su entrada en la escuela alternativa, los docentes reciben un mínimo de horas, si alguna, de orientación para iniciar sus labores. En la medida que los directores acceden a talleres y seminarios disponibles en universidades y organizaciones locales, los docentes se mantienen actualizados.

⁶⁴ El sistema escolar regular público de Puerto Rico reúne a los niveles de Kínder a grado 12 de escuela superior, con aproximadamente 365,000 alumnos, 20 mil docentes y unas 1,297 escuelas (END, 2017).

⁶⁵ Los candidatos a docentes pasan por dos hitos claves: Concluir sus estudios de cuatro años, con un promedio académico no menor de 3.00 (GPA) en las clases de concentración, de una universidad acreditada por el Estado; Aprobar el examen de contenido de materia ofrecida por el Estado.

El reto constante para estas escuelas alternativas es la formación y el desarrollo profesional de sus docentes. En la actualidad no existen programas de formación del profesorado de la EA en Puerto Rico, y éstas deben recurrir a formar a sus propios docentes a través de actividades de educación informal, como talleres y seminarios (Barrientos, González-Gijón y Soriano, 2017). Sin embargo, con el fin de que las escuelas alternativas mantengan su eficacia, se reconoce que los docentes necesitan de una formación especializada necesaria para hacer frente a la exclusión social y la diversidad educativa en el aula.

La ES es el telón de fondo de esta investigación ya que esta figura como la disciplina que mayor se acerca al trabajo que realizan las escuelas alternativas, con respecto a su población y su metodología. La disciplina se utiliza de base para introducir el concepto de la unión entre la enseñanza y lo socioeducativo, con el fin de realzar la integración de la ES en la cultura de las escuelas alternativas. Por consiguiente, las competencias (habilidades, actitudes, aptitudes) y los temas de estudio son los referentes a la ES en el cuestionario administrado a los docentes y patronos de esta investigación.

Esta investigación se centra en las escuelas alternativas porque representan una institución educativa vital, si no la única, para atender a los jóvenes que han enfrentado situaciones de adversidad y que han experimentado un cambio en sus vidas que los trajo de regreso a la escuela. Las escuelas, por definición, ofrecen experiencias alternativas que se centran en el bienestar de estos jóvenes vulnerables. Las escuelas alternativas son entornos de aprendizaje donde los estudiantes presentan sus dificultades y desafíos sin embargo son también lugares donde se encuentran las oportunidades de modelar las habilidades positivas a través de la ES. Con ese objetivo, la investigación se enfoca en cómo mejor preparar a los docentes de este sistema alternativo, los actuales y los futuros.

Como indica la literatura especializada, un problema de investigación es significativo cuando tiene relaciones con una teoría, conocimiento o práctica educativa en desarrollo, y se incrementa cuando se dan distintas causas para la investigación. De acuerdo a McMillan y Schumacher (2005:116), la importancia del problema de investigación, y a la vez los productos resultados de la investigación, pueden basarse en los siguientes criterios:

- Si proporciona conocimiento sobre una práctica permanente
- Pone a prueba una teoría
- Es generalizable
- Aumenta nuestra comprensión de un fenómeno más amplio
- Ayuda el avance metodológico
- Está relacionado con un tema actual
- Evalúa la práctica específica en un lugar determinado
- o se trata de un estudio exploratorio

La presente investigación cumple con los criterios expuestos por dichos autores debido a que brindará una visión de una práctica incipiente en un contexto nuevo, que reconoce el quehacer y las fortalezas de los docentes de la EA. La investigación permitirá el entendimiento de la práctica de la EA como una expresión de la ES en el contexto nuevo de Puerto Rico. A la vez, explora un tema actual que permite plantear unas futuras preguntas de investigación.

La novedad del tema y la viabilidad empírica que presenta, hacen viable el problema de investigación y su aporte al campo en general de investigación. Un problema de investigación es adecuado cuando:

“[...] contribuye a aumentar el cuerpo de conocimientos, tanto teóricos, como prácticos de una disciplina; conduce a nuevos problemas de investigación, que se pueden desarrollar mediante procedimientos empíricos; y se ajusta a las posibilidades del investigador como, por ejemplo, su líneas de investigación, su preparación, las disponibilidades y el tiempo real con que cuenta para hacer su trabajo [...]” Colás *et al.*, 2009: 38.

El problema de investigación plantea una tarea compuesta por las acciones dirigidas a la justificación de la necesidad de la profesión de educador social, la identificación de las competencias necesarias para este profesional y el diseño del Plan de estudios universitario para los futuros educadores sociales. Estas acciones se plantean a través de las preguntas de investigación a las que el estudio intentará dar respuesta.

3. Preguntas de la investigación

La formulación de las preguntas de investigación debe ser real, relevante, factible y generadora de nuevos conocimientos y creadora de nuevas líneas de investigación (Colás *et al.*, 2009). De tal forma, que las preguntas de investigación recogen la viabilidad de realizar la investigación a la vez que plantea la posibilidad de generar nuevas preguntas de investigación para futuros estudios en este nuevo campo de la ES.

El tema de la investigación y la revisión de la literatura especializada nos llevaron a plantear las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Es necesaria la profesión de educador social en Puerto Rico?

Se valorará la opinión de los participantes sobre la creación de la figura de un nuevo profesional que se integraría en el contexto socioeducativo del país.

2. ¿Cuáles son las competencias que debe tener la figura del educador social para desempeñarse en el contexto socioeducativo de Puerto Rico?

Al identificar las competencias relativas al contexto educativo, social y cultural, se entiende que se contextualizan y se ubican en orden de prioridad para el desarrollo del Plan de estudios.

3. ¿Cuál es el currículo (Plan de estudios) que debe tener el grado de Educación Social en Puerto Rico?

El Plan de estudios se diseñará analizando la siguiente información y documentos: los planes de estudios de diferentes universidades en España⁶⁶; los estándares propuestos para los programas universitarios, títulos de grado, en ES por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA); los resultados de los datos obtenidos, tanto cualitativos como cuantitativos, de los participantes en la investigación.

4. Objetivos de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación se establecieron los siguientes objetivos generales y específicos:

1. Identificar la necesidad de la profesión de educador social para proponer el diseño de un programa educativo integral y pertinente para Puerto Rico.

1.1. Analizar la opinión de docentes y patronos desde la perspectiva de las escuelas alternativas, sobre la necesidad de la profesión de educador social en Puerto Rico.

1.2. Estudiar la opinión de los oficiales de gobierno y líderes de opinión en materia de educación, desde la perspectiva de las agencias reguladoras de educación, con relación a la necesidad de la profesión de educador social en Puerto Rico.

1.3. Examinar la opinión de expertos en programas académicos universitarios, desde la perspectiva de la demanda y regulación de educación superior, con relación a la necesidad de la profesión de educador social en Puerto Rico.

2. Determinar las competencias del profesional de la Educación Social para planificar un Plan de estudios que dé respuestas a la necesidad de la Educación Social en Puerto Rico.

2.1. Diseñar y construir de instrumentos de recogida de datos con la validez, confiabilidad y adaptación cultural necesaria para recoger efectivamente las opiniones y la valorización de los grupos bajo estudio.

⁶⁶ Las universidades de referencia para los planes de estudio son: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Granada, Universidad de Málaga, Universidad de Oviedo y Universidad de Salamanca.

2.2. Priorizar y comparar las competencias del profesional de Educación Social (ANECA) por maestros y patronos de la Educación Alternativa en Puerto Rico.

3. Desarrollar un currículo a nivel universitario (sub graduado) para la creación de una concentración en Educación Social en el Bachillerato en Educación con el fin de aportar a la formación del profesional del educador social en Puerto Rico.

3.1. Crear una propuesta curricular para la creación de una concentración o especialización académica para el Bachillerato (sub graduado) en Educación de Educación Social para ser acogida por una universidad en Puerto Rico.

5. Método de investigación

Por método de investigación entendemos el conjunto “[...] de operaciones y actividades que dentro de un proceso preestablecido se realizan de una manera sistemática para conocer sobre la realidad [...]” (Pérez Serrano, 1990: 18). El método dicta las decisiones a tomar en cuanto a orientación, instrumentos, procedimientos y análisis después de haber planteado las preguntas y los objetivos de la investigación. Los componentes del proceso de investigación se ilustran en la Figura IV.1.

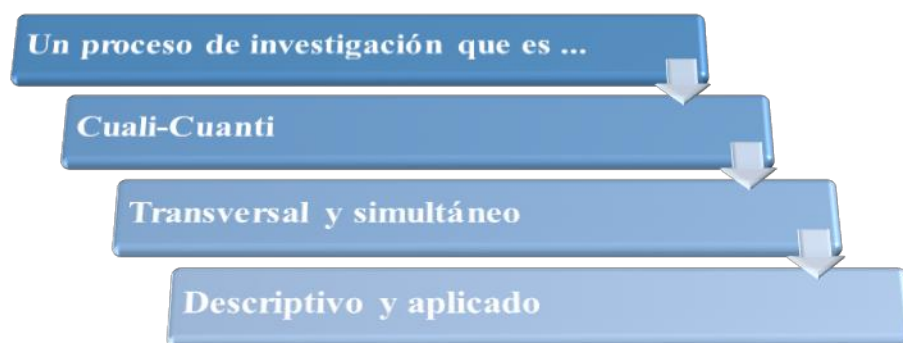
El método escogido para la presente investigación corresponde a un modelo descriptivo y aplicado. Una investigación descriptiva, pregunta “¿qué es? o ¿qué fue?” de tal forma que en la presente investigación nos cuestionamos, qué es un educador alternativo y también qué sería un educador social en Puerto Rico. De tal forma que nos planteamos la investigación dirigida a cómo precisar mejor las necesidades profesionales del educador alternativo actual y determinar las competencias del educador social que mejor aplican al contexto de Puerto Rico. El método cuenta con las características de una metodología descriptiva ya que relata o describe las actitudes, los comportamientos u otras características de un grupo de sujetos (McMillan y Schumacher, 2005).

La investigación será aplicada y orientada a dos fines: adquirir nuevos conocimientos y hacia un objetivo práctico y específico (Colás *et al.*, 2009). La investigación tratará de dar luz sobre una población educativa relativamente nueva, que son los docentes del sistema educativo alternativo. Mediante los datos recopilados, conoceremos acerca de su formación académica, experiencia educativa y expectativas de las destrezas y habilidades para un docente en el contexto alternativo. El objetivo aplicado de la investigación culmina con el desarrollo del Plan de estudios en ES.

Emplearemos la técnica de recogida de datos de encuestas siendo ésta la forma más directa y efectiva de recoger los datos necesarios para contestar las preguntas de investigación

planteadas. Las características fundamentales del método por encuesta son: describe aspectos o características (hechos, percepciones, habilidades, creencias, actitudes, etc.) de un determinado grupo de personas (docentes, patronos, etc.). La investigación por encuesta se llevará a cabo mediante un diseño mixto de exploración cualitativa y cuantitativa. En este diseño, se utiliza el acercamiento cualitativo como medio de exploración del constructo teórico bajo estudio a través del empleo de entrevistas semi-estructuradas y también hemos recurrido al acercamiento cuantitativo por medio de la administración de cuestionarios elaborados *ad hoc*.

Figura IV.1. Diseño de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

El diseño de la investigación podemos definirlo como no-experimental ya que las variables independientes para medir una intervención directa (particularmente de la muestra, tales como el género, la edad, origen étnico, clase social, otros) no se manipulan, simplemente son unas características inherentes a la muestra (McMillan y Schumacher, 2005).

Se justifica esta investigación como transversal y simultánea en términos temporales. Es transversal ya que la recolección de todos los datos se realizan en un periodo de tiempo único. Es simultánea, dado que el análisis se hará en el aspecto simultáneo, al usarse los métodos mixtos (cualitativo y cuantitativo) a la misma vez y no de manera secuencial para analizar un método antes que otro (Buendía *et al.*, 1998).

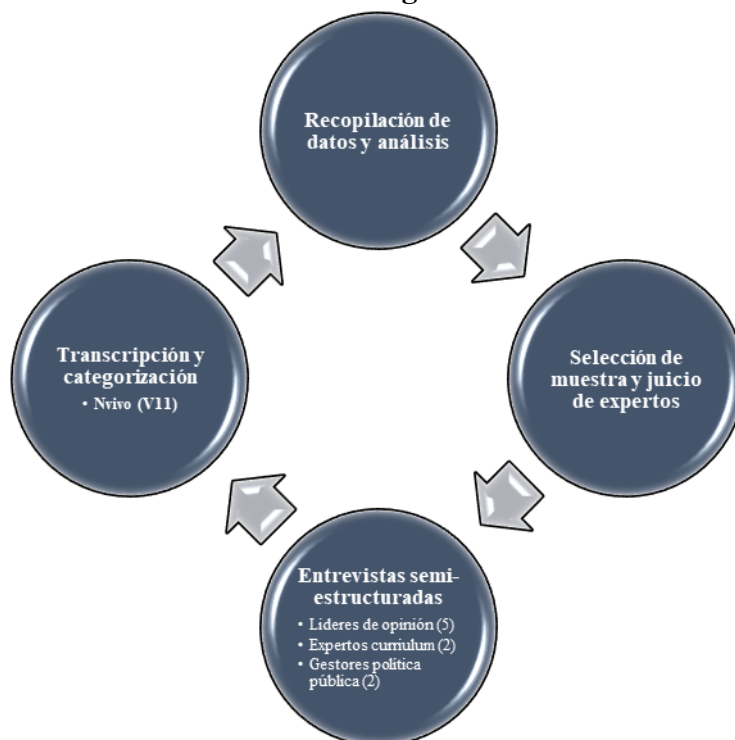
La orientación de la investigación es una cualitativa con el uso de las técnicas de encuesta de un método mixto. Son numerosos los autores que abogan por el método de investigación “mixto”, cualitativo y cuantitativo, ya que la investigación educativa debe contemplar una naturaleza inter metodológica. La tarea de la investigación no es la generación de una teoría científica sino interpretar “la acción social y develar su significado”. Según señala Pérez Serrano (2007), si queremos modificar cualquier tipo de situación social debemos partir de como la viven, sienten y expresan los implicados... este método más que pregunta, escucha a las personas

interesadas, partiendo del presupuesto de que esa opinión es fundamental para llevar a cabo cualquier proceso de cambio” (2007: 28).

Por esa razón, y por la novedad del tema en Puerto Rico, se encontró necesario combinar las técnicas de investigación con estas dos modalidades ya que sólo la tarea de identificar y ordenar las competencias no brindaría una visión completa sobre la necesidad de la profesión o del tipo de educador social que es necesario para el desarrollo de la profesión. En su aplicación a la investigación social y educativa, la investigación cualitativa se enriquece con el uso de las técnicas de metodología mixta (Pérez Serrano, 2004).

Para mejor ilustrar el uso de las dos técnicas de investigación utilizadas, recurrimos a las Figuras IV.2 y IV.3. Los modelos gráficos resaltan los procesos las dos técnicas de investigación utilizadas confirmando así que cada una de las técnicas de investigación específica lo adecuado del método.

Figura IV.2. Proceso de la investigación: Técnica de entrevista.

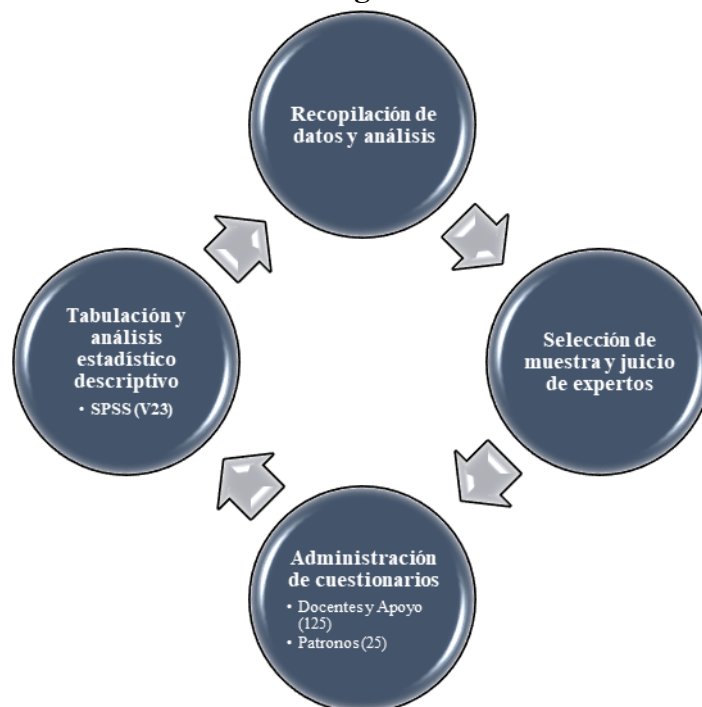


Fuente: Elaboración propia.

Según ilustra la Figura IV.2., se inicia el proceso con la recopilación y el análisis de los datos que nos llevarán al diseño y construcción de los instrumentos de recogida de datos. Luego se selecciona la muestra y se validan los instrumentos, en este caso las Guías de preguntas para las entrevistas. Las entrevistas se realizan a la muestra escogida con las guías y protocolos

elaborados. Las entrevistas se proceden a transcribir y analizar en su contenido para luego ubicar las respuestas en categorías previamente establecidas. El proceso de categorización da pie al análisis de contenido utilizando el programado QRS Nvivo (Versión 11).

Figura IV.3. Proceso de investigación: Técnica de cuestionario.



Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en la utilización de la técnica de entrevista, en la técnica de cuestionario se inicia el proceso con la recopilación y el análisis de los datos que nos llevarán al diseño y construcción de los instrumentos de recogida de datos. Luego se selecciona la muestra y se validan los instrumentos para los docentes y los patronos. Se observa el proceso en la Figura IV.3., que se administran los instrumentos a la muestra con los debidos protocolos. Los datos se tabulan y se llevan a cabo los análisis estadístico usando el programado IBM Statistical Package for the Social Sciences (Versión 23).

6. Definición de la muestra y tipo de muestreo

Existen diferentes tipos de muestras de acuerdo con la etapa del proceso en que se encuentra la investigación. En particular, nos referimos a la muestra invitada, muestra participante, muestra real/participativa (Colás *et al.*, 2009). La muestra invitada es la muestra a la cual se considera como el ejemplar ideal para la participación y es compuesta por los sujetos de la población que fue escogida e invitada. La muestra participante está integrada por los sujetos que aceptaron participar de las técnicas de recogida de datos (instrumentos, entrevistas, otros) o sea a los sujetos

a quien se les aplicó el instrumento. Y finalmente existe la muestra real (o participativa) que constituye la muestra después de la mortandad de sujetos que realmente aporta la información o datos para generar los resultados útiles para la investigación.

Haciendo esa salvedad, para seleccionar a la muestra (invitada) de la metodología cuantitativa de la investigación se utilizará el muestreo no probabilístico por conveniencia, en el cual el sujeto se autoselecciona o se ha seleccionado debido a su fácil disponibilidad (Kinnear y Taylor, 1998). Otra definición indica que el muestreo no probabilístico toma sujetos que resultan accesibles o que puedan representar a ciertos tipos de características para la investigación (McMillan y Schumacher, 2005). Se utiliza el muestreo por conveniencia por el acceso y disponibilidad a la información de los sujetos quienes son representativos de proyectos de la EA, población objeto de esta investigación. De acuerdo a estos autores, la representatividad de este tipo de muestreo es determinada de forma subjetiva. Hernández *et al.* (2006) señalan que lo óptimo de la muestra depende de cuánto se aproxima su distribución a la distribución de las características de la población.

La muestra de la técnica de entrevistas es un muestreo por juicio o una muestra intencionada. Un muestreo por juicio es una muestra elegida en base de un criterio específico con el fin de acceder a las muestras más representativas. Éste se emplea cuando se trabaja con poblaciones pequeñas que en este caso son dos conjuntos de muestras: gestores de política pública, líderes de opinión en materia de educación y expertos en programas académicos universitarios (Colás *et al.*, 2009). Los participantes fueron seleccionados en base de su conocimiento o posición dentro de una organización de relevancia para la EA.

Las características de los tres conjuntos de muestras se aproximan significativamente a las características de la población objeto de estudio. Los tres conjuntos son representativos de docentes que laboran en escuelas alternativas reconocidas, patronos de escuelas o proyectos afiliados al programa oficial de la EA del gobierno, y los expertos y líderes de opinión que se vinculan directamente con entidades reguladoras de la EA en Puerto Rico.

6.1. Acceso a la muestra para la técnica de encuesta por entrevistas semi estructuradas

En la utilización del método de encuesta, se realizaron nueve entrevistas individuales semi-estructuradas a los expertos. La técnica de la entrevista semi-estructurada fue seleccionada como la técnica óptima para recibir la percepción, el insumo y la opinión de diversas personas en representación de sectores, experiencia, y roles dentro del sistema educativo.

La selección de la muestra, en este caso para las entrevistas, se encuentra en la selección de casos que sean sustanciosos en información. (McMillan y Schumacher, 2005). Como parte del proceso de la revisión de literatura especializada, se ha identificado los expertos en el tema de la

EA, las personas e instituciones clave en el ámbito de las políticas públicas para la regulación de la misma quienes están en posiciones de alta responsabilidad y de conocimiento que puedan aportar con valiosa información al estudio. Se desglosa en la Tabla IV.1 los expertos. Además, se ha identificado a los expertos en el desarrollo curricular y de programas académicos educativos a nivel universitario, tanto en IES como en el ámbito educativo privado. Los expertos representan los grupos que de alguna manera ejercen influencia sobre el desarrollo de la EA, y por ende en la ES en Puerto Rico.

A continuación se desglosa la representatividad de los expertos a ser entrevistados:

- El primer grupo representativo de los expertos lo constituyen los *Gestores de política pública* con el fin de recibir insumo sobre la aceptación de la profesión nueva y las modalidades que se entienden tomarían dentro del sistema educativo. Estos serán tres expertos representantes de las siguientes instituciones, a saber:
 - Departamento de Educación, agencia gubernamental a cargo de regular la educación en Puerto Rico.
 - Comisión de Educación Alternativa, adscrita al Consejo de Educación, es la entidad responsable por dictar la nueva política pública del gobierno. Formada en 2014, la Comisión formula las normas para las escuelas alternativas emergentes, la formación de docentes, acreditación de escuelas, entre otros.
 - Alianza para la Educación Alternativa, a través de su Presidencia y un representante de la Junta de Directores, representan la agrupación alternativa con mayor influencia en el ámbito educativo y de políticas públicas del tema, siendo sus cinco organizaciones integrantes los formadores de la Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa⁶⁷.

- El segundo grupo comprende a los *Expertos en programas académicos a nivel universitario*. Este será un experto, académico identificado que cuenta con la experiencia en el diseño curricular y la formulación de nuevos programas académicos de una institución universitaria privada del área metropolitana. El objetivo es identificar el proceso de desarrollo de planes de estudio y su relación con las agencias acreditadoras.

- El tercer grupo reúne a los *Líderes de opinión educativa* que a su vez lideran organizaciones que colaboran con entidades alternativas e incluye algunos Directores escolares de las escuelas alternativas más longevas y conocidas. Sus tres directores participarán de las entrevistas en función de directores y también de líderes de la Alianza para la Educación Alternativa y dos líderes de opinión educativa.

⁶⁷ Aprobada en agosto de 2012, la ley P de la C #213 establece la Comisión de Educación Alternativa, entidad gubernamental que regularía a las escuelas alternativas. La ley también otorga fondos a la AEA y otras iniciativas alternativas.

Los expertos fueron invitados a participar en la entrevista de esta investigación mediante una carta de invitación enviada por correo regular a su lugar de trabajo. (Véase Anexo IV.1. Carta de invitación). La carta especifica el objetivo, el método y las expectativas de su participación. Dicha carta es acompañada de la *Hoja-carta informativa* (Véase Anexo IV.2 Hoja-carta informativa), la cual incluye en la página 3, una hoja de autorización de grabación de entrevistas y toma de notas. Los expertos retienen la *Hoja-carta informativa* y reenvían la *Hoja de Autorización de grabación de entrevistas y toma de notas* de vuelta de correo con su decisión de participar y una fecha conveniente para la entrevista (Véase Anexo IV.3. Hoja de autorización de grabación de entrevistas y toma de notas). Los expertos tienen diez días laborables para responder vía correo regular en sobre pre-dirigido su decisión de participar. La *Hoja de autorización de grabación de entrevistas y toma de notas* será retenida y almacenada en los archivos confidenciales y el participante retendrá la *Hoja-carta informativa* del estudio (Véase Anexo IV.4. Guía y protocolo de entrevistas).

Al responder positivamente sobre su participación, los expertos fueron contactados para coordinar una cita. Las entrevistas se llevaron a cabo en el lugar y hora de conveniencia para el experto según fue informado por el mismo en la *Hoja de autorización de grabación de entrevistas y toma de notas*. El lugar fue uno con privacidad, sin interrupciones, conveniente para el experto. De no ser en sus oficinas, se coordinaría un lugar alternativo de mutuo acuerdo con estos atributos. Las entrevistas se fueron en el formato semi-estructurado y las preguntas abiertas fluctuaron entre ocho y diez preguntas. Las entrevistas tendrán una duración máxima de 60 minutos y serán grabadas en audio digital.

Las entrevistas semi-estructuradas individuales se dirigirán a hombres y mujeres mayores de veintinueve años procedentes de tres grupos representativos: los *Gestores de política pública* (Departamento de Educación y la Comisión de Educación Alternativa) con el fin de recibir insumo sobre la aceptación de la profesión nueva y las modalidades que se entienden tomarían dentro del sistema educativo; a los *Expertos en programas académicos a nivel universitario* con el fin de identificar el proceso del desarrollo de currículo y planes de estudios y la relación con las agencias acreditadoras; y a *Líderes de opinión* educativa del país, según se describen en la Tabla IV.1., a continuación.

De acuerdo a lo señalado en la literatura especializada sobre el procedimiento de las entrevistas semi-estructuradas, el mismo se define como una guía para cubrir los aspectos de interés propuestos en el estudio, pero con el suficiente margen de abordar otras preguntas de los tópicos a ser investigados y que surjan del propio proceso de diálogo (mediante un protocolo) entre entrevistador y participante (Merriam, 2002). Los autores Hernández-Sampieri *et al.* (2010) recomiendan que este diálogo se lleve a cabo bajo los criterios de orden y respeto al entrevistado mediante una guía de preguntas que permita introducir preguntas de orden general dando paso a preguntas más complejas y concluir con preguntas de cierre que permitan al entrevistado manifestarse sobre algún aspecto no contemplado directamente en la entrevista.

Tabla IV.1. Muestra por técnica de entrevistas semi-estructuradas.

| Conjunto de Muestra | Técnica: Entrevistas semi-estructuradas | Muestra de Expertos |
|--|---|----------------------------|
| 1. Gestores de política pública | Secretaría, Departamento de Educación de Puerto Rico | 1 |
| | Presidencia, Junta de Directores, Comisión de Educación Alternativa | 1 |
| | Presidencia, Junta de Directores, Alianza para la Educación Alternativa | 1 |
| 2. Experto en programas académicos universitarios | Catedrática experta en currículo de una institución universitaria privada del área metropolitana de San Juan | 1 |
| 3. Líderes de opinión educativa del país | Líderes educativos en Educación Alternativa y administradores de escuelas alternativas, directora de Centro de Desarrollo Humano, directora de Instituto Educativo y Catedrática en Educación | 5 |
| | | |
| TOTAL | | 9 |

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas se llevan a cabo a base del calendario elaborado en acuerdo con los sujetos utilizando la *Guía y protocolo de entrevistas* semi-estructuradas correspondiente a la muestra de expertos. En este documento se consigna el procedimiento así como la guía de preguntas para la entrevista. Antes de iniciar la entrevista la investigadora principal, corroboraba que el participante entendió el procedimiento al realizarle las siguientes preguntas: ¿Cuál es el propósito del estudio?, ¿De cuántas fases se compone el proceso de esta entrevista? y ¿Cuáles son los beneficios de participar? Cada entrevista será llevada a cabo en el lugar, fecha y hora acordada con el participante.

6.2. Acceso a la muestra para la técnica de encuesta por cuestionario

La muestra para esta porción de la investigación corresponde a una de 150 participantes distribuidos en dos grupos: las escuelas alternativas; y los patronos identificados. Se les administró el *Cuestionario sobre la Preparación Académica y Competencias Necesarias para Maestros en Educación Alternativa y Educación Social: Maestros* (en adelante CM) y el *Cuestionario sobre la Preparación Académica y Competencias Necesarias para Maestros en Educación Alternativa y Educación Social: Patronos* (en adelante CP).

La muestra estará integrada por un total de 150 participantes. El conjunto de la muestra #2, incluirá Maestros de materia; Maestros de electivas; Intercesoires; Consejeros y Trabajadores

Sociales. El conjunto de la muestra #3, incluirá a los patronos⁶⁸. La Tabla IV.2., presenta el detalle de la muestra de este acercamiento cuantitativo por conjunto de muestra, técnica para la recolección de datos y la estratificación de la muestra dentro de cada grupo.

Tabla IV.2. Muestra por técnica de encuesta por cuestionarios.

| Muestras | Técnica: Cuestionario | Escuelas |
|---|---|---|
| CONJUNTO DE MUESTRA #2 N=125 | | |
| Maestros de materia; Maestros de electivas; Intercesores; Consejeros y Trabajadores Sociales | <i>Cuestionario sobre la Preparación Académica y Competencias Necesarias para Maestros en Educación Alternativa y Educación Social: Maestros.</i> | Nuestra Escuela PECES Centros Sor Isolina Ferré Proyecto CASA |
| CONJUNTO DE MUESTRA #3 N=25 | | |
| Director escolar; Administrador, CEO, Director Recursos Humanos; Supervisores, Director Académico | <i>Cuestionario sobre la Preparación Académica y Competencias Necesarias para Maestros en Educación Alternativa y Educación Social: Patronos.</i> | Proyecto CASA Centros Sor Isolina Ferré PECES |
| TOTAL | | 150 |

Fuente: Elaboración propia.

La selección de los sujetos se hace a través de cada director o administrador de las escuelas participantes con la especificación de los grupos bajo estudio. La población participante del instrumento dirigido a Maestros de materia; Maestros de electivas; Intercesores; Consejeros y Trabajadores Sociales, se proyecta a una muestra de 125 por disponibilidad, hombres y mujeres, mayores de veintiún años de edad, empleados activos de escuelas alternativas de Puerto Rico.

Las escuelas alternativas seleccionadas para participar en la investigación representan las más antiguas (más de quince años en operación) y con mayor matrícula conjunta de estudiantes (sobre 1,000 participantes anuales), según el proyecto Centros de Apoyo Sustentable al Alumno (en adelante CASA), (DEPR CASA, 2014). Además, dichas escuelas son integrantes y fundadoras originales de una organización colectiva de EA que cuenta con un concepto amplio de la labor del maestro en el contexto de la educación para jóvenes fuera de la escuela.

⁶⁸ Patronos se refiere a las personas en puestos de gerencia que tienen la responsabilidad de tomar decisiones sobre la contratación de docentes.

El muestreo intencionado es el cual el investigador selecciona elementos particulares a partir de la población que será representativa o proporcionará información sobre el elemento de interés (McMillan y Schumacher, 2005). Consecuentemente, la muestra de docentes para la administración del instrumento es amplia, representativa e incluye otros profesionales que llevan a cabo unas labores parecidas al de educador social. Un gran número de los docentes de estas escuelas también realizan la función como Intercesores extendiendo así las labores básicas de un maestro tradicional que sobrepasa la interacción instruccional que se da en el salón de clases. Debido a ello, se encuestará a los maestros de “materia”, pero también a los que cuentan con responsabilidades más allá de la enseñanza en el salón de clases y que algunas escuelas alternativas denominan Intercesores. Este lugar también lo ocupan los docentes de clases electivas las cuales utilizan diversas metodologías de enseñanza e imparten cursos con el fin de cultivar intereses y explorar talentos. A la vez, se consideran que los Trabajadores Sociales, Orientadores, Intercesores, etc. realizan un papel clave en la experiencia de la escuela alternativa. Aunque no son “maestros”, estos profesionales son parte integral del equipo de apoyo académico, social y emocional del estudiante. Esta combinación de profesionales de la educación en las escuelas alternativas, conforman la muestra de docentes (125) la cual se describe en la Tabla IV.2., e incluye:

- Maestros de materia (Español, Matemáticas, Ciencias, Estudios Sociales, Inglés, otros)
- Maestros de electivas (Coro, Cooperativismo, Agricultura, Teatro, otros)
- Intercesores, Consejeros, Psicólogos y Trabajadores Sociales

La muestra de 125 participantes docentes del conjunto de muestra #2 lleva la asignación de códigos por cada escuela (Véase Anexo IV.5. Hoja de control de códigos). La población excluida de la muestra incluye a los menores de edad; los docentes, administradores o patronos que están retirados o separados de su trabajo; o que actualmente trabajan en escuelas superiores (Kindergarden al grado duodécimo de escuela superior) tradicionales que no son designadas como alternativas por el Departamento de Educación o la Alianza para la Educación Alternativa.

La población participante del instrumento dirigido a patronos se proyecta a una muestra total por disponibilidad de 25 patronos o empleadores de escuelas alternativas o proyectos educativos alternativos. Estas se componen de las escuelas alternativas participando actualmente del proyecto CASA del Departamento de Educación (2014); los Centros Sor Isolina Ferré (en adelante CSIF), Nuestra Escuela (en adelante NE) y el Programa de Educación Comunal de Entrega y Servicios (en adelante PECES).

Algunas de estas son escuelas únicamente dedicadas a la EA para jóvenes fuera de la escuela mientras otras son proyectos o programas dentro de entidades, tales como IES, municipios, organizaciones sin fines de lucro con múltiples programas, y otros. La edad promedio de estas organizaciones es de quince años y su matrícula de 80 estudiantes anuales.

Los docentes y patronos participantes de esta investigación están representados a través de una variedad de escuelas alternativas. Las escuelas se ubican en más de catorce diferentes pueblos-municipios en Puerto Rico. En su mayoría están situadas en comunidades rurales (ocho escuelas) con donde el acceso y la transportación a las escuelas es un reto.

Las escuelas que se ubican en áreas urbanas en o cerca de las grandes ciudades de Puerto Rico pueden experimentar un indicador mayor de riesgo debido a la mayor incidencia de la exposición a las actividades de violencia que suelen realizarse en los centros urbanos. Independientemente de su ubicación, se ha constatado que la mayoría de los jóvenes viven en zonas de alta pobreza en Puerto Rico (Fundación Annie E. Casey, 2015).

El acercamiento a la EA por parte de cada escuela y organización varía, ya que algunas escuelas alternativas se han dado a la tarea de enfocarse en un área académica como tema generador de los estudios (artes visuales, artes culinarias, deportes, entre otras). Inclusive, hay escuelas alternativas en este grupo que se dedican a impartir una experiencia educativa alternativa a estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje, proveyéndoles un salón recurso con apoyo técnico de docentes especializados en Educación Especial. La diversidad de las escuelas alternativas participantes en la investigación le brinda a la misma una oportunidad de examinar las oportunidades que existen para la profesión de la ES.

El conjunto de muestra #3 de patronos, desglosado en la Tabla IV.2., incluye a: Directores/as Ejecutivos/as, Administradores, Directores/as Académicos, Supervisores y Directores/as de Recursos Humanos de las escuelas alternativas. En la Tabla IV.3., a continuación se presenta una lista de la *muestra invitada* de los patronos de las escuelas y proyectos de EA a la investigación.

Tabla IV.3. Escuelas y proyectos participantes de la investigación.

| Escuela u Organización | Fecha fundación | Años | Contexto geográfico | Pueblo |
|--|-----------------|------|---------------------|---------------------------------------|
| 1. Nuestra Escuela | 2000 | 16 | Urbano y Rural | Caguas, Vieques, Loíza |
| 2. Programa de Educación Comunal de Entrega y Servicio | 1988 | 28 | Rural | Humacao |
| 3. Centros Sor Isolina Ferré | 1957 | 59 | Urbano | Caimito, Villa España, Ponce, Guayama |
| 4. National Talent Academy | 2010 | 6 | Urbano | Arecibo, Bayamón |
| 5. Aprende Conmigo | 2012 | 4 | Rural | Ciales |
| 6. Asociación Pro Bienestar de la Familia Comerieña | 1993 | 23 | Rural | Bayamón, Comerío |
| 7. Professional Career Training | 2004 | 12 | Rural | Cidra, Peñuelas |
| 8. Politécnico Teresiano | 2005 | 11 | Urbano | Canovanas |
| 9. Universidad Interamericana, San Germán | 2005 | 11 | Rural | San Germán |
| 10. Programa Educativo Alcance | 1999 | 17 | Urbano | Santurce, Cabo Rojo |
| 11. Iniciativa Comunitaria de la Montaña | 2000 | 16 | Rural | Utuaado |
| 12. Dynamic Learning Centers | 2013 | 3 | Urbano | Río Piedras |
| 13. Instituto de Educación y Tecnología | 2009 | 7 | Rural | Toa Baja |

F

uente: Elaboración propia.

7. Consideraciones éticas y la actitud del investigador

La investigación propone hacer una contribución al desarrollo de una nueva área de estudio en Puerto Rico. Según la responsabilidad que supone la creación de un Plan de estudios nuevo, la investigación estará regida por consideraciones éticas y responsabilidades que se adjudican al proceso orgánico de una investigación. La ética trata de las opiniones y valoraciones sobre lo que es correcto o erróneo, apropiado o inapropiado, (McMillan y Schumacher, 2005). Desde el punto de vista de Pérez Serrano (2007), la ética hace referencia “[...] al modo de comportamiento... el respeto mutuo... aspectos como la igualdad, ayuda y relación de colaboración... y confidencialidad de la información como complemento imprescindible [...]” (2007: 52). Esto implica que se tomarán las medidas para asegurar que todas las consideraciones éticas están contempladas a través del proceso de la investigación.

En la medida que la investigación alcanza los objetivos propuestos es considerada una investigación exitosa. Sin embargo, eso sólo se logra en la proporción en que la misma se lleve a cabo bajo un compromiso con la calidad y el reconocimiento del valor y confianza que los sujetos han depositado en la investigadora. La confidencialidad está presente durante todo la trayectoria de la investigación iniciando con el proceso de planeación, tratamiento y evaluación en la cual se

busca maximizar la calidad del producto de datos e información y minimizar la exposición de riesgos a los sujetos.

Se reconoce que la participación en la investigación conlleva un riesgo mínimo que puede manifestarse como incomodidad, cansancio o desánimo en los participantes. Por otro lado, el beneficio de participar en esta investigación corresponde a la oportunidad de contribuir a los hallazgos y recomendaciones que surjan, los cuales, serán utilizados para conceptualizar el Plan de estudios de ES. Los sujetos participarán de manera libre y voluntaria.

La profesionalidad del investigador permite que el proceso de la investigación se realice de acuerdo a los estándares éticos y genere los resultados esperados, tanto en los datos como en las acciones que experimenten los sujetos y participantes. Para llevar a cabo la investigación es importante contar con una visión y acercamiento al proceso que involucra una actitud particular hacia el aprendizaje y que puede repercutir en la investigación. A continuación se enumeran algunas actitudes importantes en este proceso:

- *Actitud de curiosidad.* La curiosidad lleva al cuestionamiento de lo aprendido y por aprender de manera constante en el proceso.
- *Actitud subjetiva y de admiración.* Un acercamiento de pregunta continua lleva a crear una forma de mirar al proceso con admiración ya que es un proceso de descubrimiento intelectual.
- *Actitud de exigencia.* En el proceso de analizar, se debe evitar los sesgos y prejuicios que pueden subyacer tanto en el planteamiento como en el proceso.
- *Actitud ordenada.* El nivel de sistematización de los procesos, datos, e información hace del proceso sea uno llevado con profesionalidad.
- *Actitud de servicio.* Se debe cultivar el sentido de servicio procurando que los resultados sean útiles para los individuos o grupos implicados con el fin de mejorar el programa, institución o comunidad (Pérez Serrano, 2007: 48).

Como parte de la presente investigación se lleva a cabo en coordinación con la Universidad Metropolitana de Puerto Rico (SUAGM), es requisito que toda investigación en la cual exista una intervención con seres humanos se someta a la revisión y aprobación de la Junta para la Protección de Seres Humanos en la Investigación (Institutional Review Board, por sus siglas en inglés, IRB) de la institución. Inicialmente, el proceso aplicaba cuando las investigaciones implicaban a menores de edad o grupos vulnerables. A pesar de que la presente investigación consta de sujetos mayores de edad externos a la universidad, se decidió llevar a cabo el proceso con el fin de proveerle a la investigación un sello adicional de la calidad en cuanto a las medidas rigurosas tomadas en la investigación.

Las Juntas Institucionales de Revisión (IRB) están reguladas por la Ley Federal 45 CFR 46 que siguen varios principios básicos establecidos por el “Informe de Belmont de Principios

Éticos y Guías para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación del 30 de Septiembre de 1978” del Departamento de Educación de los EE.UU. Para la ley 45 CFR 46 un ser humano significa “un individuo vivo acerca del cuál un investigador (ya sea profesional o estudiante), llevando a cabo investigación obtenga (1) datos a través de intervención o interacción con el individuo o (2) información privada identificable (i.e., muestras patológicas, expedientes médicos, entre otros)”. Las responsabilidades de la Junta de IRB incluyen:

- Determinar si los derechos y bienestar de los participantes están protegidos de forma adecuada.
- Revisar, aprobar, requerir modificaciones o desaprobar todos los protocolos de investigación relacionados con seres humanos o muestras biológicas humanas.
- Realizar revisiones continuas de todos los estudios de investigación relacionados con seres humanos tal como lo exige las leyes federales.
- Controlar todos los protocolos aprobados que estén relacionados con seres humanos o muestras biológicas humanas.
- Suspender o interrumpir las investigaciones que no se estén llevando a cabo de forma ética según lo establecido por ley, además de los requisitos establecidos por el IRB o estén asociadas con daños serios inesperados a los participantes (SUAGM, 2017).

El informe de Belmont, publicado en 1978, surge como respuesta a la investigación conocida como el Experimento Tuskegee⁶⁹ el cual intentaba documentar las consecuencias de no tratar a pacientes de sífilis con penicilina sin su conocimiento. En vez de tratar a los sujetos del estudio con penicilina y concluirlo, los científicos ocultaron la información sobre la penicilina para continuar estudiando cómo la enfermedad se diseminaba y provocaba la muerte. Antes de concluir el estudio en 1972, por una filtración a la prensa, había acabado con la vida de unos 128 participantes, además, 40 mujeres de los sujetos resultaron infectadas y 19 niños contrajeron la enfermedad al nacer.

El informe produce unos principios de bioética que se basan en tres elementos:

- Los límites entre la práctica y la investigación: rescate de lo ético en las prácticas médicas versus la investigación médica
- Los principios éticos básicos: respeto por las personas, beneficencia y la justicia de quienes se ofrecen por la ciencia y quienes reciben los beneficios
- Las aplicaciones: consentimiento informado, comprensión de las implicaciones y la voluntariedad

El proceso requiere que el investigador se certifique en IRB, aprobando un curso presencial (o virtual) sobre la historia de la investigación con seres humanos en los Estados

⁶⁹ Tuskegee, Alabama, EE.UU. El experimento duró desde el 1932 al 1972.

Unidos (el Experimento Tuskegee de referencia) y las prácticas éticas de las investigaciones. A la vez, los profesores relacionados a la investigación deben tener su certificación actualizada al momento de ser asesores, directores, o tutores de tesis o participar de proyectos de investigación.

Se requiere la presentación de los planes de investigación, los instrumentos y los planes de confidencialidad, privacidad y manejo del material para ser aprobados por la Junta. (Véase Anexo Plan de investigación-Junta IRB). El proceso, aunque riguroso y exigente, es una seguridad de cumplimiento con las regulaciones de protección de sujetos en la investigación de universidades en Puerto Rico. A la vez, consideramos que fue un proceso intenso de reflexión para preparar un plan que salvaguardara efectivamente la privacidad y confidencialidad de todos los sujetos de la investigación.

Capítulo V

INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO DE LA RECOGIDA DE DATOS

1. Técnicas de encuesta e instrumentos de recogida de datos

De acuerdo al diseño previamente establecido, que asegure el rigor de la información recibida, se procede a la recogida de la información de manera sistemática. La técnica de encuesta puede dar respuestas a problemas en forma descriptiva. El método de encuesta utilizado son las técnicas de los cuestionarios y las entrevistas semi-estructuradas. Con la información se pretende: a. describir las condiciones existentes, b. identificar los patrones o tendencias para comparar dichas condiciones y c. determinar las relaciones que existen entre los acontecimientos (Buendía, 1998).

Las ventajas de utilizar la técnica de encuesta son varias cuando se quiere generalizar los resultados a una población definida y cuando no se puede acceder a la observación directa por condiciones de los mismos contextos. Es además, favorable para recoger opiniones, creencias o actitudes ya que sirve bien para recopilar informaciones subjetivas de grandes cantidades de sujetos (Buendía, 1998).

Existen tres etapas por las cuales se pasa en el desarrollo de la técnica de investigación por encuesta. Tal como lo describe Buendía (1998), el proceso se comienza por lo teórico-conceptual que es donde se plantean los objetivos, los problemas e hipótesis de la investigación, el ¿Qué se quiere conocer? La segunda etapa comienza cuando se selecciona la muestra y se definen las variables que van a ser el objeto de estudio y se elabora el cuestionario, el ¿Cómo se procede a buscar la información? Y la tercera etapa es el análisis estadístico, que tras la categorización o codificación y análisis de los datos se elaboran las conclusiones, se hacen generalizaciones y se revisa el marco teórico inicial con las conclusiones finales.

Una encuesta descriptiva se diseña para conocer las características de una población, a través de datos personales que permitan establecer comparaciones en las diferentes categorías, trabajar con muestras representativas que faciliten las referencias a la población bajo estudio y por último, recoger las muestras suficientemente grandes con el fin de minimizar los errores al momento de generalizar los resultados.

El cuestionario plantea el reto de traducir las variables seleccionadas y que componen el objeto de estudio, en preguntas concretas sobre la realidad de los sujetos que puedan generar las respuestas útiles para el análisis. A través del cuestionario, se pretende conocer las ideas, opiniones y acciones de los sujetos sobre los sujetos utilizando las preguntas escritas que puedan ser contestadas sin la presencia u orientación del investigador. La elaboración de un cuestionario debe contemplar establecerse en tres dimensiones:

- *Dimensión A*: los objetivos que persigue la investigación, instrucciones para completar el cuestionario y los aspectos de confidencialidad, privacidad y manejo de la información recopilada según establece la reglamentación de la entidad investigadora (universidad o centro de investigación)
- *Dimensión B*: la información sociodemográfica (datos sobre sexo, edad, nivel de estudios, etc.)
- *Dimensión C*: las preguntas de contenido (determinar el tipo de preguntas, cantidad de preguntas, el orden y secuencia).

La entrevista semi-estructurada consta de una entrevista cara-cara en la cual se recoge información del sujeto respondiendo a preguntas previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretende estudiar. Orientada al descubrimiento y comprensión de los hechos en vez de la justificación de una entrevista estructurada, la entrevista semi-estructurada busca la expresión de opinión, ideas y acciones de los sujetos guiada por el investigador quien puede alterar el orden y modificar las preguntas según se determine en la entrevista. Contrario a una entrevista no-estructurada, la semi-estructurada busca “mantener un orden con una estructura de preguntas y la objetividad en el proceso de tal forma que el investigador no interviene desde su propia perspectiva u opinión” (Buendía, 1998: 128).

La entrevista debe contar con una guía de preguntas que recoja las preguntas claves para captar las respuestas de los sujetos de manera precisa en un tiempo adecuado. Las preguntas deben ser diseñadas basadas en extraer la máxima información siendo estas las abiertas. Las preguntas cerradas se utilizan para concretar datos precisos o para clarificación. El investigador, estableciendo la tónica de la entrevista y con la debida preparación, puede influir en el resultado de la entrevista y la información extraída.

1.1. Bases para la elaboración de los instrumentos: Cuestionario PROFLEX.

Al comienzo de esta investigación se consideró que solamente un instrumento no sería suficiente para extraer la información deseada de los sujetos dirigidos a diseñar el Plan de estudios propuesto. Estos debían ser precisos y a la vez sensitivos a las variantes culturales para recoger las percepciones y opiniones de tanto los docentes como los patronos. Por lo cual, los instrumentos utilizados se nutren de varias fuentes. Se buscaron unos instrumentos

estadísticamente validados e implantados a grandes escalas y se combinó con la información y referencias de la literatura especializada para crear, lo que entendemos, unos valiosos instrumentos de recogida de datos para esta investigación.

Uno de los dos cuestionarios que sirvió de base para la creación de los instrumentos fue uno utilizado en el estudio titulado, “El profesional flexible en la sociedad del conocimiento” y proviene del proyecto PROFLEX (Véase Anexo V.1. Cuestionario Proflex). El mismo es financiado por la Comisión de Desarrollo de la Unión Europea y las universidades europeas y latinoamericanas pertenecientes a la red de socios del proyecto los cuales representan a once países de ambos continentes (PROFLEX, 2010).

Una primera versión del proyecto de investigación citado, se realizó en catorce países de Europa y Japón: REFLEX “The Flexible Professional in the Knowledge Society New Demands on Higher Education in Europe” en 2004. Luego se lleva a cabo PROFLEX en 2007 en Latinoamérica y Europa con el fin auscultar el estado laboral de los egresados universitarios (cinco años) de 36 universidades en diez países en América Latina. El proyecto PROFLEX concluyó en 2009, pero según el interés que levantó entre las universidades en Latinoamérica el proyecto continua a través de la red de IES, denominada Red PROFLEX, con el fin de continuar enriqueciendo la base de datos que consta de 50,000 egresados y sobre 52 universidades participantes en Latinoamérica (PROFLEX, 2010).

El cuestionario PROFLEX intenta plantear una medida de las competencias para profesionales de la educación recientemente graduados de la universidad. El mismo reta a los egresados a que reflexionen sobre las competencias que poseen así como las que necesitan en sus puestos de trabajo actuales y que analicen la contribución de la universidad a su aprendizaje y formación profesional. Para ello se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Cómo valoras⁷⁰ tu nivel actual de competencias?
- ¿Qué nivel de competencias necesitas en tu trabajo actual?
- ¿En qué medida ha contribuido tu carrera al desarrollo de estas competencias?

El cuestionario PROFLEX (versión de Puerto Rico) ofrece datos importantes como referencia de la población de estudio de nuestra investigación. Esta versión de PROFLEX se compone de más de 275 ítems con nueve dimensiones en las que se estructuran, a saber:

- Carrera que terminó cinco años antes.
- Otras experiencias en el ámbito educativo.
- Trayectoria laboral y situación actual.

⁷⁰ El término “valorar” se refiere a la importancia que el sujeto le otorga a su nivel de competencia según las habilidades adquiridas después de su graduación de la universidad y ahora en el mundo del trabajo.

- Trabajo actual.
- Organización en la que trabajas.
- Competencias (conocimientos, habilidades y destrezas).
- Evaluación de la carrera.
- Valores y orientaciones.
- Información personal.

El tipo de muestreo del estudio amplio de PROFLEX fue uno aleatorio estratificado atendiendo las áreas de estudio de las titulaciones ofrecidas y por país. La muestra consta de 50,595 registros. Los egresados cursaron su último año en 2002/2003 en las carreras identificadas por PROFLEX en las instituciones de educación superior (en adelante IES) participantes. El cuestionario fue uno de auto-cumplimiento enviado por correo postal y disponible vía la Internet. La recolección de datos incluyó también entrevistas telefónicas y visitas domiciliarias (PROFLEX, 2010).

El informe de PROFLEX (2010) presenta los datos de los egresados de Europa y Latinoamérica en un contraste y comparación útil en el proceso de reflexión sobre los contenidos, metodología utilizada en los cursos universitarios, al igual que los valores y prioridades de los egresados en el mundo del trabajo. Los resultados recogen las valoraciones de los graduados sobre la contribución de la carrera al proceso de adquisición de competencias. Estos datos permiten

“[...] valorar la adquisición de conocimiento, [...] como principal competencia obtenida en la universidad, así como otras competencias de carácter meta cognitivo, como el pensamiento analítico y la capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos [...]” (PROFLEX, 2010: 26).

Los participantes confirman la importancia de la universidad en la adquisición de competencias vinculadas a la comunicación como “[...] hacerse entender, presentar en público productos, ideas o informes y redactar informes o documentos”. Otras competencias como el trabajo en equipo o la capacidad de trabajar bajo presión, asociadas a las capacidades de cooperación y ejecución de tareas, según las contestaciones de los egresados, también se adquieren en las IES. Además señala que los graduados asalariados se destacan por poseer una alta capacidad para

“[...] trabajar en equipo, seguido de la capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, de utilizar herramientas informáticas, usar el tiempo de forma efectiva, hacerte entender, redactar informes o documentos, coordinar actividades, rendir bajo presión, encontrar nuevas ideas y soluciones, predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas, dominio de tu área o disciplina y, finalmente, pensamiento analítico [...]” (PROFLEX, 2010: 26).

El informe concluye que generalmente tanto los graduados en educación de Europa como

los de América Latina conceden mayor importancia a la estabilidad laboral, la oportunidad de aprender cosas nuevas o la conciliación entre la vida familiar y laboral. También coinciden en que consideran el prestigio social como una prioridad baja. Sin embargo, ubican en término medio de prioridad la posibilidad de contar con ingresos elevados, poder encarar nuevos retos y separar tiempo para el ocio. El punto débil de la formación universitaria, según los egresados, es la habilidad de comunicarse (escritura y conversación) en idiomas extranjeros, y las competencias y estrategias de liderazgo (PROFLEX, 2010).

Una de las aportaciones de PROFLEX es el ejemplo, tal y como se plantea en esta investigación, que busca que se conciba una comparación de la adquisición de conocimiento a través de las competencias específicas. Además invita al participante a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje universitario a la vez que le adjudique un valor a ese proceso con miras a su utilidad en el mundo laboral. En el caso de esta investigación, se le añade una dimensión para que la reflexión se base también en el valor adjudicado de lo aprendido en su ámbito de trabajo. El objetivo para esta investigación es conocer las limitaciones presentadas en formación universitaria y las aportaciones ganadas en el ámbito de trabajo, y su peso en importancia.

1.2. Bases para la elaboración de los instrumentos: Libro Blanco de la titulación en Educación Social.

El segundo instrumento utilizado de base para la confección de los instrumentos de la presente investigación es el que fue empleado en el estudio Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) (Véase Anexo V.2. Cuestionario ANECA). Según ampliamos en el capítulo tres, el Libro Blanco sirve de base guía para el desarrollo de programas universitarios en Educación Social (en adelante ES) ya que identifica las competencias específicas para este profesional. En particular, hemos adoptado a los instrumentos, la escala (Irrelevante, Complementario, Relevante) y las competencias generales, Saber y Saber Hacer esbozadas en el documento. La aportación del Libro Blanco a la investigación se marca por proveer las competencias, validadas a través del estudio en universidades españolas y referentes europeas, en tiempos recientes.

2. Diseño de los instrumentos

El cuestionario PROFLEX (versión para Puerto Rico) se utilizó como base, tanto por su formato como por su contenido, para hacer el diseño y adaptación de las dos versiones de los instrumentos para su administración a los docentes y patronos, del *Cuestionario sobre la Preparación Académica y Competencias Necesarias para Maestros en Educación Alternativa y Educación Social* (en adelante CM versión de docentes y CP versión de patronos). Específicamente, se utilizaron las instrucciones al participante para cumplimentar el formulario, la información personal y demográfica, el formato de la tabla de dimensión actual en el

trabajo/adquirido en la universidad y la situación laboral actual (páginas 3, 4, 7, 8 y 9). Se obtuvo el permiso escrito para su uso adaptado a esta investigación (Véase, Anexo V.3. Derechos de autor).

En la presente investigación se administró los instrumentos CM y a la muestra de 150 participantes descrita en el capítulo 4. El mismo cuenta con una combinación de preguntas para obtener la mayor cantidad y variedad de contestaciones a la vez logrando la mayor de participación de los sujetos. Estas preguntas son directas en su naturaleza con el fin de identificar y ubicar lo que realmente expresan los sujetos (Colás *et al.*, 2009).

Se emplea la misma escala del estudio ANECA la cual fluctúa entre cuatro opciones: Esencial, Complementario, Irrelevante o No Aplica; de mayor peso o importancia (Esencial) hacia la menor (Irrelevante). ANECA utiliza la opción de “Nulo” para proveer una opción al participante de abstenerse de un juicio sobre alguna pregunta. Sin embargo, para efectos de esta investigación el término “Nulo” puede interpretarse como una referencia al término estadístico del concepto de “cero” o de que se “anula” la respuesta. Entendiendo que su comprensión sería más fácil ante el público encuestado, “Nulo” fue reemplazado por “No Aplica”.

Los dos instrumentos se componen de las siguientes partes:

- a) *Información demográfica*. El área de estudio del patrono o maestro e información acerca de su posición dentro de la escuela/organización-demografía (edad, sexo, etc.), información académica (área de estudio y nivel académico), información profesional (posición, tiempo en su posición, otros) y el deseo de trabajar en una escuela alternativa.
- b) *Competencias*. Se compone de una lista de habilidades, capacidades y conocimientos organizados de acuerdo a las áreas de competencias (Competencias generales, Saber y Saber Hacer). Las competencias para el Educador Social surgen del Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005).

La selección de las competencias para los docentes se basa en dos dimensiones: el desarrollo de las competencias en el contexto de la carrera universitaria (¿Estas competencias fueron desarrolladas en la universidad? ¿Cuán esenciales, complementarias o irrelevantes fueron?); y el desarrollo de estas competencias en su contexto laboral (¿Estas competencias fueron desarrolladas en las escuelas alternativas? ¿Cuán esenciales, complementarias o irrelevantes fueron?). Dichas preguntas ayudarán a precisar el nivel que las IES cubren las habilidades y destrezas de la preparación de docentes y a qué nivel las escuelas están facilitando el desarrollo de dichas competencias de la ES.

2.1. Diseño del instrumento para docentes

El instrumento para docentes, Cuestionario CM, (Véase Anexo V.4. CM) está diseñado para recoger información de los docentes de materia; docentes de electivas; Intercesores; Consejeros y Trabajadores Sociales de las escuelas alternativas. El mismo consta de 134 ítems que potencialmente los sujetos podrían contestar. Es decir, que existen algunos ítems que según el sujeto contesta en afirmativo, debe expandir su respuesta en el siguiente ítem. De ellos un total de nueve preguntas son abiertas, es decir que requieren de la redacción de su contestación del participante; cinco son preguntas cerradas las cuales contestan afirmativamente o negativamente (sí/no); y 116 de las preguntas son de escogido de la escala descrita anteriormente o una lista de múltiples opciones. Este cuestionario está compuesto por las siguientes dimensiones y su correspondiente número de ítems, a saber:

- Carrera universitaria - 14 ítems
 - o Grado académico, especialidad, licencias o certificaciones, otros
- Trabajo actual y funciones - 20 ítems
 - o Poblaciones con quienes ha trabajado, tiempo en trabajo, nivel de satisfacción, funciones con estudiantes, padres y comunidad/comunidad escolar, otros)
- Competencias (Conocimientos, habilidades y destrezas en el trabajo y en la universidad) - 45 ítems
 - o Competencias generales básicas (sintetizar, trabajo en equipo, TIC, creatividad, otros)
 - o Competencias sobre conocimiento de la ES (factores históricos, teoría, política pública relacionada a la ES, diseño y evaluación de proyectos ES, otros)
 - o Competencias sobre las técnicas de la ES (aplicar teorías, coordinación, integrar a poblaciones, dirigir proyectos, empatía con poblaciones, otros)
- Temas para un Plan de estudios - 51 ítems
 - o Incluye una lista de temas, cursos o materias que sugieren formarían parte del currículo de ES (migraciones, educación para la paz, asuntos de género, desarrollo humano y sexualidad, discapacidades, resolución de conflictos, otros)
- Evaluación de la carrera universitaria - cuatro ítems
 - o Reflexión sobre nivel de preparación académica para realizar su trabajo actual, profesión complementaria, cambio de profesión, necesidad de contar con educadores sociales

2.2. Diseño del instrumento para patronos

El instrumento para patronos, Cuestionario CP, (Véase, Anexo V.5. CP) está diseñado para recoger información de los patronos, particularmente, las expectativas que tienen de los administradores, directores de las escuelas, directores de recursos humanos o directores académicos sobre los docentes de escuelas alternativas y su apreciación de las competencias identificadas.

El Libro Blanco de ANECA define oficialmente el contenido y área profesional de la ES, y es adoptado por los gremios y universidades de España como referente para el desarrollo y

evaluación de programas académicos y titulaciones por lo cual es la fuente para el instrumento utilizado en esta investigación. La selección de esta sección del cuestionario se da a través de la selección múltiple.

Las secciones únicas aplicadas al instrumento para los patronos incluyen:

a) *Contenidos y Temas* para una concentración académica (una lista de títulos de los cursos y temas de estudio que puede llegar a ser parte del propuesto Plan de estudios). A través de una revisión de planes de estudio en cinco universidades españolas que actualmente otorgan el grado en ES, identificamos los cursos troncales que forman parte de los requisitos del grado, Bachillerato, en ES. Como resultado, el cuestionario presenta una lista de cincuenta temas y cursos. La selección de esta sección del cuestionario se da a través de la selección múltiple.

b) *La contratación y preparación de los docentes*. Esta sección contempla la percepción sobre la preparación académica de los docentes, área / nivel de estudio para el trabajo de los docentes, y las prioridades identificadas a la hora de contratar, otros). Los ítems para esta sección fueron desarrollados en base de notas de campo de la investigadora e incluyen las observaciones y conversaciones informales con los directores de las escuelas alternativas. La selección de esta sección del cuestionario se da a través de algunas preguntas abiertas y una selección múltiple.

El instrumento para los patronos consta de 113 ítems que potencialmente los sujetos podrían contestar. Es decir, que existen algunos ítems que según el sujeto contesta en afirmativo, debe expandir su respuesta en el siguiente ítem. De ellos un total de siete preguntas son abiertas, es decir que requiere que el sujeto redacte su contestación; tres son preguntas cerradas las cuales se contestan afirmativamente o negativamente (sí/no); y 102 de las preguntas son de escogido de la escala descrita anteriormente o una lista de múltiples opciones. Este cuestionario está compuesto por las siguientes dimensiones y su correspondiente número de ítems.

- Área de estudio del patrono y trabajo actual - siete ítems
- o Grado académico, especialidad, licencias o certificaciones, nivel de satisfacción, otros
- Competencias (Conocimientos, habilidades y destrezas) de los docentes - 45 ítems
- o Competencias generales básicas (sintetizar, trabajo en equipo, TIC, creatividad, otros)
- o Competencias Saber sobre conocimiento de la ES (factores históricos, teoría, política pública relacionada a la ES, diseño y evaluación de proyectos ES, otros)
- o Competencias Saber Hacer sobre las técnicas de la ES (aplicar teorías, coordinación, integrar a poblaciones, dirigir proyectos, empatía con poblaciones, otros)
- Contenido y temas para un Plan de estudios - 51 ítems

- Incluye una lista de temas, cursos o materias que sugieren formarían parte del currículo de ES (migraciones, educación para la paz, asuntos de género, desarrollo humano y sexualidad, discapacidades, resolución de conflictos, otros).
- Reclutamiento y preparación de docentes - 10 ítems.
- Elementos académicos y actitudinales de importancia para trabajar en EA.
- Criterios y prioridades en reclutar docentes para EA.
- Profesión complementaria y selección de profesión.
- Necesidad de educadores sociales.

2.3. Diseño de las guías para las entrevistas

El tipo de encuesta escogida es la técnica de la entrevista semi-estructurada. La misma es un instrumento de exploración que ayuda a identificar las variables y relaciones para guiar la investigación. En particular, es un instrumento para la recogida de información en la cual el investigador tiene la libertad de alterar el orden y la forma de preguntar en el proceso de la entrevista, según tenga que modificar el guion para cumplir con el objetivo de la entrevista (Colás *et al.*, 2009). Además de ser un instrumento de recolección de datos, las entrevistas proveen información no observable sobre sentimientos, intenciones, pensamientos, y otros, de los entrevistados lo cual hace de esta técnica una compleja que sin embargo aporta una profundidad y detalle a la investigación (Buendía *et al.*, 1998).

Las preguntas de las entrevistas fueron diseñadas específicamente para cada uno de los grupos representados y se tomó en consideración la relación directa de los entrevistados con el tema. Se entrevistó a unas personas del sector público vinculados a la reglamentación de la EA (Gestores de política pública), a expertos en diseño curricular y en el desarrollo de programas académicos a nivel universitario (Expertos en programas académicos) y a directores escolares y expertos vinculados directamente o indirectamente con la EA (Líderes de opinión pública educativa). Se utilizó la *Guía y protocolo de entrevistas* creadas para los grupos de expertos a ser invitados a participar del estudio.

Las preguntas fueron revisadas y reducidas a las presentadas a continuación, luego que el panel de Juicio de Expertos (Lawshe, 1975) expuso su opinión sobre la pertenencia, claridad y relevancia de las mismas. Estas preguntas se transcurren desde los conceptos más conocidos, como la EA, hacia los conceptos menos conocidos en Puerto Rico como la ES. Se explora el aspecto de la necesidad de profesionales preparados para ejercer en la EA, debido a la ausencia de programas académicos universitarios disponibles en Puerto Rico. Además explora su opinión sobre los contenidos que debería tener un programa de preparación de docentes de la EA y ES.

2.4. Categorías en los instrumentos

Cada pregunta utilizada en los instrumentos tiene su objetivo y su razón de ser con el fin de extraer la información adecuada. Según Colás *et al.*, (2009) sostienen que las categorías del contenido de las preguntas ayudan a depurar la información extraída y se organizan según unas categorías precisas que surgen de la información. Dichas categorías incluyen “preguntas de identificación; de contenido; de acción; de información; de intención; de aspiraciones; de opinión; de creencias; de introducción; de filtro y de consistencia”. Utilizando las categorías propuestas por Colás *et al.*, (2009: 147), procederemos a explicar el contenido de las preguntas incluidas en los presentes instrumentos, a saber:

- Identificación: Se refiere a las características básicas del encuestado.
- Contenido: Está basado en hechos o realidades concretos de los encuestados.
- Opinión: Conocer juicios de los encuestados sobre temas concretos.
- Creencias: Conocer las ideas que subyacen en los encuestados sobre diversos temas.

El *instrumento para docentes* contiene el siguiente tipo de contenido en sus preguntas:

- Identificación
 - o Diez preguntas de identificación, (edad, género, años en trabajo actual, posición que ocupa, otras)
- Contenido
 - o Unas 12 preguntas de contenido, (área de estudio, nivel académico, adquisición de otro grado académico, otras)
- De opinión
 - o Diez preguntas abiertas sobre su opinión (¿Está satisfecho con en su trabajo actual?, Según su opinión ¿cuál es el *nivel* de estudios más apropiado para su trabajo?, Según su opinión, ¿cuál es el *área* de estudio más apropiado para su trabajo?, otras)
 - o Unas 45 preguntas cerradas sobre su opinión (competencias generales, Saber y Saber Hacer) y 50 preguntas sobre los temas para el Plan de estudios
- Creencias
 - o Siete preguntas de creencias, (Si pudiera volver atrás y fuera libre para elegir una carrera, ¿qué elegiría?, ¿Le preparó su carrera universitaria para su trabajo actual? ¿En qué medida las funciones que se enumeran son parte de su trabajo actual?, otras)

El *instrumento para patronos* contiene el siguiente tipo de contenido en sus preguntas:

- Identificación
 - o Cuatro preguntas de identificación, (edad, género y tiempo en posición)
- Contenido
 - o Seis preguntas de contenido, (área de estudio, nivel académico, otras)
- De opinión
 - o Unas siete preguntas sobre su opinión (Según su opinión ¿cuál es el *nivel* de estudios más apropiado para los docentes?, ¿Entiende que los docentes llegan académicamente preparados para

trabajar en su escuela?, y Según su opinión ¿cuál es el nivel de estudios más apropiado para los/as docentes/as en su escuela?)

- Unas 45 preguntas sobre su opinión relacionadas a las competencias (generales, saber y saber hacer) y 50 preguntas sobre los temas para el Plan de estudios
- Creencias
- Una pregunta sobre creencias, (¿Cree necesario que existan educadores sociales en Puerto Rico?)

2.5. La presencia de las competencias en los instrumentos

Las competencias esbozadas en ambos instrumentos de la presente investigación, provienen del estudio “Título de Grado en Pedagogía y Educación Social” de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España (2005). Dicho estudio, también conocido como el Libro Blanco de la Educación, es uno importante ya que analiza las diferentes profesiones a las cuales se otorgan titulaciones universitarias en España como parte del proceso de equiparación de la educación superior de la Declaración de Bolonia⁷¹ (Ruiz, 2004). La agencia encargada de la investigación, documentación y evaluación de los programas educativos es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en colaboración con otros centros de investigación educativa.

El estudio que analizó los programas universitarios de Pedagogía y ES utilizó de fuente a unas 36 universidades, seis asociaciones profesionales y dos colegios. (Anexo Entidades participantes en estudio de Pedagogía/Educación Social por ANECA). El estudio de ANECA encuestó a: educadores sociales que integran las asociaciones y colegios profesionales representativos de su matrícula; graduados de los programas académicos (de cinco años en adelante) y los profesores de las facultades de las IES (ANECA, 2005). Las contestaciones de los tres grupos se promediaron en una valoración general, la cual fue la base para redactar el Perfil del Educador Social, general y las de las especialidades de la profesión.

Para la presente investigación, se busca distinguir las competencias generales y técnicas – conocimientos, habilidades y destrezas – descritas en el estudio de ANECA (2005). Los participantes determinarán, a su mejor juicio, si las competencias presentadas las desarrollaron durante sus estudios universitarios (Bachillerato), durante su trabajo en las escuelas alternativas, o a lo largo de ambas experiencias. También deben determinar el nivel al que estiman que las competencias fueron desarrolladas en la universidad o en el curso de sus años en su trabajo en la EA.

⁷¹ La Declaración de Bolonia (1998), es para crear una convergencia entre los países de la Unión Europea con el fin de facilitar el intercambio de títulos, adaptar contenidos de estudios a las demandas sociales, mejorar calidad y competitividad de la enseñanza universitaria a través de los créditos ECTS, entre otras.

Las dimensiones del instrumento para docentes que utilizará la presente investigación se dividen en tres categorías, a saber:

- Contribución de la experiencia adquirida en su trabajo al desarrollo de esta competencia
 - La indicación del participante al conocer, identificar, practicar, y aprender esa competencia, habilidad y conocimiento como parte de la ejecución de sus tareas de trabajo o en su capacitación profesional.
- Contribución de la carrera universitaria al desarrollo de esta competencia
 - Según indique el participante que esa competencia, habilidad o conocimiento le consta que la conoció, fue introducido al concepto, conoce o reconoce esa habilidad, practicó la habilidad con ejercicios didácticos y actividades educativas, otras.
- Ambas opciones
 - Existe la posibilidad de que el participante haya desarrollado las competencias en ambos escenarios en cuyo caso marcaría las dos dimensiones (aportación de la universidad/aportación del trabajo). Lo que podría variar sería el peso que el participante le brinde a estas dos opciones en la escala. Es decir, que el participante reconozca que haya desarrollado esa competencia tanto en la universidad como en el trabajo, sin embargo haya sido más expuesto a su ejecución en el trabajo y por ende marque “Esencial” en la escala del trabajo y marque “Complementario” en la escala de la universidad.

Figura V.1. Formato de las dos dimensiones en el instrumento para los docentes.

| CUESTIONARIO DE MAESTROS | | |
|---|---|---|
| Marque la opción que entienda usted mejor describa las competencias desarrolladas en su trabajo y/o en la universidad. La escala va desde lo menos importante (Irrelevante) hasta lo más importante (Esencial). La opción N/A significa que no aplica. Seleccione la respuesta más apropiada relleno completamente el recuadro. | | |
| | A. Contribución de la <u>experiencia de su trabajo</u> al desarrollo de esta competencia | B. Contribución de la <u>carrera universitaria</u> al desarrollo de esta competencia |
| COMPETENCIAS GENERALES | a. Irrelevante b. Complementario c. Esencial d. N/A | a. Irrelevante b. Complementario c. Esencial d. N/A |
| GE1. Capacidad de análisis y síntesis | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura V.1., se presenta el formato de las dos dimensiones contempladas en el cuestionario de los docentes: competencias desarrolladas en su trabajo; y competencias desarrolladas en la carrera universitaria.

En el caso del instrumento a ser administrado a los patronos, se busca que ellos determinen el nivel de importancia de las competencias socioeducativas –conocimientos, habilidades y destrezas– en el trabajo de los docentes. En cuanto a los patronos, nos interesa precisar cuáles son las prioridades de los patronos con relación a las destrezas, habilidades y competencias de los docentes que trabajan en sus escuelas alternativas. Además, dicha consulta puede indicar las prioridades para el reclutamiento de futuros docentes para las escuelas de estos patronos.

Este instrumento cuenta con sólo una dimensión que indicará el nivel de importancia que tienen estas competencias para el patrono. La escala fluctúa entre Esencial, Complementario, Irrelevante o No Aplica, de mayor peso o importancia hacia la menor. Un ejemplo de la escala se incluye en la Figura V.2., a continuación.

Figura V.2. Formato de la dimensión en el instrumento para los patronos.

| CUESTIONARIO DE PATRONOS | |
|--|--|
| <p>Marque la opción que entienda usted mejor describa las competencias necesarias y su nivel de importancia para un maestro de su escuela. La escala va desde lo menos importante (Irrelevante) hasta lo más importante (Esencial) en cuanto a si esa capacidad, habilidad o conocimiento es necesaria en su trabajo. La opción N/A significa que no aplica.</p> | |
| COMPETENCIAS GENERALES | <p>a. Irrelevante b. Complementario c. Esencial d. N/A</p> |
| GE1. Capacidad de análisis y síntesis | <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> |

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas están dirigidas a tres grupos de interés: a. Gestores de la política pública del país, b. Expertos en planes docentes universitarios y c. Líderes de opinión pública en materia de educación, para un total de nueve entrevistas. Las Guías de preguntas para las entrevistas semi estructuradas fueron diseñadas en base de una lista de preguntas agrupadas en las siguientes categorías aplicadas a las tres guías:

- *Conocimiento de la Educación Alternativa.* ¿Qué conoce usted sobre las escuelas alternativas? Explique.

- *Conocimiento de la Educación Social.* De acuerdo a su experiencia, ¿qué conoce de la Educación Social?

- *Preparación actual de los docentes de las escuelas alternativas.* ¿Cuál es su opinión sobre si los/as maestros/as que laboran en las escuelas alternativas tienen o no la formación académica adecuada para ejercer su trabajo? Explique por qué usted entiende que llegan preparados o no para trabajar en la Educación Alternativa.

- *Competencias ideales.* En su opinión, ¿cuáles competencias (cognitivas, afectivas, profesionales) deben formar parte del perfil del egresado en Educación Social?

- *Existencia de algún programa de formación o profesionalización en EA o ES.* En su experiencia, ¿cuál programa académico universitario ofrece la preparación para educadores de la Educación Alternativa en Puerto Rico?

- *Necesidad de educadores sociales en Puerto Rico.* ¿Por qué entiende usted que se necesitan los/as educadores/as sociales en Puerto Rico? Explique.

- *Contratación y trabajo para educadores sociales.* ¿Contrataría usted un/a maestro/a con un grado universitario en Educación Social? A su parecer, ¿qué posibilidades de trabajo existen para los/as futuros educadores sociales? Mencione algunas.

La Guías de entrevistas para los *Gestores de Política Pública* (GPP) se centró en extraer información relacionada a los aspectos de toma de decisiones institucionales con relación a la EA y futuros proyectos vinculados al Plan de estudios o del desarrollo de la profesional. Estas guías incluían además las siguientes preguntas:

- ¿Cómo la AEA define la Educación Alternativa? ¿Una escuela alternativa? ¿Cuáles son las técnicas innovadoras de enseñanza-aprendizaje que utilizan las escuelas de la AEA? Indicadores de éxito y progreso para las escuelas AEA. Nivel de innovación.

- Según su conocimiento, ¿cuál es el estado de la retención/abandono de estudiantes en el sistema escolar DE?

- ¿Cuál es el perfil actual de los estudiantes/participantes de las escuelas de la AEA? ¿Cuál es el perfil actual de los maestros de las escuelas de la AEA?

- ¿Cuál es su apreciación de la Comisión de Educación Alternativa, CASA? ¿Cuál es el rol de la AEA en la Comisión de Educación Alternativa? ¿Cómo ve usted el rol de la AEA en desarrollo de la Educación Alternativa en el futuro?

La Guías de entrevistas para los *Líderes de opinión* en materia educativa, incluía una variedad de preguntas ya que este grupo contaba con la presencia de directores escolares de escuelas alternativas e innovadoras, líderes de programas de desarrollo personal para jóvenes, profesores universitarios, entre otros, y sus papeles con relación a la EA era diverso. Como por ejemplo, se incluía la pregunta dirigida hacia la contratación de un educador social vito que algunos están en la posición de contratar, mientras otros, tal vez no lo están. Esta guía de preguntas incluía además las siguientes preguntas:

- ¿Según su parecer, cual es el estado del abandono de la escuela en Puerto Rico? ¿El perfil del estudiante ha cambiado en los últimos uno a dos años? ¿Eso requiere algo diferente de parte de la facultad?

- En su opinión, ¿cuáles competencias (cognitivas, afectivas, profesionales) debe tener un/a maestro/a para trabajar en su escuela? ¿Cuál entiende usted serían las competencias de ese profesor? ¿Cuál sería esa lista que competencias o cuales destrezas que debería tener esa persona?

- ¿Cuáles temas y qué contenidos deberían ofrecerse como parte de una concentración en Educación Social a nivel de Bachillerato? ¿Hay algún contenido indispensable para hacer un programa a nivel sub graduado para preparar a maestros? ¿Si usted pudiera poner los nombres a los cursos para los maestros que vienes para su Centro? A su parecer, ¿cuáles experiencias prácticas debe requerir este programa universitario? (Pasantías, internados, experiencias clínicas, otros). ¿Si pudiera hacer un currículo como usted entiende que la experiencia de ustedes [su centro] puede abonar?

La Guías de entrevistas para los *Expertos en el desarrollo de programas académicos universitarios* (EPA) se centró en conocer los aspectos de diseño curricular que conllevaría la propuesta de la presente investigación. Las preguntas son parecidas a las del grupo de Líderes de Opinión ya que los perfiles de los entrevistados se solapan. A continuación, algunas de las preguntas adicionales a las de base:

- En su opinión, ¿cuáles competencias (cognitivas, afectivas, profesionales) debe tener un/a maestro/a para trabajar en su escuela? ¿Cuál entiende usted serían las competencias de ese profesor? ¿Cuál sería esa lista que competencias o cuales destrezas que debería tener esa persona?

- ¿Cuáles temas y qué contenidos deberían ofrecerse como parte de una concentración en Educación Social a nivel de Bachillerato? ¿Hay algún contenido indispensable para hacer un programa a nivel sub graduado para preparar a maestros? ¿Si usted pudiera poner los nombres a los cursos para los maestros que vienes para su Centro? A su parecer, ¿cuáles experiencias prácticas debe requerir este programa universitario? (Pasantías, internados,

experiencias clínicas, otros). ¿Si pudiera hacer un currículum como usted entiende que la experiencia de ustedes [su centro] puede abonar?

3. Validación de los instrumentos

Con antelación a la presente investigación, se estableció la validez de contenido de los dos instrumentos, Cuestionario CM y Cuestionario CP, y la validez de contenido de las preguntas guías de las entrevistas semi-estructuradas a través de la técnica de Juicio de Expertos. Según Lawshe (1975), este es un método que nos permite establecer la validez de contenido de instrumentos valiéndose de expertos en los constructos que se pretende estudiar.

Siguiendo la técnica de panel de Juicio de Expertos, se solicitó a cada experto que calificará cada ítem de los instrumentos. Se utilizó la siguiente escala Likert de 1 al 5 para la valoración de cada ítem por el Panel Expertos: 1 = Ninguna; 2 = Poca; 3 = Suficiente; 4 = Bastante; 5 = Total, en cuanto a su grado de:

- Pertinencia: grado de adecuación del ítem y de cada sub-ítem para la evaluación de cada una de las dimensiones y sub-dimensiones, en general.
- Claridad: grado en que el ítem y el sub-ítem, tal y como está redactado, no induce a error por sesgos gramaticales. Redacción comprensiva, sin ambigüedades.
- Relevancia: grado en que el ítem y el sub-ítem es fundamental, importante y de utilidad.

El panel de expertos estuvo compuesto por: dos expertos en metodología de la investigación; dos expertos en contenido de la EA; y dos expertos en currículum y programas académicos universitarios. Los resultados del análisis de los expertos fueron integrados a los instrumentos y a las preguntas para garantizar la validez de contenido de éstos. En la Tabla V.1., se desglosan los instrumentos evaluados y la representación de los expertos según su área de conocimiento.

Tabla V.1. Composición del panel de Juicio de Expertos.

COMPOSICIÓN DEL PANEL DE JUICIO DE EXPERTOS

Cuestionarios y Preguntas Guías de Entrevistas

| Instrumentos evaluados | Expertos en Metodología | Expertos en el contexto de la Educación Alternativa | Expertos en programas académicos universitarios |
|-------------------------------|--|---|---|
| 1. Cuestionario para docentes | • Profesora universitaria de métodos, | • Maestra y coordinadora de programas académicos en escuela alternativa | • Administradora de programa sub-graduado de una escuela de educación |
| 2. Cuestionario para patronos | catedrática de escuela graduada de educación | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3. Guía de entrevistas a gestores de política pública y líderes de opinión | • Administrador de programa graduado de escuela de educación en una universidad | • Maestra y coordinadora de asuntos administrativos y programas académicos en escuela alternativa | • Profesora de catedrática en escuela graduada de educación |
| 4. Guía de entrevistas a expertos programas académicos universitarios | | | |

Fuente: Elaboración propia.

El panel de Juicio de Expertos se realiza para conocer si es “[...] exhaustivo el contenido, si está correctamente formulado y si responde a los objetivos que se pretendía conocer con la realización del cuestionario [...]” (Colás *et al.*, 2009: 151). El panel pudo velar por la adaptación cultural de los ítems para la mejor comprensión del español local, entiéndase Puerto Rico. Como resultado, una gran mayoría de las observaciones realizadas por el panel estuvieron dirigidas al Grado de Claridad de la pregunta ya que la palabra o concepto no estaba claro en cuanto a su interpretación local. Se determinó que se integrarán cambios de edición que no alterarán el sentido de las competencias ya que estas son las que precisamente el cuestionario pretende identificar con la muestra de docentes y patronos en Puerto Rico. Los ítems en cuestión se editaron para mantener la integridad de cada competencia para que a la misma vez cuente con la claridad necesaria para obtener el nivel de las respuestas de los participantes que se busca a través de los instrumentos.

3.1. Instrumento para docentes

El panel de Juicio de Expertos analizó y recomendó los siguientes cambios a los instrumentos. Dichas recomendaciones se pueden categorizar en las siguientes acciones:

- Incluir: añadir información, opciones de escoger u otro a la pregunta o frase.
- Eliminar: remover información u opciones de la pregunta o frase, o también significa eliminar algún ítem.
- Cambiar, editar sintaxis o adaptar: edición de las preguntas, adaptación de los conceptos o palabras que serán mejor entendidas en el español local.
- Otras acciones: que incluye la unión de dos preguntas en una, entre otras.

El panel realizó los siguientes cambios al cuestionario para docentes:

- Incluir (8): A3, B2, B3, B6, D18, E2, Instrucciones parte D, Instrucciones parte E.
- Eliminar (2): A7, B5.

- Cambiar, editar sintaxis, o adaptar (28): A3, A8, B2, B10, B11, GE4, GE6, GE20, SI, S2, S3, S5, S8, S10, SH1, SH2, SH4, SH5, SH6, SH10, SH11, SH12, SH14, SH15, E1, E1, E3, Instrucciones parte C.
- Otros (1): A3 y A4 (consolidar los dos ítems en uno).

Del total de 39 recomendaciones hechas a los 111 ítems evaluados del cuestionario para docentes por el panel de Juicio de Expertos, un 21% fueron recomendaciones para incluir o complementar los ítems con información adicional. Un 5% de las recomendaciones se dirigieron a que se eliminaran por repetición, o que se eliminará una porción de la redacción. Un 72% de los cambios fueron recomendaciones de edición o mejoría de sintaxis para la adaptación cultural. Al otro 2% se recomendó que se consolidaran dos preguntas en una.

Un ejemplo de las observaciones hechas por el panel en su redacción final se encuentra a continuación en la Tabla V.2. Los cambios en su totalidad se encuentran en los anexos.

Tabla V.2. Cambios de Juicio de Expertos al instrumento para docentes.

| Cambios realizados al instrumento para docentes | |
|--|---|
| Sección y Ítem | Cambios sugeridos y versión final del ítem |
| A. Carrera universitaria (Maestros) | |
| 1. A3 | Adaptación del término. |
| 2. A3 y A4 | Cambiar a: Especialidad en vez de Materia de Estudio Consolidar las dos preguntas en una. |
| 3. A3 | Cambiar a: Grado más alto obtenido y especialidad de éste grado académico Incluir la opción de Certificaciones como un nivel de estudios |
| 4. A7 | Eliminar preguntas relacionadas con metodología de enseñanza en la carrera universitaria. |
| 5. A8 | Usar término oficial del Departamento de Educación. Cambiar licencia por certificación. |
| | ¿Cuenta usted con una certificación del Departamento de Educación? ¿En cuál/es especialidad/es está usted certificado/a para enseñar? |

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Instrumento para patronos

En el caso del instrumento para los patronos, del total de las 33 recomendaciones hechas a los 93 ítems evaluados del instrumento para los patronos por el panel de Juicio de Expertos, un

12% fueron recomendaciones para incluir o complementar los ítems con información adicional. No hubo propuestas para la eliminación (total o parcial) de ítems. Un 85% de los cambios fueron sugerencias de edición o mejoría de sintaxis para la adaptación cultural. Al otro 3% se recomendó que se consolidaran dos preguntas en una. Los cambios se desglosan a continuación:

- Incluir (4): A3, Instrucciones parte A, parte C e Instrucciones sección Saber de la parte B
- Eliminar (0): 0
- Cambiar, editar sintaxis, o adaptar (28): A3, A8, GE4, GE6, GE20, S1, S2, S3, S5, S8, S10, SH1, SH2, SH4, SH5, SH6, SH10, SH11, SH12, SH14, SH15, C18, D3, D3, D4, D5, Título, Instrucciones parte B
- Otros (1): A3 y A4 (consolidar los dos ítems en uno)

Un ejemplo de las observaciones hechas por el panel en su redacción final se encuentra a continuación en la Tabla V.3. Los cambios en su totalidad se encuentran en los anexos.

Tabla V.3. Cambios del Juicio de Expertos al instrumento para patronos.

| Cambios realizados al instrumento para patronos | |
|--|---|
| Sección y Ítem | Cambios sugeridos y versión final del ítem |
| A. Área de estudio del patrono y su trabajo actual (Patronos) | |
| 1. Instrucciones | Recordatoria de “escribir todo en mayúsculas” para que lo escrito sea legible. |
| 2. Título | Añadir: Si no está seguro/a de su respuestas ... Adaptación de término. Patronos en vez de empleadores |
| 3. A3 | Consolidar las dos preguntas en una. |
| 4. A3 | Cambiar a: Grado más alto obtenido y especialidad de éste grado académico Adaptación de término: Especialidad en vez de Materia de Estudio |
| 5. A3 | ¿Cuál es la especialidad de su grado académico? Incluir la opción de Certificaciones como un nivel de estudios. |

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Validación de las Preguntas Guías

El panel de Juicio de Expertos analizó y recomendó los siguientes cambios a las preguntas guías para el grupo de expertos en **políticas públicas y líderes de opinión** de la EA. Del total de diez recomendaciones hechas a las ocho preguntas evaluadas por el panel de Juicio de Expertos, un 10% fueron sugerencias para incluir o complementar los ítems con información adicional. No hubo propuestas para la eliminación (total o parcial) de ítems. Un 70% de los cambios fueron sugerencias de edición o mejoría de sintaxis para la adaptación cultural. Al otro 20% se recomendó que se reordenaran unas preguntas. Los cambios se desglosan a continuación:

- Incluir (1): #6
- Eliminar (0): 0
- Cambiar, editar sintaxis, o adaptar (7): #1, #3, #4, #5, #7, #8 y #9
- Otros (2): Reorganizar el orden de las preguntas #2 y #10

A continuación la Tabla V.4., incluye un resumen de la observación hecha por el panel y la redacción final del ítem. Los cambios en su totalidad se encuentran en los anexos.

Tabla V.4. Cambios del Juicio de Expertos a la Guía de entrevistas para Gestores de política pública y Líderes de Opinión.

| Juicio de Expertos: Entrevistas a gestores de política pública y líderes de opinión | |
|--|---|
| 1. | Reformular las preguntas cerradas a preguntas abiertas. ¿Conoce usted la Educación Social? |
| | Cambiar a: De acuerdo a su experiencia, ¿Qué conoce de la Educación Social? |
| 2. | Cambiar de lugar, mover a #4. De acuerdo a su experiencia, ¿Qué conoce de la Educación Social? |
| | Cambiar de lugar, mover a #1. ¿Qué conoce usted sobre las escuelas alternativas? Explique. |
| 3. | Reformular las preguntas cerradas. En su experiencia, ¿existe algún programa académico universitario que ofrezca la preparación para educadores de la Educación Alternativa en Puerto Rico? |
| | Cambiar a: En su experiencia, ¿cuál programa académico universitario ofrece la preparación para educadores de la Educación Alternativa en Puerto Rico? |
| 4. | Intentar de contextualizar el concepto, ya que no se sabe si lo conocen todavía. De acuerdo a su experiencia, ¿cómo podría definir la Educación Social? |
| | Cambiar a: De acuerdo a su experiencia, ¿Qué conoce de la Educación Social? |

5. Editar para mayor comprensión: ¿Qué temas deben ofrecerse y qué contenidos deberían incluirse como parte de una concentración en Educación Social a nivel de Bachillerato?

Cambiar a: ¿Qué temas deberían incluirse como parte de una concentración en Educación Social a nivel de Bachillerato?

Fuente: Elaboración propia.

El panel de Juicio de Expertos analizó y recomendó los siguientes cambios para las guías de entrevistas de los **expertos en los programas académicos universitarios**. Del total de nueve recomendaciones hechas a las preguntas evaluadas del cuestionario de patronos por el panel de Juicio de Expertos, un 22% fueron recomendaciones para incluir o complementar los ítems con información adicional. No hubo propuestas para la eliminación (total o parcial) de ítems. Un 55% de los cambios fueron recomendaciones de edición o mejoría de sintaxis para la adaptación cultural. Al otro 22% se recomendó que se reordenaran algunas preguntas. Cambios a preguntas guías para entrevistas a expertos en programas académicos:

- Incluir (2): #4 y #5
- Eliminar (0): 0
- Cambiar, editar sintaxis, o adaptar (5): #2, #3, #6, #7, #8
- Otros (2): #1 y #9

La Tabla V.5., detalla los cambios sugeridos e integrados a las preguntas para este grupo. La totalidad de los cambios se encuentran en los anexos.

Tabla V.5. Cambios del Juicio de Expertos a la Guía de entrevistas a expertos en programas académicos.

Cambios del panel de Juicio de Expertos: Entrevistas a expertos en programas académicos

1. Cambiar de lugar, mover del #3 al #4. De acuerdo a su experiencia, ¿Qué conoce de la Educación Social?

Dejar pregunta en lugar #2. ¿Qué conoce usted sobre las escuelas alternativas? Explique.

2. Intentar de contextualizar el concepto, ya que no se sabe si lo conocen todavía.

Cambiar a: De acuerdo a su experiencia, ¿qué conoce de la Educación Social?

3. Reemplazar con una pregunta abierta. ¿Entiende usted que los programas universitarios en educación (Bachillerato) atienden la necesidad social actual?

Cambiar a: ¿Cuál es su opinión sobre si los educadores que laboran en las escuelas alternativas tienen o no la formación académica universitaria adecuada para ejercer su

trabajo? Explique por qué usted entiende que llegan preparados o no para trabajar en la Educación Alternativa.

4. Añadir: ¿Qué competencias cognitivas afectivas y técnico-profesionales deben formar parte del perfil del egresado con concentración en educación social?

Cambiar a: En su opinión, ¿cuáles competencias (cognitivas, afectivas, profesionales) deben formar parte del perfil del egresado en Educación Social?

5. Añadir: A su parecer, ¿qué experiencias prácticas debe requerir este programa universitario? (Pasantías, internados, experiencias clínicas, otros)
-

Fuente: Elaboración propia.

4. Proceso de la recogida de los datos

El proceso de recogida de datos, según mencionamos, es un proceso transversal ya que se realiza de forma simultánea con la muestra establecida. A continuación describimos el proceso por el cual accedimos a la muestra según el método de investigación.

4.1. Pasación de los instrumentos

En la técnica de encuesta por cuestionario, el procedimiento incluye los siguientes pasos:

1. Cada administrador de las escuelas alternativas invitadas a participar cita a su personal docente y el escogido, a una reunión profesional con el objetivo de administrar el cuestionario de la investigación en la que han accedido participar como institución;

Por otro lado, los 25 patronos fueron invitados a participar a través de sus respectivos directores y/o administradores en la fecha y hora escogida. Se sigue el mismo procedimiento con este grupo.

2. Se presenta en detalle el estudio utilizando la *Hoja-carta informativa*. La misma explica el objetivo de la investigación, el alcance de la participación de los sujetos, los beneficios de la investigación, los aspectos de confidencialidad, y la información que indica que la participación es libre y voluntaria;

3. Al cabo de la presentación de la investigación, se clarificaron las dudas y se respondió a las preguntas de los presentes;

4. Una vez concluida la sesión de preguntas, se solicitó a los presentes que aquellos que libre y voluntariamente deseaban participar de la investigación permanecieran en el salón para proceder con la administración de los instrumentos, Cuestionario CM o el Cuestionario CP;

5. Se pregunta si hay personas que no interesaban participar de la administración del cuestionario. Se les indicó que se podían retirar del salón lo cual no conllevará ningún tipo de penalidad;
6. Una vez constituido el grupo de participantes que acceda participar del estudio, se procede a entregar a cada participante la *Hoja-carta informativa* y el cuestionario que corresponde a cada categoría muestral en un sobre sellado;
7. La investigadora principal realiza las siguientes preguntas a los participantes antes de iniciar la administración de los instrumentos: ¿Cuál es el propósito de la investigación? ¿Cuánto tiempo dura? ¿Cuánto tiempo tiene para responder al cuestionario? ¿Tiene dudas sobre el proceso? ¿Está claro/a que su participación es voluntaria?;
8. Los participantes completan el instrumento correspondiente a su muestra. La copia de la *Hoja-carta informativa* la retienen ellos para su conocimiento y archivos; Se les agradece su participación,
9. La investigadora principal abandona el salón una vez iniciada la administración de los instrumentos y se mantiene en el exterior del salón a una distancia propia para no interrumpir de forma alguna el proceso libre y voluntario de los participantes durante esta etapa;
10. Al concluir, los participantes depositan el instrumento completado en la urna colocada en la puerta de salida o en el escritorio principal del salón. La urna es una caja de cartón marcada con la tapa sellada con cinta adhesiva;
11. La investigadora principal regresa cuando el último de los participantes haya abandonado el salón para cerrar y recoger la urna con los instrumentos completados por la muestra;
12. La investigadora principal es la única custodia de los instrumentos; de esta forma se asegura que la privacidad y confidencialidad de los participantes esté resguardada en todo momento.

4.2. Protocolo para realizar las entrevistas

Se realizaron un total de nueve entrevistas semi-estructuradas a los tres grupos identificados con el fin de captar sus opiniones en cuanto a los futuros educadores sociales. Se siguió el plan general de entrevistas y también el protocolo de realización de las entrevistas. El plan se detalla a continuación:

1. Se envía una carta de invitación mediante correo regular a los sujetos invitados con la cual se incluye la *Hoja-carta informativa* y el formulario *Hoja de autorización de grabación de entrevista y toma de notas*.
2. A los expertos invitados se les concedió un mes (30 hábiles) para responder su decisión de participar vía correo regular en sobre pre-dirigido provisto, retuvieron la *Hoja-carta informativa* y reenviaron la *Hoja de autorización* a vuelta de correo o vía correo electrónico. En esta ocasión es necesario solicitar al participante información que puede ser considerada como identificadora de la identidad del sujeto (nombre, firma y teléfono de contacto) para poder realizar el contacto directo con aquellos que accedan a participar en las entrevistas según se detalla en el paso #2 de este procedimiento.
3. _____ Se contacta directamente al participante mediante una llamada telefónica al número de contacto que haya registrado en el formulario de *Hoja de autorización de grabación de entrevista y toma de notas* para calendarizar la entrevista (fecha, hora y lugar); Se procura reunirse en un lugar privado, libre de distracciones e interrupciones.
4. _____ Se lleva a cabo el proceso de entrevistas en el lugar y hora acordada con cada sujeto. Se graba cada entrevista en audio digital al tiempo que también se toman notas;
5. Se transcriben las entrevistas en un ordenador, propiedad de la investigadora principal, y se graba cada entrevista transcrita en un dispositivo digital ("pen-drive");
6. Se analizan las respuestas de los participantes a la luz de las preguntas guías de la investigación (contenidas en *Guía y protocolo de entrevistas semi-estructuradas*) mediante la técnica de análisis de contenido;
7. Se analizan los descriptores identificados a través del análisis de contenido de las respuestas provistas por los sujetos con el propósito de generar las categorías de información utilizando el programado Nvivo (Versión 11);

La entrevista es un “[...] acto de intercambio de comunicación cruzada [...]” (Buendía *et al.*, 1998: 276) y es importante tener en mente todo aspecto, tanto técnico como logístico, para maximizar la comunicación efectiva. Para eso, se ha diseñado el protocolo de entrevistas que contempla atender estos aspectos y detalla el proceso a seguir durante las entrevistas. El mismo se describe a continuación:

1. Antes de comenzar formalmente el proceso de la entrevista, se establece un diálogo positivo para crear un ambiente cordial, agradable y de confianza. Se persigue crear una empatía entre el entrevistado y la investigadora principal.
2. Se procede a repasar con el entrevistado el contenido de la *Hoja-carta informativa* la cual explica el objetivo de la investigación, los riesgos, los beneficios, asuntos relacionados con la privacidad y la confidencialidad.
3. La investigadora principal hace énfasis en que la participación es voluntaria y que se seguirán los requerimientos descritos para salvaguardar la confidencialidad y la privacidad.
4. Se espera que el participante acceda a participar libre y voluntariamente. Con el fin de confirmar el entendimiento del proceso de entrevista, se le formulan las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cuál es el propósito de la investigación? ¿Cuánto tiempo dura? ¿Tiene dudas sobre el proceso? ¿Está claro/a que su participación es voluntaria?
 - b. Las respuestas de los participantes entrevistados deberán ser claras y directas. Expresarán si estarán participando de la entrevista de manera libre y voluntariamente.
5. La entrevista tiene una duración promedio de aproximadamente 60 minutos. Según el interés y disposición de tiempo del entrevistado este tiempo varía.
6. Todas las entrevistas son grabadas en audio digital. Durante la grabación, la investigadora principal no menciona ningún identificador del participante (nombre, organización, lugar, etc.) para proteger su privacidad.
7. Se le informa al participante que puede realizar preguntas en cualquier momento durante la entrevista. De sentirlo necesario, el participante podía abandonar el proceso de entrevista en cualquier momento sin penalidad o que perjudique su trabajo.
8. La investigadora principal asume el rol de: escuchar, demostrar interés, hacer aclaraciones, hacer preguntas de seguimiento con el fin de clarificar, realizar anotaciones, y estar pendiente del tiempo mientras transcurre la entrevista para cumplir con la hora establecida. También vela por crear un ambiente agradable y positivo para el participante del proceso de la entrevista.
9. Al finalizar, se le agradece al participante por el tiempo dedicado al proceso.

Al ser una entrevista semi estructurada, se permitía un protocolo con una mayor cantidad de flexibilidad, que tal vez una entrevista estructurada. De tal forma, que se realizaron preguntas de seguimiento (“*follow up questions*”) cuando la persona necesitaba una incitación para concluir

o redondear la idea. Se hicieron preguntas además de clarificación de conceptos y directas para auscultar su opinión tanto profesional como personal cuando era necesaria.

En resumen, el procedimiento de recolección de los datos establecidos para ambas técnicas se detalla con el fin de procurar una sistematización del proceso de investigación, para salvaguardar las confidencialidades de los sujetos a la vez que contar con un plan detallado y un protocolo minimiza los errores en el proceso y asegura que se cumplen con los objetivos. Al seguir el plan general de colección de datos, al igual que el procedimiento específico, redundan en una mayor calidad interna de datos que beneficiará los hallazgos de la investigación.

5. Aspectos de confidencialidad y codificación

Se toman las medidas *antes, durante y después* del contacto con los participantes para asegurar que su confidencialidad, privacidad e identidad sea protegida y salvaguardada. Para asegurar la confidencialidad de los sujetos y sus contestaciones, los nombres de los participantes no figuran en ningún documento relacionado con la investigación. La información que identifique a los sujetos será protegida durante todos los trámites de la investigación de manera privada y confidencial. En ninguna situación o circunstancia se compartirá la información del participante con entes externos al proyecto de investigación.

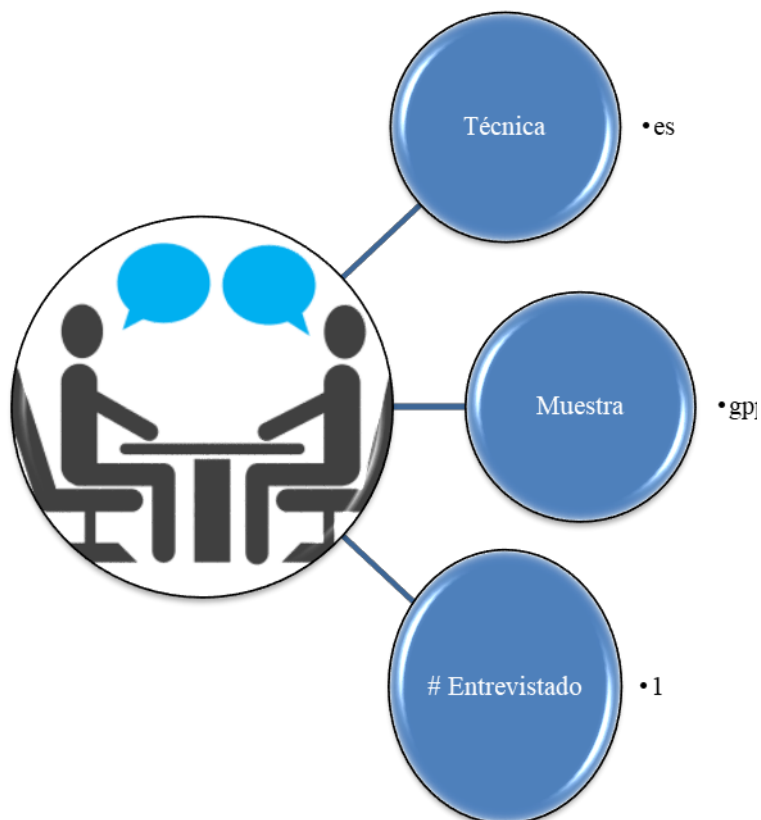
Antes de que se interactúe con los participantes, los formularios, las cartas y permisos que serán utilizados en la investigación, contarán con las debidas instrucciones y lenguaje apropiado para incorporar las cláusulas y premisas de los derechos de los sujetos de una libre y voluntaria participación del estudio. La identidad de los participantes estará protegida usando códigos alfa numéricos en una planilla de control de participantes para sustituir los nombres.

El proceso de codificación es la asignación de números tanto de identificación de los sujetos como a las diferentes preguntas y respuestas del cuestionario (Buendía, 1998: 146). Se le asigna una numeración a los instrumentos (cuestionarios y guías de entrevistas) y un código por conjunto de muestras. La numeración hará la distinción de la organización de donde proviene el instrumento, pero no por individuo. El objetivo de esta numeración es agrupar los resultados por organización y obtener información adicional de comparación y contrastes entre las entidades encuestadas.

Las muestras son asignadas un código alfa-numérico para mantener la confidencialidad de los grupos e individuos y para organizar los datos según la muestra y la técnica utilizada de forma estructurada para su eventual análisis. El orden que del código es como sigue: Técnica-Muestra-Número, en el caso de la técnica de entrevistas. Por ejemplo, para señalar la muestra de la técnica de entrevistas semi-estructuradas de los gestores de política pública se señala “es” que significa entrevistas semi-estructuradas, luego la muestra o grupo “gestores de política pública” y el

número de la entrevista (del uno al 25). El código luce así: es_gpp_1, según lo ilustra la Figura V.3.

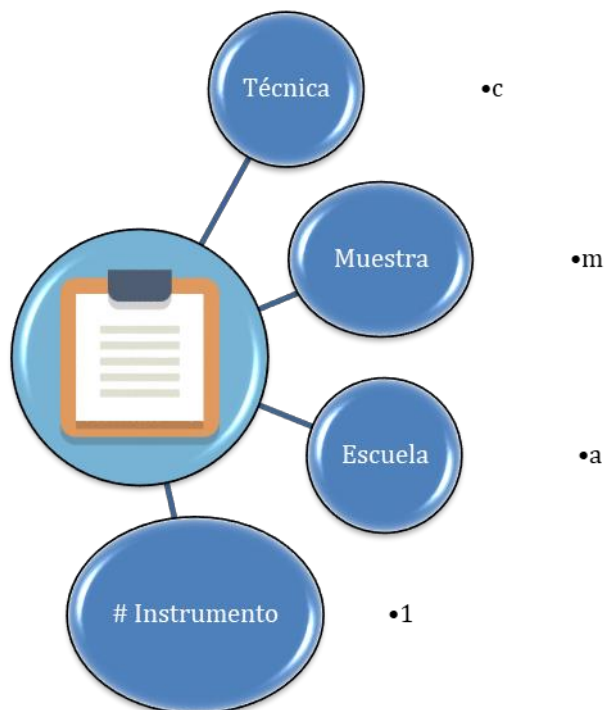
Figura V.3. Creación de códigos: Entrevistas.



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la técnica del cuestionario, el código conlleva la secuencia de Técnica, Muestra-Escuela-Número del instrumento (del uno al 125 o del uno al 25). Por ejemplo, para identificar la muestra de la técnica del cuestionario en el ejemplar de la escuela alternativa Nuestra Escuela se señala “c” que significa “cuestionario”, le sigue el código de “m” el cual representa la muestra para maestros, luego “a” para significar el código asignado a la escuela escogida, en este caso a Nuestra Escuela. Esto es continuado por el número del participante/cuestionario. El código luce así: cm_a_1.

Figura V.4. Creación de códigos: Cuestionarios.



Fuente: Elaboración propia.

Es necesario solicitar al participante información que puede ser considerada como identificadora de la identidad del sujeto (nombre, firma, teléfono de contacto y correo electrónico) para poder realizar el contacto directo con aquellos que accedan a participar en las entrevistas semi-estructuradas según se detalla en el procedimiento para realizar las entrevistas.

Durante la administración de los instrumentos y las entrevistas, se le honrará su privacidad mediante dos estrategias. La investigadora principal permanecerá fuera del salón hasta que la última persona deposite su sobre con el instrumento en la urna sellada. Al estar ausente del salón durante el proceso de contestación del instrumento, los participantes no sentirán ninguna presión, real o imaginaria, sobre sus contestaciones o desempeño en completar el instrumento. Otra estrategia que se usará en el caso de las entrevistas, impide que la investigadora principal verbalice o mencione el nombre del participante en la grabación en audio cuando se dirija al participante, ya que estos, una vez recopilada la información, solamente serán identificados por medio del código alfa numérico.

Después de recopilar los datos, y conforme a los procedimientos éticos, se protegerá la confidencialidad del participante, el equipo de audio grabación, las notas que se tomen y las transcripciones de las entrevistas con un sistema de contraseña y se guardarán los dispositivos externos ("*pen-drive*" y grabadora digital de audio) y las transcripciones en un archivo bajo llave.

Solamente la investigadora principal tendrá acceso a este archivo y será la única custodia directa de la identidad de los sujetos. Los archivos correspondientes a esta investigación serán guardados por espacio de cinco años en la residencia principal de la investigadora principal y al cabo de este periodo serán destruidos mediante una trituradora de papel y los dispositivos digitales borrados de su contenido.

Los datos y resultados de la investigación podrán ser publicados en revistas académicas y profesionales o ser presentados en reuniones/conferencias, pero la identidad de los participantes no será divulgada.

Capítulo VI

ANÁLISIS DE DATOS

1. Proceso de análisis cuantitativo de datos

Uno de los objetivos de esta investigación es la identificación de las competencias-conocimientos, habilidad y destrezas- las cuales fundamentan la profesión de la Educación Social (en adelante ES). Estas competencias están basadas en el análisis del “Título de Grado en Pedagogía y Educación Social” de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA, 2005) y es la plataforma, teórica y práctica, de los más de 36 programas académicos a nivel universitario de la ES que actualmente otorgan grados en España (Ruiz, 2004).

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos y descritos en el capítulo 4, seguimos los siguientes pasos para el análisis de la información recopilada con los instrumentos administrados a las dos muestras participantes también descritas en ese capítulo:

1. Tabular el contenido de las respuesta de preguntas cerradas de los cuestionarios codificados a través de la aplicación del sistema *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, Versión 23);
2. Recopilar y transcribir las respuestas a las preguntas abiertas. Se observará la mayor frecuencia de las contestaciones para luego ubicar los temas en diversas categorías e inferir patrones;
3. Clasificar los datos según las primeras categorías establecidas que corresponden a las dimensiones de cada cuestionario. (Véase Anexo VI.1. Categorías preliminares de análisis para los cuestionarios);
4. Ejecutar los análisis empleando estadísticos descriptivos de tendencia central como, la media, moda y de dispersión como la desviación estándar; análisis de frecuencias, porcentajes, etc. para generar las comparaciones y contrastes generales sobre los *datos obtenidos*.

En esta investigación, se utiliza la mediación General para hacer las comparaciones de los resultados conseguidos. De las otras preguntas formuladas a los participantes e incluidas en los cuestionarios a los docentes, se incluyen preguntas sobre su trasfondo académico, sus tareas y funciones en su trabajo actual, su nivel de satisfacción en su trabajo, su apreciación de nivel de estudios apropiado para realizar su trabajo, el área de estudio que complementa su área en realizar su trabajo, su opinión sobre los temas que deben ser incluidos en un currículo, y su percepción sobre la necesidad de contar con educadores sociales en Puerto Rico. De esta agrupación de contestaciones se pueden extrapolar múltiples relaciones que surjan de las comparaciones. Como por ejemplo, los datos obtenidos pueden dar luz a una posible relación significativa entre el nivel de satisfacción en su trabajo vis a vis las tareas que el maestro realiza actualmente en la escuela (de escoger de la lista provista).

2. Proceso de análisis cualitativo de datos

En el proceso de investigación cualitativa, se busca identificar el significado que las personas le atribuyen a cosas, ideas, conceptos a través de símbolos, lo cual es el resultado de las interacciones dentro de la sociedad. Los símbolos incluyen signos, lenguaje, otros que se están en continua evolución y se ajustan en una relación recíproca (Colás *et al.*, 1994).

La estrategia de investigación cualitativa va orientada a descubrir, captar y comprender una teoría, una explicación, un significado y no necesariamente a contrastar, comprobar, demostrar la existencia de una teoría previamente formulada, como es el caso de la investigación cuantitativa (Andreu, 2002). En particular, hemos empleado como instrumento de recogida de datos la entrevista que busca identificar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos y valores. El objetivo es comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistados, a través de encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, que provee un contexto dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones tales como expresar su comprensión en términos propios (Colás *et al.*, 1994: 276).

El producto de las entrevistas son las respuestas a través de un texto que se analiza utilizando la técnica de análisis de contenido. Esta se basa en una lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información y se realiza siguiendo el método científico el cual es un sistemático, objetivo, replicable y válido (Andreu, 2002; Colás *et al.*, 1994). Las características del análisis de contenido combinan la observación, la producción de datos, y la interpretación o análisis de los mismos con el fin de realizar “inferencias”. Según indica Andreu, el análisis de contenido cualitativo consiste en

“[...] un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos. Al igual que el análisis de contenido cuantitativo clásico parte de la lectura como medio de producción de datos. La idea de estos procedimientos son preservar del análisis interpretativo del análisis de contenido cualitativo no solo ha de circunscribir a la interpretación de contenido manifiesto del material analizado sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje” (Andreu, 2002: 3).

En la presente investigación realizamos un análisis de contenido temático el cual consideró la presencia de términos o conceptos con independencia de las relaciones surgidas entre ellos utilizando las técnicas de listas de frecuencia, la identificación y clasificación temática y la búsqueda de palabras en contexto. Como parte del proceso de categorización, se seleccionaron las temáticas antes de iniciar el análisis por cuanto estas fueron las reglas para la selección de unidades analizadas. El tipo de análisis cualitativa se reduce a cuatro tipos, de acuerdo a Colás *et al.*, (1994: 292): Interpretativos, Contrastación y/o verificación teórica, Evaluativos y Descriptivo. En la presente investigación hemos trabajado el tipo descriptivo. En el cual se busca describir los procesos, relaciones, contextos, y situaciones que surgen de la intervención.

Se consideraron los datos expresos (lo que el sujeto verbaliza) y los latentes (lo que dice sin intentarlo) los cuales cobran sentido y son captados dentro de un contexto. El contexto es el marco de referencias presente en la información que el lector puede conocer de antemano o inferir a través del texto mismo con el fin de entender el contenido y el significado del texto (Andreu, 2002).

El análisis de la información recopilada mediante las entrevistas semi-estructuradas se llevará a cabo por medio de la técnica de análisis de contenido como ya hemos mencionado anteriormente. De acuerdo a Hernández-Sampieri *et al.*, (2010), el análisis de datos cualitativos conlleva elaborar un sistema de codificación en dos niveles. El primer nivel corresponde a la codificación de categorías. En el segundo nivel, estas categorías se comparan entre sí con el propósito de establecer relaciones, conocido como la identificación de patrones.

De acuerdo con Saldaña (2011), los patrones se caracterizan por aspectos tales como: similitudes, diferencias, frecuencias, secuencias, correspondencias y causalidades. Diversos autores señalan que la identificación de categorías y patrones corresponde a una fase de codificación de los datos, que de forma sistemática y estructurada, sirve de plataforma para el diseño de la fase inicial de análisis.

El proceso para ejecutar el análisis de contenido fue realizado según sugieren Colás *et al.*, (1994: 293) y Andreu (2002: 11). Con la finalidad del análisis siendo el facilitar la organización y recuperación de la información, los pasos que se llevaron a cabo para el análisis incluyen los siguientes:

1. Determinar el objetivo o tema de análisis.
2. Reducción de datos. Implica seleccionar, focalizar, abstraer y transformar los datos brutos de forma que puedan ir estableciendo una hipótesis de trabajo. *Clustering*. Se identifican los descriptores provistos por los entrevistados y se colocarán los mismos en la matriz (columna 2) contenida en la Guía y Protocolo de Entrevistas Semi-estructuradas según cada una de las respuestas concuerde con cada una de las Preguntas Guías;
3. Determinar las reglas de codificación. Los códigos sin etiquetas o rótulos que se asignan a unidades de significado, con objeto de describir e inferir información acumulada en el estudio. Se pueden asignar a distintos tamaños de información -palabras, frases, párrafos- lo importante es que representen un significado relevante para el estudio. Codificar es el proceso de asignar a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría a la que pertenece. Como señalan Miles y Huberman (Ruiz y Olmos, 2005: 87) éste proceso puede llevarse a cabo en diferentes momentos del análisis, una primera codificación descriptiva y una segunda más interpretativa y explicativa.
4. Determinar el sistema de categorías. El Sistema de categorías es una operación de clasificación de elementos constituidos de conjunto y basados en diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos. El criterio de clasificación puede ser de categorías temáticas e implica buscar las similitudes (Andreu, 2002). Más detalle sobre el proceso en la sección 2.4.
5. Creación de unidades de análisis. Los tipos de unidades de análisis incluyen unas tres: *Unidades de muestreo* son porciones del universo observado que serán analizados. De la muestra se pueden analizar muestreos probabilísticos, estratégicos y teóricos o una combinación de varios. *Unidades de registro* es parte de unidad de muestreo que es posible analizar de forma aislada. Define "como el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría dada." La unidad de registro en un texto pueden ser palabras, temas (frases, conjunto de palabras, etc.) caracteres) personas o personajes), párrafos, conceptos, ideas o conjunto de ideas, símbolos semánticos (metáforas, figuras literarias, etc.). *Unidad de contexto* es la porción de la unidad de muestreo que tiene que ser examinada para poder caracterizar una unidad de registro. Si se trata de una comunicación escrita. Es el pasaje donde se encuentra la unidad de registro. Este suele ser una porción de la comunicación más extensa que la unidad de registro pero no siempre a veces la unidad de contexto puede coincidir (Andreu, 2002: 13).
6. Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización. A través de un panel de Juicio de Expertos, se realiza esta verificación. Más detalles sobre este proceso en la sección 2.2.
7. Realizar inferencias.

2.1. Sistema de categorización

El proceso de categorización se compone de dos etapas que requiere primero hacer un inventario y aislar los datos para luego, en la segunda etapa, realizar la clasificación de los datos y distribuir los elementos y consiguientemente buscar o imponer a los mensajes una cierta organización (McMillan y Schumaker, 2005). Por lo cual, las reglas que se siguieron en esta investigación corresponden a los siguientes criterios:

- Cada serie de categorías ha de construirse de acuerdo con un criterio único
- Cada serie de categorías ha de ser exhaustiva
- Categorías de cada serie han de ser mutuamente excluyente de forma que un dato solo pueda sr incluido en una categoría.
- Las categorías tienen que ser significativas, claras. El analista siguiendo su propio sistema de clasificación no puede dudar donde tiene que incluir el titular, por tanto no pueden existir ambigüedades
- Deben ser replicables
- Categorías se diferencian según los niveles de análisis posteriores. Las categorías son nominales cuando su única función es clasificar. Las ordinales cuando se clasifican y además se ordenan siguiendo un orden establecido
- Categorías pueden seguir un nivel de medición de intervalos-clasificar, ordenar y distribuir en categorías iguales (Andreu, 2002: 16).

El análisis de datos cualitativos conlleva elaborar un sistema de codificación en dos niveles (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010). El primer nivel, corresponde a la codificación de categorías. En el segundo nivel, estas categorías se comparan entre sí con el propósito de hallar posibles vinculaciones. Para iniciar en el primer nivel, se inició con la tarea con la reducción de información y ubicación de esta en las primeras agrupaciones de codificaciones. Es decir, primero codificar y luego categorizar.

La base de un sistema de categorías debe contemplar la exclusión mutua: las categorías deben construirse de manera tal que no den a lugar a varias clasificaciones; la homogeneidad: debe primar un mismo principio que permita una buena organización del material; y la pertinencia: establecer cuando existe correspondencia entre el material seleccionado y el cuadro teórico establecido (Bardin, 1998).

El sistema de categorización permite codificar las categorías para luego definir las y contextualizarlas. Según ilustrado en el ejemplo provisto en la Tabla VI.2., en la primera columna se ubican las *Macro categorías* que incluyen las categorías con mayor nivel de inclusión por tema identificado en las entrevistas. Seguido por la *Temática* general determinada y sus respectivos *Código descriptivo*. Luego se continúa con las *Categorías* que son un nivel menor que las *Macro categorías* y son más específicas en su descripción. En el análisis de la información se puede

confirmar un nivel aún menor que la Categoría, la cual se identifica como los *Rasgos* particulares de esa Categoría y proveen información más precisa sobre el desglose de información basada en opiniones, ideas, temas y conceptos.

Tabla VI.2. Ejemplo del sistema de categorización utilizado en la investigación.

| Macro categoría, Temática, Categoría | Definición/Concepto | Ejemplos textuales |
|--|---|--|
| 1. HABILIDADES | | |
| 1.1 MACRO CATEGORÍA: Habilidades Temática: Maestro profesional ideal para la Educación Alternativa Código descriptivo: Habilidades (HB) necesarias o requeridas para los maestros que ingresan a trabajar en las escuelas alternativas Categoría: Habilidades sociales (HBS) | <p>HABILIDADES SOCIALES (HBS)</p> <p>Las habilidades tienen que ver con el nivel de dominio de ejecución del sujeto, el cual implica el grado de sistematización de la ejecución. La habilidad es el dominio de la acción en función del grado de la sistematización alcanzado por el sistema de operaciones correspondiente (Conde Fernández, et al., 2012).</p> <p>Las habilidades sociales son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Dichas habilidades se refiere a las acciones realizadas por el bien del colectivo facilitando la comunicación y la paz de la comunidad (saber mitigar conflictos, afrontar críticas, convencer a los demás, fomentar la participación de todos, visión inclusiva del trabajo, otros) (Zabalza, 2001).</p> <p>En específico, las habilidades sociales según los entrevistados se refiere al respeto, solidaridad, ser acompañante</p> | <p><i>“Lo que se busca... es que la gente que no esté instalada en el cinismo y que crea que los muchachos puedan articular un proyecto de vida. Es decir, que sean gente que no mire a los jóvenes como desperdicio o estorbo público, sino con un potencial escondido...”</i> GPP3</p> <p><i>“Creo que lo más importante es que sea gente que puedan establecer un vínculo de respeto, de solidaridad, de empatía con los muchachos y acompañarlos ...”</i> GPP3</p> |

y a la promoción de la felicidad.

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda columna se encuentra la definición y una ampliación del concepto de la Categoría según la teoría. Esta misma es aplicada al tema de estudio. La definición de la “Categoría” se toma de la teoría en el contexto educativo y luego el concepto se explica según aplica al área de estudio. La “Definición” explica el ítem según la teoría, la literatura o el diccionario. El “Concepto” describe como la definición de la literatura se aplica a la utilidad del ítem en la investigación. En este caso, la definición de Habilidades Sociales es de Brito (Conde *et al.*, 2012), (Zabalza, 2001); y el contexto es una explicación de la autora sobre cómo se traduce al concepto de habilidades sociales según lo perciben los entrevistados.

A continuación se desglosan los componentes de la categorización de los datos en formato descendiente:

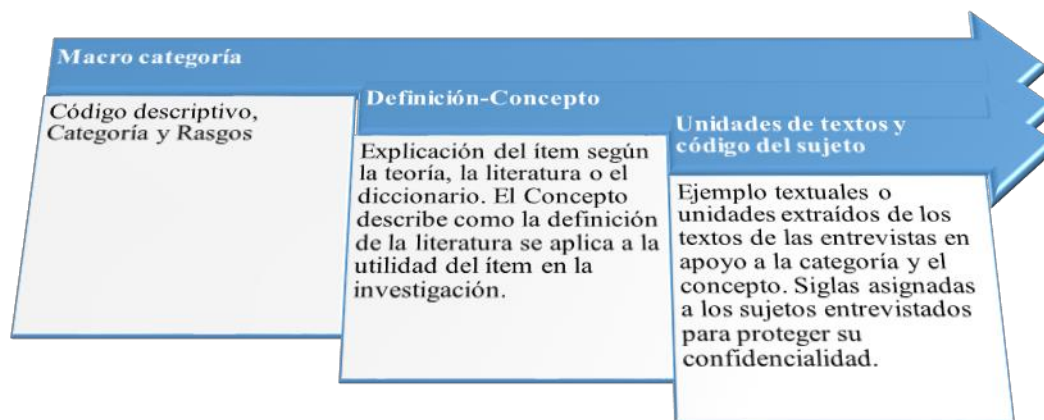
- Macro categoría: Sección que agrupa los ítems por temas comunes que están presentes en las entrevistas.
- Código descriptivo: Siglas para denominar el contenido de los ítems presentes en las entrevistas.
- Categoría: Siglas utilizadas para agrupar temas según el concepto expuesto en la entrevista.
- Rasgos particulares de esa Categoría: Sección que provee información más precisa basada en opiniones, ideas, temas y conceptos.

La tercera columna incluye ejemplos textuales de las entrevistas, codificadas para mantener el anonimato de los entrevistados. Según las consideraciones mencionadas por Bardin (1998), estos extractos son utilizados para ejemplificar una Categoría y la Macro categoría y por lo tanto no se repetirán. Se utiliza un Código para el sujeto que son unas siglas asignadas a los sujetos entrevistados para proteger su confidencialidad. El código figura después del texto de las transcripciones. Además de la jerarquía en las dos primeras columnas, las tablas de análisis contienen campos de datos adicionales:

1. Definición/Concepto: La Definición explica el ítem según la teoría, la literatura o el diccionario. El Concepto describe como la definición de la literatura se aplica a la utilidad del ítem en la investigación.
2. Ejemplos textuales o unidades extraídas de los textos de las entrevistas en apoyo a la categoría y el concepto.

3. Código sujeto: Siglas asignadas a los sujetos entrevistados para proteger su confidencialidad.

Figura VI.1. Contenido de la categorización



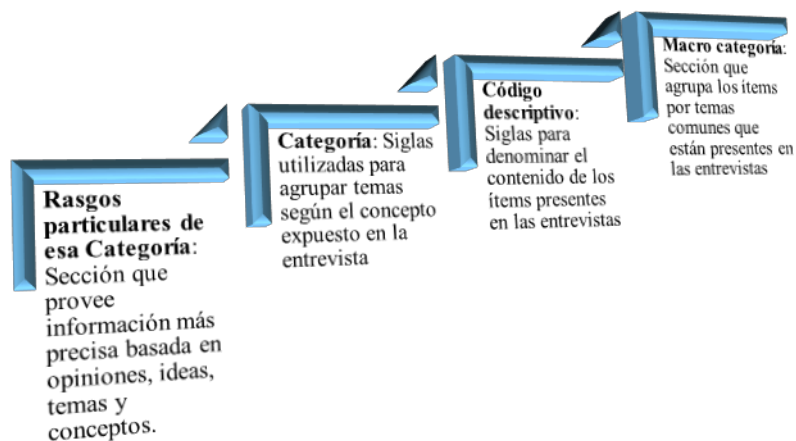
Fuente: Elaboración propia.

El ejercicio de crear las categorías permite ubicar la realidad en esas jerarquías para obtener una secuencia lógica, en los hechos o los comportamientos, los cuales están en contexto y en ese contexto adquieren pleno significado, según lo explica Colás *et al.*, (2009).

Hay tres procesos diferentes en la elaboración del sistema de categorías: deductivo, inductivo y deductivo-inductivo. En la investigación se utilizó el formato inductivo el cual parte de “[...] registros narrativos... de donde... se extraen los rasgos que serán agrupados en función de la similitud de ciertas características pertinentes al objeto de investigación. La conceptualización última de los rasgos afines, tras sucesivos pasos de filtrado, análisis, elaboración y síntesis, configurara el sistema de categorías” (Buendía *et al.*, 1998: 186).

A continuación en la Figura VI.2. observamos las definiciones y niveles dentro de la categoría de Macro Categoría.

Figura VI. 2. Definición y niveles de la Macro Categoría



Fuente: Elaboración propia.

Los datos generados de las respuestas se categorizarán en las agrupaciones las cuales corresponden a las dimensiones encontradas en los cuestionarios. Realizamos un ejercicio de establecer las categorías que respondieran a los sugeridos por Bardin (1998), las cuales deben responder a las siguientes características:

- La exclusión mutua: las categorías deben construirse de manera tal que no den a lugar a varias clasificaciones
- La homogeneidad: debe primar un mismo principio que permita una buena organización material
- La pertinencia: establecer cuando existe correspondencia entre el material seleccionado y el cuadro teórico establecido.

El proceso de reducir la información e identificar las categorías temáticas o unidades lleva a que afloren temas que eventualmente se limitarán a través de la repetición. Según indica Andreu se entiende que

“[...] este número deberá ser alterado a lo largo de la investigación, de manera que puedan, por un lado, seleccionar unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información, y por el otro lado pueda interrumpir la selección de más unidades cuando se entiende que se ha llegado a un punto de saturación por la cantidad de información recopilada” (Andreu, 2002: 25).

Esta “saturación” se alcanza cuando se entiende que los nuevos datos empiezan a ser repetitivos y desisten de aportar información beneficiosa para la investigación. Esto se pudo observar en el proceso cuando los temas de la “rigidez del sistema de educación pública”, “la inhabilidad de las universidad de preparar adecuadamente a los nuevos docentes de acuerdo a las

nuevas exigencias del país”, “la gran necesidad de los jóvenes en términos socioeducativas de la gran mayoría de la población del sistema de educación”, entre otros, se repetían de diferentes formas en las entrevistas.

Según mencionamos al inicio, en la investigación se utilizaron varias tácticas para extraer y contrastar conclusiones. Como indican Miles y Huberman (Colás *et al.*, 2009: 303), la técnica para interpretar datos se basa en las siguientes acciones:

1. *Observar patrones y temas.* Supone anotar patrones o temas que confieran un sentido lógico. Los patrones pueden referirse a factores que demuestren similitudes y diferencias entre categorías.
2. *Agrupar.* Supone reunir a los eventos concretos en unidades más abstractas, utilizando tres pasos:
 - a) Exploración de datos.
 - b) Ordenamiento y revisión.
 - c) Conceptualización de cada agrupación o *cluster*.

Se trata de un proceso inductivo de formación de categorías y de una reiterada inclusión de eventos (actos, procesos, situaciones, etc.) dentro de categorías.

3. *Factorización.* Consiste en representar una gran cantidad de datos en términos de un pequeño número de variables, o factores de observables directamente y generalmente hipotéticos. Esta estrategia se usa con el fin de reducir la cantidad de los datos e identificar patrones en ellos.

Tabla VI.3. Codificación de categorías.

| Número | MACRO CATEGORÍAS, CATEGORÍAS Y RASGOS | Código |
|---------------|---|---------------|
| 1. | Habilidades | HB |
| 1.1 | Habilidades sociales | HBS |
| 1.2 | Habilidades personales | HBPS |
| 1.3 | Habilidades profesionales académicas | HBPF |
| 2. | Preparación Actual de Maestros | PAM |
| 2.1 | Preparación Actual de Maestros - Académica | PAMA |
| 2.2 | Preparación Actual de Maestros - Profesional | PAMP |
| 3. | Cambios a Programas Universitarios | CP |
| 3.1 | Cambios a los programas de preparación de maestros en las universidades | CPU |
| 3.1.1 | Contenido | CPUC |
| 3.1.2 | Metodología y evaluación | CPUM |
| 3.1.3 | Actitudes | CPUA |

| | | |
|--|--|------------|
| 3.2 | Cambios (Sugerencias) al futuro programa académico universitario propuesto en Educación Social | CPE |
| 3.2.1 | Contenido | CPEC |
| 3.2.2 | Metodología y evaluación | CPEM |
| 3.2.3 | Actitudes | CPEA |
| 4. | Empleo | EM |
| 4.1 | Empleo - Contratación por entrevistados | EMC |
| 4.2 | Empleo - Futuras oportunidades de empleo | EMF |
| 4.3 | Empleo - Necesidades educador social | EMN |
| 5. | Creencias sobre la Educación Social y la Educación Alternativa | CES |
| 5.1 | Creencias sobre la Educación Social y los educadores sociales – Positivas | CESP |
| 5.2 | Creencias sobre la Educación Social y los educadores sociales – Negativas | CESN |
| 5.3 | Creencias sobre la Educación Alternativa – Positivas | CEAP |
| 5.3.1 | Contenido | CEAPC |
| 5.3.2 | Metodología y evaluación | CEAPM |
| 5.3.3 | Actitud | CEAPA |
| 5.4 | Creencias sobre la Educación Alternativa - Negativas | CEAN |
| 5.4.1 | Contenido | CEANC |
| 5.4.2 | Metodología y evaluación | CEANM |
| 5.4.3 | Actitud | CEANA |
| 6. | Política Pública de la Educación Social | PP |
| 6.1 | Política Pública de la Educación Social - Perspectiva del gobierno: DE, comisiones de gobierno, Consejo de Educación, otros. | PPGO |
| 6.2 | Política Pública de la Educación Social - Perspectiva de las universidades | PPU |
| 6.3 | Política Pública de la Educación Social - Perspectiva de las escuelas alternativas | PPEA |
| 7. | Estado de situación del estudiante | ESE |
| 7.1 | Perfil del estudiante en escuelas alternativas o en riesgo social-educativo | ESEP |
| 7.2 | Estrategias para atender estudiantes en situaciones de riesgo social-educativo | ESEE |
| 38 macro categorías, categorías y rasgos | | |

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Juicio de Expertos

Los expertos realizaron una revisión y validación del sistema de categorías. El sistema consta de ocho macro categorías, diecinueve categorías y doce rasgos. (Véase Anexo Instrumento de validación por Juicio de expertos sistema de categorías sobre la Educación Social y Alternativa).

Se invitó a unos cinco expertos en programas académicos universitarios, tanto de la Universidad Metropolitana (2) como de la Universidad de Granada (3)⁷². De los cinco expertos invitados, la respuesta fue de unos tres. Estos expertos calificaron las categorías con las macro categorías, categorías y rasgos, acompañado de diferentes apartados, según la escala tipo Likert de 1 a 5 (1-Ninguna; 2-Poca; 3-Suficiente; 4-Bastante; 5-Total), utilizando de criterios de coherencia, pertinencia, relevancia y claridad de lo expuesto. Estos conceptos fueron definidos según descrito a continuación:

- *Coherencia*: grado en que las macro categorías, categorías y rasgos guardan una relación lógica de modo que no se produce contradicción ni oposición entre ellas.

- *Pertinencia*: grado de adecuación de las macro categorías y de los rasgos de ser conveniente y oportuno para con los objetivos de la investigación.

- *Relevancia*: grado en que las macro categorías, categorías y los rasgos son importantes, significativos y de utilidad para los objetivos de investigación.

- *Claridad*: grado en que las macro categorías, categorías y rasgos, como están redactado, no induce a error por sesgos gramaticales. Redacción comprensiva, sin ambigüedades.

Los cambios sugeridos al sistema de codificación por el panel de Juicio de Expertos se resumen a continuación en la Tabla VI.1.

Tabla VI.1. Juicio de expertos: Observaciones a la categorización.

| Macro categorías, Categorías y Rasgos | Cohere ncia | Pertine ncia | Releva ncia | Clarid ad | Cambios y observaciones |
|--|-------------|--------------|-------------|-----------|--|
| Política Pública de la Educación Social - Perspectiva de las universidades Código-PPU | 2 | 4 | 4 | 2 | 6.2: Verificar si está claro y no se presta a confusión que realmente el texto no proviene de la universidad, sino de una percepción de lo que debe ser la universidad indicada por el participante. Evaluar nombre; quizás Proyección de Perspectivas Universitarias. |
| Creencias sobre la Educación Social y la Educación Alternativa- | 2 | 4 | 4 | 2 | 5.3.3 y 5.4.3: Verificar si el concepto de actitud es genérico o, por los textos seleccionados, serán |

⁷² Evaluación de Juicio de expertos se llevó a cabo en mayo de 2017.

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|
| Positivas Código-CEANA | | | | | respaldo y apatía como actitud. |
| Creencias sobre la Educación Social y la Educación Alternativa-Negativas Código-CEAPA | 2 | 4 | 4 | 2 | |
| Creencias sobre la Educación Social y los educadores sociales-Positivas Código-CESP | 2 | 4 | 4 | 2 | 5.1 y 5.2: Verificar si el concepto positivo y negativo es el adecuado. Por lo expuesto en la descripción propongo se considere Creencias Favorecedoras y Creencias Confusas. |
| Creencias sobre la Educación Social y los educadores sociales-Negativas Código-CESN | 2 | 4 | 4 | 2 | |
| Creencias sobre la Educación Alternativa-Positivas Código-CEAP | 2 | 4 | 4 | 2 | 5.3 y 5.4: Verificar si el concepto positivo y negativo es el adecuado. Por lo expuesto en la descripción propongo se considere Creencias Favorecedoras y Creencias Confusas. |
| Creencias sobre la Educación Alternativa-Negativas Código-CEAN | 2 | 4 | 4 | 2 | |
| Cambios a los programas de preparación de maestros en las universidades Código-CPUA | 2 | 4 | 4 | 2 | 3.13 y 3.23: Verificar si el concepto actitudes es muy genérico. Posiblemente buscar dentro de la descripción y fragmento textual direccionalidad o complementariedad al concepto. |
| Cambios a los programas de preparación de maestros en las universidades Código-CPEA | 2 | 4 | 4 | 2 | |
| Comentarios: En términos generales el documento encuentro que es uno exhaustivo y pulido. | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Como se expone en el capítulo 7 a continuación, los datos, por su variedad y volumen, permiten precisar las percepciones de los sujetos a la vez de cumplir con los objetivos de la investigación.

Capítulo VII

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

1. Resultados obtenidos tras el análisis de datos cuantitativos: Maestros

Como ya describimos en el capítulo 6, los resultados de investigación que presentamos a continuación incluyen análisis de frecuencias, porcentajes, y de medias y desviaciones típica o estándar. Los resultados de los cuestionarios fueron tabulados utilizando Excel y luego transferidos al paquete estadístico SPSS-23 para su análisis. Los datos analizados mediante frecuencias fueron agrupados en: Competencias Generales, Competencias de Saber, Competencias de Saber Hacer, las prioridades en el proceso de contratación y temas para el plan de estudios. Para analizar las preguntas abiertas, se ha procedido a categorizarlas en base a los datos obtenidos (método inductivo) y la literatura especializada ya mencionada (método deductivo).

El instrumento Cuestionario CM fue administrado a una muestra de 130 docentes de ocho escuelas alternativas⁷³ (en doce centros). El nivel de participación por escuela se desglosa en la Tabla VII.1.

Tabla VII.1. Nivel de participación por escuela.

| Escuelas y códigos | | F | Porcentaje de participación |
|--------------------|-----------------------------------|----|-----------------------------|
| Nivel de | 1. Escuela A C-AMX-C Caguas | 7 | 5.4% |
| | 2. Escuela A C-AMX-L Loíza | 9 | 6.9% |
| | 3. Escuela B C-BMX-G Guayama | 6 | 4.6% |
| | 4. Escuela B C-BMX-C Caimito | 10 | 7.7% |
| | 5. Escuela B C-BMX-V Villa España | 8 | 6.2% |

⁷³ La administración del cuestionario se realizó entre el 16 de octubre de 2015 y el 3 de marzo de 2016 en la sede de cada escuela participante. Véase Anexo VII.1. Tabla de códigos y cantidad de muestra cuestionarios.

| | | | |
|-----|--|-----|-------|
| 6. | Escuela B C-BMX-P Ponce | 9 | 6.9% |
| 7. | Escuela C C-CMX-H PECES | 24 | 18.5% |
| 8. | Escuela D C-DMX-SJ San Juan Crearte | 7 | 5.4% |
| 9. | Escuela E C-EMX-SJ Politécnico | 12 | 9.2% |
| 10. | Escuela F C-FMX-B/A Bayamón y Arecibo National Talent | 21 | 16.2% |
| 11. | Escuela G C-GMX-SG Inter | 7 | 5.4% |
| 12. | Escuela H C-HMX-B Asociación Pro Bienestar de la Familia Comeireña Bayamón | 10 | 7.7% |
| | | 130 | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

1.1. Carrera universitaria

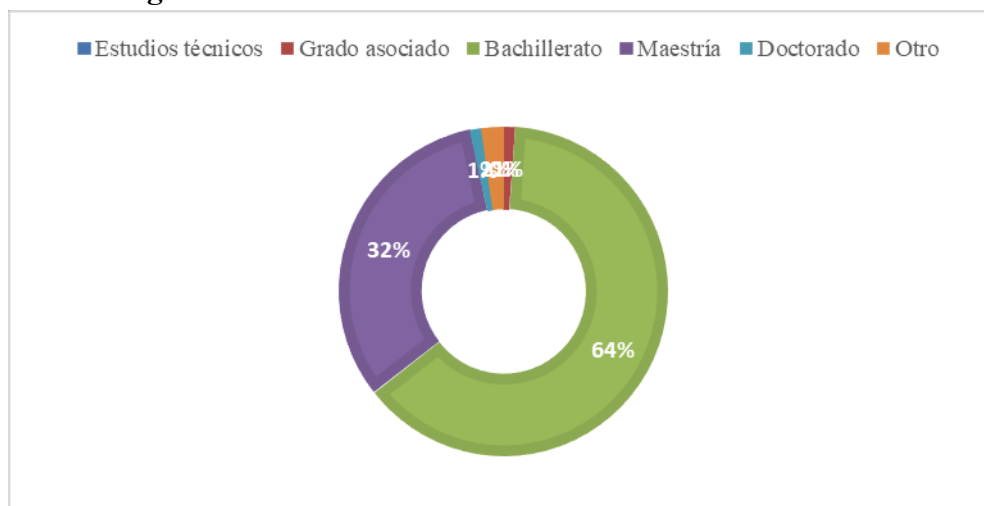
La primera dimensión, *Carrera universitaria*, del cuestionario, reúne información socio-demográfica e información sobre los estudios universitarios de los participantes. La mayoría de los participantes cuentan con un grado de Bachillerato, 56.8%, seguido por estudios de Maestría con un 29.5%. La Tabla VII.2. indica el grado más alto obtenido y la especialidad de este grado académico.

Tabla VII.2. Grado más alto obtenido de los docentes.

| Ítem | Grado más alto obtenido | % |
|--------------|-------------------------|------|
| 7.A3a | | |
| 1. | Certificaciones | 0 |
| 2. | Estudios técnicos | 2.2 |
| 3. | Grado Asociado | 0.7 |
| 4. | Bachillerato | 56.8 |
| 5. | Maestría | 29.5 |
| 6. | Doctoral | 1.4 |
| 7. | Otro | 2.2 |
| 8. | No contestó | 0.7 |

Fuente: Elaboración propia.

Figura VII.1. Grado académico más alto de los docentes.



Fuente: Elaboración propia.

Especialidad del grado obtenido. Encontramos en primer lugar la especialidad de las Ciencias y Matemáticas con un 10.77%, seguido por el área de las Artes con un 10%. En tercer lugar se ubican dos disciplinas: Educación y Español/Inglés con un 6.92%, en ambos casos. Podemos observar la gran cantidad de participantes que marcaron la opción de Otros, al no encontrar su especialidad en la lista provista en el cuestionario. Algunas de estas especialidades incluyen: Salud escolar, Orientación y consejería, Psicología, Tecnología, Educación física, mediación de conflictos, entre otros. Por tanto, los docentes provienen de una diversidad de áreas académicas que se alejan de las especialidades tradicionales.

Tabla VII.3. Especialidad de grado de los docentes.

| Ítem | Especialidad del grado | % |
|------|--|-------|
| 1. | Educación | 6.92 |
| 2. | Administración (educativo y/o de empresas) | 9.23 |
| 3. | Educación especial | 3.08 |
| 4. | Artes | 10.00 |
| 5. | Ciencias/Matemáticas | 10.77 |
| 6. | Español/Inglés | 6.92 |
| 7. | Historia/Estudios Sociales | 3.85 |
| 8. | Otros | 23.85 |
| 9. | No contestó | 25.38 |

Fuente: Elaboración propia.

- *Estudios para otro grado académico.* Un 71.54% indica que no está realizando estudios adicionales, mientras el 27.69% indicó que sí está realizando estudios adicionales o complementarios dirigido a un grado académico. Un .77% no contestó.

- *Nivel de estudios para la obtención de otro grado.* Según indica la Tabla VII.4., de los 27.69% participantes que actualmente incursionan en estudios dirigidos hacia otro grado académico, la mayoría, el 73.08% aspira a un grado de Bachillerato (o segundo Bachillerato), en segundo lugar 13.85% aspira a un grado de Maestría y 6.15% aspira a un grado de Doctorado. El dato más relevante es el número de personas que, ya contando con un Bachillerato, actualmente persiguen una segunda titulación de Grado de Bachillerato.

Tabla VII.4. Nivel de estudios para la obtención de otro grado académico.

| Ítem | Nivel de estudios de otro grado | % |
|--------------|---------------------------------|-------|
| 7.A5a | | |
| 1. | Certificaciones | 1.54 |
| 2. | Estudios técnicos | 1.54 |
| 3. | Bachillerato | 73.08 |
| 4. | Maestría | 13.85 |
| 5. | Doctoral | 6.15 |
| 6. | Otro | 0.77 |
| 7. | No contestó | 3.08 |

Fuente: Elaboración propia.

Las especialidades seleccionadas más frecuentemente incluyen en primer lugar las Artes 72.31%, en segundo lugar otros 7.69% y con el mismo porcentaje en tercer lugar se ubican Educación, Ciencias/Matemáticas e Historia/Ciencias sociales con un 4.62%. Se observa en la Tabla VII.5., que la mayoría incursiona estudios en las Artes en su segundo grado académico. En la categoría de Otros, las respuestas incluyen otras especialidades, tales como la Tecnología, Enfermería, Consejería académica, Trabajo social, entre otros.

Tabla VII.5. Especialidad de estudios para la obtención de otro grado académico.

| Ítem | Especialidad de estudios para la obtención de otro grado | % |
|--------------|--|-------|
| 7.A5b | | |
| 1. | Educación | 4.62 |
| 2. | Administración | 0.77 |
| 3. | Educación especial | 1.54 |
| 4. | Artes | 72.31 |
| 5. | Ciencias/Matemáticas | 4.62 |
| 6. | Español/Inglés | 3.08 |
| 7. | Historia/Estudios sociales | 4.62 |

| | | |
|----|-------------|------|
| 8. | Otros | 7.69 |
| 9. | No contestó | 0.77 |

Fuente: Elaboración propia.

- *Certificación del Departamento de Educación.* Dicha certificación permite al docente impartir la disciplina estudiada en escuelas públicas y privadas. Sin embargo, para las escuelas alternativas no es requisito que los docentes cuenten con dicha certificación ya que éstas tienen independencia en la contratación de sus docentes. Al preguntarles si contaban con una certificación del DE para enseñar en el sistema educativo, una mayoría, 74.62%, indicó que sí la tenía. Un 25.38% indicó no contar con la certificación.

Al preguntar, qué especialidad están certificados para enseñar, los participantes indican que la mayoría de las certificaciones están es las Artes 28.46%, en un segundo lugar se ubican dos áreas: las Ciencias/Matemáticas 18.46% y Otros 18.46%, según indica la Tabla VII.6. En tercer lugar se ubican los estudios de Español/Inglés con un 9.23%. La categoría de Otros incluye las siguientes especialidades: Bibliotecología, Tecnología, Educación física, Educación vocacional, entre otros.

Tabla VII.6. Especialidad de la certificación.

| Ítem | Especialidad de la certificación | % |
|--------------|----------------------------------|-------|
| 7.A6b | | |
| 1. | Educación | 5.38 |
| 2. | Administración | 0.77 |
| 3. | Educación especial | 3.08 |
| 4. | Artes | 28.46 |
| 5. | Ciencias/Matemáticas | 18.46 |
| 6. | Español/Inglés | 11.54 |
| 7. | Historia/Estudios sociales | 9.23 |
| 8. | Otros | 18.46 |
| 9. | No contestó | 4.62 |

Fuente: Elaboración propia.

Una certificación de otra agencia reguladora y la especialidad. Era importante conocer si los participantes contaban con otras certificaciones, según sus especialidades, para observar si había alguna tendencia en la contratación de docentes con más de una certificación. Se encontró que la mayoría, un 79.23%, no cuenta con certificaciones adicionales, un 18.46% sí cuenta con una certificación y un 2.31% no contestó la pregunta. Los participantes que sí cuentan con las certificaciones indican que las tienen de las siguientes agencias:

- Junta Examinadora de Psicólogos, Departamento de Salud

- American Library Association
- Junta Examinadora de Consejeros Profesionales
- Junta Examinadora de Enfermería, Departamento de Salud
- Departamento de Educación, Florida
- Departamento de Educación, NY
- Colegio de Trabajadores Sociales
- Colegio de Peritos Electricistas
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)
- Negociado de Métodos Alternos, Departamento de Justicia

- *Estudios o cursos en Educación Social o Educación Alternativa.* A través de esta cuestión se intentaba identificar la cantidad y la calidad de los temas a los cuales los docentes han estado expuestos a través de sus programas de formación y desarrollo profesional en sus centros escolares. Según se expone en la Tabla VII.7., una gran mayoría (78.46%) indica que no ha tomado cursos y un 18.46% indica que sí ha tomado cursos en estas áreas. Un 3.08% no contestó la pregunta.

Se establecieron categorías para agrupar las respuestas sobre los cursos que los docentes indican haber recibido dentro o fuera de su organización educativa. Las categorías se establecieron en base a la frecuencia de los temas presentados. De los que indicaron haber tomado cursos en Educación Social o Educación Alternativa, los temas fueron agrupados en las siguientes seis categorías:

1. Educación Alternativa/Educación Social
2. Estrategias de enseñanza
3. Métodos alternos
4. Aspectos sociales
5. Estrategias de acción socioeducativa
6. Contenido de disciplina

Se observa que la mayoría de los temas no son necesariamente temas directamente relacionados con el estudio formal de la Educación Social. Hay solamente tres menciones directas sobre la Educación Alternativa/Educación Social. Las estrategias de enseñanza ($f=8$) y los aspectos sociales ($f=9$) son las categorías con la mayor frecuencia. La frecuencia para la categoría de cursos que atienden aspectos de acción educativa es cuatro. Los cursos de perfeccionamiento profesional en su área de disciplina (Matemáticas) es $f=2$. Se entiende que realizar el ejercicio de indicar si los cursos que tomaron eran temas de Educación Alternativa y/o Educación Social, ayuda a que los sujetos reflexionen sobre cuáles de los cursos aplican y también implica que ellos supieran las diferencias entre la Educación Social y la Educación Alternativa.

Tabla VII.7. Cursos en Educación Social o Educación Alternativa.

| Ítem | Código | de | Contestaciones de docentes |
|--|---------|---|---|
| 7.A8b. | sujetos | | |
| Cursos en Educación Social o Alternativa | 1. | C-AM2, C-AM5, NE Loíza, C-BM3 CSIF Guayama, C-EM6 Poli, C-HM5 Pro Bienestar | Orientación general sobre la Educación Alternativa o sobre la población estudiantil. Seminario sobre la Educación Alternativa en Universidad de Puerto Rico con Justo Méndez, Fundador de Nuestra Escuela. Educación Social. |
| | 2. | C-BM2 CSIF Guayama, C-GM4 Inter, C-GM2 Inter | Métodos de enseñanza. Preparación de pruebas. Estrategias para trabajar con estudiantes con problemas de aprendizaje. Estrategias y metodologías de enseñanza de adultos. Neuro-aprendizaje. Innovación educativa aplicada. Estrategias novedosas en la enseñanza. Estrategias para trabajar con estudiantes con dificultades académicas tomando en consideraciones sus estilos de aprendizaje. |
| | 3. | C-AM1 NE Loíza, C-DM4 Crearte | Educación Montessori. Montessori Casa de Niños. |
| | 4. | C-EM7 Poli, C-CM23 Peces, C-HM5 Pro Bienestar, C-DM7 Crearte | Fundamentos sociales de la educación. Aprendizaje en la niñez. Dinámicas de grupo. Relaciones interpersonales. Saberes y géneros. Inteligencias múltiples. Educación comunitaria. Comunidad de aprendizaje. Arte terapia. Los valores en el Puerto Rico de hoy. |
| | 5. | C-CM24 Peces, C-HM2 Pro Bienestar, C-HM10 Pro Bienestar | Trabajo social. Manejo en crisis. Maltrato de menores y la Resiliencia. Mediación. |
| | 6. | C-BM4 CSIF Guayama, C-DMI Crearte | Ciencias sociales. Matemáticas para maestros/as en educación alternativa (con profesora de educación, Ana Helvia Quintero). |

Fuente: Elaboración propia.

1.2. Trabajo actual

Posición del trabajo actual. En la Tabla VII.8., se observa que un 65.38% son maestros, docentes o especialistas (término utilizado para los docentes por algunas escuelas alternativas). Un 14.62% se ubican en la categoría de Otros, las cuales incluyen: Consejera, Bibliotecario, Facilitador creativo, Asesor juvenil, Intercesora estudiantil, Auxiliar académico, Coordinador. Esto es seguido por un 8.46% que se identifican como Trabajadores Sociales. Al iniciar la investigación, se les indicó a los directores de las escuelas participantes que el criterio de participación en la investigación era reunir a todos las personas que atendían al joven en sus

aspectos educativos, psico-social y de instrucción por lo cual se incluye la participación de profesionales como Trabajadores Sociales, facilitadores, coordinadores, psicólogos, además de los docentes y especialistas.

Hay dos menciones por parte de los maestros que apuntan a que también ejercen un papel dual de mentores y docentes. Esta es una tendencia en algunas escuelas alternativas que fomentan que los docentes sean guías para un grupo asignado de estudiantes.

Tabla VII.8. Posición del trabajo actual.

| Ítem 7.B1 | Posición del trabajo actual | % |
|------------------|---|----------|
| 1. | Maestro/Especialista (término utilizado para los docentes en algunas escuelas alternativas) | 65.38 |
| 2. | Trabajador Social | 8.46 |
| 3. | Coordinador | 6.15 |
| 4. | Facilitador | 1.54 |
| 5. | Psicólogo | 3.08 |
| 6. | Otros | 14.62 |
| 7. | No contestó | 0.77 |

Fuente: Elaboración propia.

Estado laboral. De acuerdo a la Tabla VII.9., un 52.31% de los participantes son trabajadores con permanencia en sus trabajos, es decir tienen un plaza asignada a ellos. Sin embargo, un 30% labora bajo contratos de servicios profesionales. Otros 9.23% son transitorios (pueden ser ubicados en otras escuelas según surja la necesidad). Las personas con contratos de servicios profesionales son trabajadores vulnerables ya que no disfrutan de seguridad en su trabajo o de beneficios del sistema educativo como es el seguro médico, días por enfermedad, vacaciones, y algunas veces participar de algunas actividades profesionales.

Las escuelas alternativas dependen en su mayoría de fondos legislativos, del gobierno y aportaciones privadas y filantrópicas para su funcionamiento. Con los cortes presupuestarios experimentados en los últimos años, las escuelas se les ha hecho difícil mantener una plantilla fija y completa del profesorado. Por lo cual, se prevé en el futuro que la cantidad de docentes por servicios profesionales vaya aumentando de la misma forma que los acuerdos transitorios.

Tabla VII.9. Estado laboral.

| Ítem 7.B2 | Estado laboral | % |
|------------------|-------------------------|----------|
| 1. | Permanente | 52.31 |
| 2. | Servicios profesionales | 30.00 |
| 3. | Transitorios | 9.23 |

| | | |
|----|-------------|------|
| 4. | Otro | 7.69 |
| 5. | No contestó | 0.77 |

Fuente: Elaboración propia.

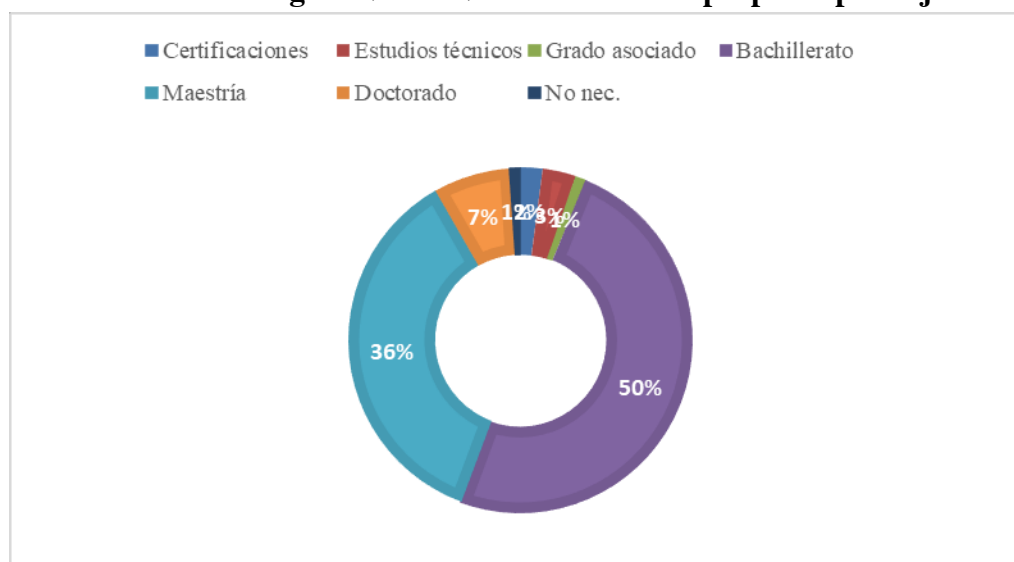
Nivel de estudios más apropiado para ejercer su trabajo. Según se observa en la Tabla VII.10., un 48.46% indicó que el nivel más apropiado para ejercer su trabajo actual en las escuelas alternativas son los estudios de Bachillerato (Grado), seguido por un 35.38% que piensa que el nivel adecuado es Maestría. Un 6.92% indicó que el mejor nivel es doctorado.

Tabla VII.10. Nivel de estudios apropiado para ejercer.

| Ítem 7.B3 | Nivel de estudios más apropiado | % |
|-----------|---|-------|
| 1. | Certificaciones | 2.31 |
| 2. | Estudios técnicos | 3.08 |
| 3. | Grado Asociado | 1.54 |
| 4. | Bachillerato (Grado) | 48.46 |
| 5. | Maestría | 35.38 |
| 6. | Doctorado | 6.92 |
| 7. | No es necesario tener estudios universitarios | 1.54 |
| 8. | No contestó | 0.77 |

Fuente: Elaboración propia.

Figura VII.2. Nivel de estudios apropiado para ejercer.



Fuente: Elaboración propia.

Poblaciones con las que los docentes han trabajado. La Tabla VII.11, indica que los docentes han trabajado con la mayoría de las poblaciones señaladas en el cuestionario. Las poblaciones representativas de la mayor cantidad de experiencia por parte de los docentes son:

Estudiantes con dificultades en el aprendizaje 70%, Estudiantes del programa regular del sistema educativo del DE 66.92% y Jóvenes fuera de la escuela, 65.38%.

Tabla VII.11. Poblaciones con las que los docentes han trabajado.

| Ítem 7.B5 | Poblaciones con las que ha trabajado anteriormente | % |
|------------------|---|----------|
| 1. | Estudiantes del programa regular del sistema educativo del DE | 66.92 |
| 2. | Estudiantes con dificultades en el aprendizaje | 70.00 |
| 3. | Jóvenes fuera de la escuela | 65.38 |
| 4. | Madres solteras | 40.00 |
| 5. | Personas de edad avanzada | 26.15 |
| 6. | Personas sin hogar | 15.38 |
| 7. | Población drogodependiente | 30.00 |
| 8. | Población reclusa (encarcelados) | 16.92 |
| 9. | Personas con discapacidades | 30.00 |
| 10. | Población inmigrante | 14.62 |
| 11. | Otros | 16.92 |

Fuente: Elaboración propia.

Las poblaciones representativas de la menor cantidad de experiencia profesional por parte de los participantes son: Inmigrantes 14.62%, Personas sin hogar 15.38%, población reclusa 16.92% y otros 16.92%.

Poblaciones a las que les han dedicado más tiempo. Se observa en la Tabla VII.12., que en primer lugar se ubica la población de Estudiantes con dificultades de aprendizaje (33.85%). En segundo lugar, Jóvenes fuera de la escuela (30.77%) y en tercer lugar, con un 22.31%, estudiantes del programa regular del Departamento de Educación.

Se observa que la experiencia de los docentes está marcada por los años de experiencia con la población de jóvenes fuera de la escuela y con dificultades de aprendizaje. Se puede entender que las poblaciones con quienes han trabajado más tiempo es una función de los años de experiencia en la posición actual, ya que los datos revelan que un porcentaje mayor, un 46.92%, cuenta con un año con el actual patrono.

Tabla VII.12. Poblaciones con las que los docentes han trabajado más tiempo.

| Ítem 7.B6 | Poblaciones trabajado más tiempo | % |
|------------------|---|----------|
| 1. | Estudiantes del programa regular del sistema educativo del DE | 22.31 |
| 2. | Estudiantes con dificultades en el aprendizaje | 33.85 |
| 3. | Jóvenes fuera de la escuela | 30.77 |
| 4. | Madres solteras | 1.54 |
| 5. | Personas de edad avanzada | 0 |

| | | |
|-----|----------------------------------|------|
| 6. | Personas sin hogar | 0 |
| 7. | Población drogodependiente | 0 |
| 8. | Población reclusa (encarcelados) | 1.54 |
| 9. | Personas con discapacidades | 5.38 |
| 10. | Población inmigrante | 0 |
| 11. | Otros | 3.85 |
| 12. | No contestó | 0.77 |

Fuente: Elaboración propia.

Tiempo dedicado a esta población. Se observa en la Tabla VII.13., que en primer lugar, se ubican las personas que han dedicado entre 3 a 5 años de trabajo a la población con la que trabajan. En segundo lugar, están las personas que le han dedicado entre 6 y 10 años. En tercer lugar, las personas que le han dedicado más de 10 años a esta población. El promedio del nivel de “*expertise*” o pericia es entre los 3 a 5 años.

Tabla VII.13. Tiempo dedicado a la población.

| Ítem 7.B7 | Tiempo dedicado a esta población | % |
|-----------|----------------------------------|-------|
| 1. | 1 a 2 años | 17.69 |
| 2. | 3 a 5 años | 31.54 |
| 3. | 6 y 10 años | 26.15 |
| 4. | Más de 10 años | 24.62 |

Fuente: Elaboración propia.

Deseo de trabajar en una escuela alternativa. Un 56.92% indicó que “no había querido trabajar en una escuela alternativa” antes de ingresar en la actual. Un 42.31% indicó que “sí, quiso siempre trabajar en una escuela alternativa”. Un 0.77% no contestó la pregunta.

Satisfacción laboral. Un 53.85% de los participantes indica estar “muy satisfecho” con su trabajo actual. Un 43.85% señala estar “satisfecho” y un porcentaje menor, 2.31%, afirma estar “insatisfecho”.

Años con patrono actual. Se observa en la Tabla VII.14., que la mayoría de los participantes, un 46.92%, cuenta con un año en el trabajo. En segundo lugar, un 19.23%, cuenta con dos años en el trabajo. En el tercer lugar, un 16.92% cuenta con tres años.

Tabla VII.14. Tiempo con el patrono actual.

| Ítem 7.B10 | Años con patrono actual | % |
|------------|-------------------------|-------|
| 1. | Un año | 46.92 |
| 2. | Dos años | 19.23 |
| 3. | Tres años | 16.92 |

| | | |
|----|-------------|-------|
| 4. | Cuatro años | 14.62 |
| 5. | Cinco años | 1.54 |
| 6. | No contestó | 0.77 |

Fuente: Elaboración propia.

Las funciones que son parte del trabajo actual. Estas preguntas, once de la sección B11, intentan recoger las tareas que los participantes realizan en sus trabajos con el fin de determinar si los docentes ejercen un papel más amplio incursionando en tareas socioeducativas, y en qué medida y frecuencia. Se les preguntó, ¿En qué medida las funciones que se enumeran son parte de su trabajo actual? Para responder a esta cuestión se empleó una escala tipo Likert con las opciones, poca, regular o mucha periodicidad (ver tabla VII.15.)

Tabla VII.15. Funciones del trabajo actual.

| FUNCIONES | | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | | | | | |
|-----------|--|---------------------------|----|---------|----|-------|----|-------------|----|
| | | Mucha | | Regular | | Poca | | No contestó | |
| | | % | F | % | F | % | F | % | F |
| 1. | Trabajar con padres/madres de los estudiantes | 29.23 | 38 | 37.69 | 49 | 30.77 | 40 | 2.31 | 3 |
| 2. | Orientar a los estudiantes en cuanto a sus opciones vocacionales | 36.15 | 47 | 40.00 | 52 | 22.31 | 29 | 1.54 | 2 |
| 3. | Mediar en conflictos entre estudiantes | 61.54 | 80 | 26.92 | 35 | 8.46 | 11 | 3.08 | 4 |
| 4. | Coordinar adiestramientos para la comunidad escolar | 20.00 | 26 | 31.54 | 41 | 41.54 | 54 | 6.92 | 9 |
| 5. | Hacer planes educativos para cada estudiante | 51.54 | 67 | 25.38 | 33 | 19.23 | 25 | 3.85 | 5 |
| 6. | Ser mentor | 47.69 | 62 | 20.99 | 26 | 10.77 | 14 | 21.54 | 28 |
| 7. | Procurar la continuidad en trabajos de los estudiantes (seguimiento a tareas, proyectos, etc.) | 68.46 | 89 | 20.00 | 26 | 10.00 | 13 | 1.54 | 2 |
| 8. | Ser consejero | 41.54 | 54 | 23.85 | 31 | 13.85 | 18 | 20.77 | 27 |
| 9. | Coordinar actividades y proyectos culturales para los estudiantes y la comunidad escolar | 35.38 | 46 | 39.23 | 51 | 22.31 | 29 | 3.08 | 4 |

| | | | | | | | | | |
|-----|--|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|
| 10. | Ayudar en la búsqueda de empleo para los estudiantes | 8.46 | 11 | 23.08 | 30 | 49.23 | 64 | 19.23 | 25 |
|-----|--|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|

Fuente: Elaboración propia.

Las funciones que los docentes consideran ejercen con periodicidad en su trabajo, están marcadas como *Mucha*. Las funciones señaladas con mayor frecuencia son: el “Procurar la continuidad en el trabajo escolar de los estudiantes” (f=89) “Mediar conflictos entre estudiantes” (f=80), “Hacer planes educativos para cada estudiante” (f=67), “Ser mentor” (f=62), y “Ser consejero” (f=54).

Las funciones realizadas con mucha repetición indican que los docentes ejercen un papel más amplio, que la enseñanza estricta en el aula. Según indican, la tarea de mediar conflictos, ser mentor y consejero ocupa tres de las cinco tareas realizadas con mayor frecuencia.

Las funciones señaladas con menos frecuencia, marcadas *Regular*, son: “Trabajar con madres y padres de los estudiantes” (f=49), “Orientar a estudiantes a opciones vocacionales” (f=52), y “Coordinar actividades y proyectos culturales para estudiantes y la comunidad escolar” (f=51), según se desglosa en la Tabla VII.15. En las escuelas alternativas, el papel de los padres o adultos encargados es importante y se procura con mayor regularidad. En una escuela alternativa en particular, los padres deben participar de talleres de mejora personal antes de que el estudiante pueda matricularse en la escuela. Esta opción está marcada como una práctica que no es ejecutada a menudo.

Las funciones señaladas con menos repetición, marcadas con la opción *Poca*, son: “Coordinar adiestramientos para la comunidad escolar” (f=54) y “Ayudar en la búsqueda de empleo a los estudiantes” (f=64). Dependiendo de la estructura de la escuela alternativa, las actividades de adiestramientos o formación están en manos de los administradores. Aunque los docentes puedan sugerir temas o áreas para desarrollar, quienes deciden y coordinan con los administradores.

La pregunta B11 permite a la muestra participante en este grupo enumerar *otras funciones* que son parte de su trabajo. Este ítem, f=54, se desglosa en las siguientes categorías:

1. Supervisión de personal y tareas administrativas
2. Contacto y servicios a los familiares y comunidad externa a la escuela
3. Tareas de actividades estudiantiles
4. Tutorías a estudiantes de la escuela
5. Tareas de mejoramiento profesional al personal de la escuela
6. Tareas relacionadas al servicio externo e internados de los estudiantes
7. Tareas académicas estudiantiles
8. Tareas sobre progreso estudiantil

La Tabla VII.16, a continuación, recoge sus respuestas.

Tabla VII.16. Funciones adicional del trabajo actual.

| Ítem B11. | Código de sujetos | de Funciones adicionales a su trabajo |
|------------------|-------------------------------------|---|
| 1. | C-HM10. | Mediaciones. Modificar conducta. |
| 2. | C-HM2, CM23, DM3, C-DM4 | C- Contactos directo con familias. Orientación a servicios o familias. C- Hacer llamadas de seguimiento por ausencias. Llevar a cabo entrevista inicial (en casos de emergencia). Ofrecer talleres de artes visuales a niños de 6-10 años (externos a la escuela) |
| 3. | C-GM2, EM4, C-DM3. | C- Tutoría individualizada. Enseñarles y ayudarles en cálculos matemáticos. |
| 4. | C-DM7, CM23, HM2. | C- Coordinar programas académicos. Establecer adiestramientos para el personal de servicio directo. Coordinar talleres para mejorar área social. |
| 5. | C-EM2. | Supervisar el personal docente. Supervisar a los facilitadores. |
| 6. | C-GM2, DM3, CM18, CM19, EM10. | C- Supervisión de servicios comunitarios. Coordinación de servicios voluntario para los jóvenes de la escuela y externos. Coordinar internados en el ámbito laboral. Programa visitas al Hospital del Niño y coordinar visita al programa de envejecientes. Coordinar prácticas en instituciones para los estudiantes del taller. |
| 7. | C-DM1, DM2, CM23, CM17, DM3, C-EM2. | C- Realizar trabajo administrativo no relacionado a la enseñanza ni el aula. Preparación de informes programáticos. Informes administrativos. Rendir informes mensuales. Registrar resultados académicos de alumnos. |
| 8. | C-CM23, CM17. | C- Disponer en discusiones de casos [académicos, disciplina de estudiantes]. Seguimiento a egresados. |
| 9. | C-CM21, CM19, DM4. | C- Ofrecer cursos de diseño gráfico a jóvenes. Coordinar agrupaciones estudiantiles. Talleres a estudiantes. Desarrollar actividades de zumba. |
| 10. | C-CM19, CM18. | C- Desarrollar trabajo de investigación científica (clases de ciencias). Planificar actividades en el huerto ecológico. |

Otras funciones ...

Fuente: Elaboración propia.

A. Competencias generales. La contribución de la experiencia adquirida en su trabajo al desarrollo de estas competencias

Esta dimensión analizó la opinión de los participantes sobre las competencias que han adquirido a través de la experiencia en su trabajo en la escuela alternativa. Se les pidió que precisaran en qué medida la competencia (destreza, información o habilidad) a evaluar, se había desarrollado a través su trabajo. Entendemos que la referencia a su trabajo se refiere a la escuela alternativa actual. Por ejemplo, debían dar respuesta a la pregunta, ¿Era esencial (complementaria o irrelevante) contar con la competencia para poder realizar sus tareas en el ambiente de trabajo? De igual manera, ¿El ambiente de trabajo (o sea, la escuela) ponía énfasis o exigía esa competencia para facilitar el buen desenvolvimiento en el trabajo? La escala contiene las opciones de *Esencial*, *Complementario*, *Irrelevante* o *No aplica*.

Tabla VII.17. Competencias Generales de maestros según experiencia en el trabajo.

| COMPETENCIAS GENERALES-A | | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | | | | | |
|--------------------------|---|---------------------------|-----|----------------|----|-------------|----|-----------|---|
| | | Esencial | | Complementario | | Irrelevante | | No Aplica | |
| | | % | F | % | F | % | F | % | F |
| GE1. | Análisis y síntesis | 78.46 | 102 | 18.46 | 24 | 0.77 | 1 | 0 | 0 |
| GE2. | Organización y planificación | 84.62 | 110 | 11.54 | 15 | 2.31 | 3 | 0 | 0 |
| GE3. | Comunicación oral y escrita en la lengua materna | 76.92 | 100 | 17.69 | 23 | 0.77 | 1 | 0.77 | 1 |
| GE4. | Comunicación en inglés | 25.38 | 33 | 51.54 | 67 | 16.92 | 22 | 3.85 | 5 |
| GE5. | Utilización de TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional | 64.62 | 84 | 31.54 | 41 | 2.31 | 3 | 0 | 0 |
| GE6. | Manejo y uso de la información | 80.00 | 104 | 17.69 | 23 | 0.77 | 1 | 0 | 0 |
| GE7. | Resolución de problemas y toma de decisiones | 86.92 | 113 | 11.54 | 15 | 0.77 | 1 | 0 | 0 |
| GE8. | Capacidad crítica y auto crítica | 68.46 | 89 | 23.85 | 31 | 2.31 | 3 | 1.54 | 2 |
| GE9. | Capacidad de integrarse y comunicarse con expertos de otras disciplinas y distintos contextos | 76.15 | 99 | 19.23 | 25 | 3.85 | 5 | 0 | 0 |
| GE10. | Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad | 84.62 | 110 | 12.31 | 16 | 1.54 | 2 | 0 | 0 |
| GE11. | Habilidades interpersonales | 86.15 | 112 | 11.54 | 15 | 1.54 | 2 | 0 | 0 |
| GE12. | Compromiso ético | 87.69 | 114 | 10.00 | 13 | 0.77 | 1 | 0 | 0 |
| GE13. | Autonomía en el aprendizaje | 70.77 | 92 | 26.15 | 34 | 0.77 | 1 | 0 | 0 |
| GE14. | Adaptación a situaciones nuevas | 82.31 | 107 | 15.38 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE15. | Creatividad | 86.15 | 112 | 12.31 | 16 | 0.77 | 1 | 0 | 0 |
| GE16. | Liderazgo | 88.46 | 115 | 8.46 | 11 | 1.54 | 2 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | |
|-------|---|-------|-----|-------|----|------|---|------|---|
| GE17. | Iniciativa y espíritu emprendedor | 79.23 | 103 | 17.69 | 23 | 0.77 | 1 | 0 | 0 |
| GE18. | Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida | 82.31 | 107 | 14.62 | 19 | 1.54 | 2 | 0 | 0 |
| GE19. | Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional | 90.00 | 117 | 8.46 | 11 | 0 | 0 | 0.77 | 1 |
| GE20. | Gestión y administración de los procesos con indicadores de calidad | 60.00 | 78 | 31.54 | 41 | 3.85 | 5 | 3.85 | 5 |

Fuente: Elaboración propia.

Las *Competencias Generales* seleccionadas con mayor porcentaje incluyen las destrezas vinculada al aspecto ético de la profesión y elementos de organización con hincapié en la solución de problemas. Se distingue que las respuestas reflejan un énfasis en los elementos relacionados al compromiso ético de la profesional, ya que esto figura en dos ítems con puntuaciones altas y consideradas como *Esenciales*.

En la Tabla VIII.17, observamos que las *Competencias Generales* seleccionadas como *Esenciales* en el desempeño del trabajo de los docentes son “Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional” con 90% en primer lugar, segundo el “Liderazgo” con un 88.46% y en tercer lugar “Compromiso ético” con un 87.69%. A éstas les sigue “Resolución de problemas y toma de decisiones” con un 86.92%, el “Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad” junto con “Organización y planificación” reciben un 84.62%.

En el último renglón, se establecen las competencias relacionadas con la “Capacidad de crítica y auto crítica” con un 68.46%, seguido por “Gestión y administración de los procesos con indicadores de calidad” con un 60% y en último lugar “Comunicación en inglés” con un 25.38%. En el caso de la “Gestión y administración de los procesos con indicadores de calidad” y “Comunicación en inglés”, ambas competencias recibieron una elevada puntuación en la opción de *Irrelevante* y *No Aplica*.

Los ítems que no fueron contestados figuran en los datos pero no están incluidos en la tabla. El desglose completo por escala *Esencial*, *Complementario*, *Irrelevante* o *No aplica* se encuentra en el Anexo VII.1.

B. Competencias del Saber. La contribución de la experiencia adquirida en su trabajo al desarrollo de esta competencia: Dimensión A

Las *Competencias de Saber* se basan en las competencias básicas de educadores sociales ya constatado en los capítulos anteriores. De las diez competencias, se destacan que las

relacionadas con el conocimiento de la población con la que se trabaja y la necesidad de entender su entorno físico y social, son las destrezas de mayor prioridad en el contexto de su trabajo.

Tabla VII.18. Competencias de Saber de maestros según la experiencia en el trabajo.

| COMPETENCIAS SABER (S) - A | | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | | | | | |
|-------------------------------|--|---------------------------|-----|----------------|----|-------------|----|-----------|---|
| | | Esencial | | Complementario | | Irrelevante | | No Aplica | |
| | | % | F | % | F | % | F | % | F |
| S1. | Comprensión del origen de los procesos históricos que contribuyen a la consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa | 45.38 | 59 | 43.08 | 56 | 5.38 | 7 | 3.85 | 5 |
| S2. | Conocer los marcos históricos y conceptuales de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países | 40.77 | 53 | 40.00 | 52 | 10.77 | 14 | 6.15 | 8 |
| S3. | Conocer los supuestos y teóricos de la Educación Social | 50.00 | 65 | 36.92 | 48 | 8.46 | 11 | 3.08 | 4 |
| S4. | Conocer las políticas públicas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa | 54.62 | 71 | 30.77 | 40 | 9.23 | 12 | 3.85 | 5 |
| S5. | Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja | 82.31 | 107 | 14.62 | 19 | 2.31 | 3 | 0 | 0 |
| S6. | Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos | 79.08 | 95 | 21.54 | 28 | 3.08 | 4 | 1.54 | 2 |
| S7. | Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención | 70.77 | 92 | 23.85 | 31 | 3.08 | 4 | 1.54 | 2 |
| S8. | Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa | 60.77 | 79 | 33.08 | 43 | 2.31 | 3 | 1.54 | 2 |
| S9. | Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa | 63.08 | 82 | 25.38 | 33 | 4.62 | 6 | 5.38 | 7 |

| | | | | | | | | | |
|------|--|-------|----|-------|----|------|---|------|---|
| S10. | Conocer los fundamentos del diseño y uso de los medios instruccionales para la intervención socioeducativa | 56.15 | 73 | 31.54 | 41 | 5.38 | 7 | 4.62 | 6 |
|------|--|-------|----|-------|----|------|---|------|---|

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla VII.18., se observa que las Competencias de Saber seleccionadas como *Esencial* son “Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja” con un 82.31%, en segundo lugar se ubican los “Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos” con un 79.08 % y en el último lugar el “Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención” con un 70.77%.

En el último renglón de importancia se ubican las competencias siguientes: “Conocer las políticas públicas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa” con un 54.62%, seguido por la “Comprensión del origen de los procesos históricos que contribuyen a la consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa” con un 45.38% y por último, “Conocer los marcos históricos y conceptuales de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países” con un 40.77%.

Se observa que en estas competencias, los docentes fueron prudentes en repartir sus selecciones entre lo *Esencial* y lo *Complementario*. En las competencias “Comprensión del origen de los procesos históricos que contribuyen a la consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa” los docentes se dividieron entre 45.38% y 43.08% y de la misma forma en la competencia sobre “Conocer los marcos históricos y conceptuales de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países” entre 40.77% y 40%.

En el caso de las competencias consideradas como *Irrelevantes* aparece una alta puntuación en los ítems siguientes: “Conocer los marcos históricos y conceptuales de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países” con un 10.77%, seguido por “Conocer las políticas públicas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa” con un 9.23% y por la competencia sobre “Conocer los supuestos y teóricos de la Educación Social” con un 8.46%.

El desglose completo por escala *Esencial*, *Complementario*, *Irrelevante* o *No aplica* se encuentra en el Anexo VII.2. Los resultados de los ítems no contestados, *No contestó* (con valores sobre el 1.54% o 2 personas), están en el Anexo VII.2.

C. Competencias del Saber Hacer. La contribución de la experiencia adquirida en su trabajo al desarrollo de esta competencia: Dimensión A

Las *Competencias de Saber Hacer* seleccionadas con mayor porcentaje por los docentes incluyen las destrezas relacionadas con los procedimientos y las intervenciones para atender el entorno y la realidad familiar. Se identifica que las respuestas reflejan un énfasis en los elementos relacionados a la actitud, disposición y a las técnicas concretas del trabajo socioeducativo, ya que estos figuran en dos ítems con puntuaciones altas y consideradas como *Esenciales*.

Tabla VII.19. Competencias de Saber Hacer de maestros según la experiencia del trabajo.

| COMPETENCIAS SABER HACER (SH) - A | | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | | | | | |
|--------------------------------------|--|---------------------------|----|----------------|----|-------------|----|-----------|----|
| | | Esencial | | Complementario | | Irrelevante | | No Aplica | |
| | | % | F | % | F | % | F | % | F |
| SH1. | Sobre utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social | 70.00 | 91 | 20.77 | 27 | 6.92 | 9 | 0.77 | 1 |
| SH2. | Dirigir la estructura y los procesos de participación y acción comunitaria | 59.23 | 77 | 24.62 | 32 | 5.38 | 7 | 8.46 | 11 |
| SH3. | Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar la capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos | 64.62 | 84 | 18.46 | 24 | 6.92 | 9 | 8.46 | 11 |
| SH4. | Aplica teorías para identificar los factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos | 51.54 | 67 | 30.77 | 40 | 10.77 | 14 | 6.15 | 8 |
| SH5. | Organizar y administrar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, tiempo, libre, intervención comunitaria, otros) | 60.77 | 79 | 26.15 | 34 | 5.38 | 7 | 7.69 | 10 |
| SH6. | Diseñar e implantar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos | 64.62 | 84 | 24.62 | 32 | 3.85 | 5 | 6.15 | 8 |

| | ámbitos de trabajo | | | | | | | | |
|-------|---|-------|-----|-------|----|-------|----|-------|----|
| SH7. | Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo | 50.77 | 66 | 33.08 | 43 | 8.46 | 11 | 7.69 | 10 |
| SH8. | Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria | 78.31 | 94 | 21.54 | 28 | 2.31 | 3 | 0.77 | 1 |
| SH9. | Incorporar los recursos humano, sociales, institucionales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo determinado ámbito de acción | 68.46 | 89 | 22.31 | 29 | 3.85 | 5 | 1.54 | 2 |
| SH10. | Producir medios, materiales y recursos para la intervención socioeducativa | 61.54 | 80 | 26.92 | 35 | 6.92 | 9 | 1.54 | 2 |
| SH11. | Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativo para los medios y redes de comunicación e intervención | 36.92 | 48 | 33.08 | 43 | 17.69 | 23 | 10.00 | 13 |
| SH12. | Utilizar y evaluar aplicaciones para la formación profesional mediante nuevas tecnologías | 53.85 | 70 | 26.92 | 35 | 13.08 | 17 | 5.38 | 7 |
| SH13. | Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social | 90.77 | 118 | 7.69 | 10 | 0 | 0 | 0.77 | 1 |
| SH14. | Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas | 62.31 | 81 | 30.77 | 40 | 3.85 | 5 | 2.31 | 3 |
| SH15. | Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación sobre el medio social e institucional en el que se realiza la intervención | 37.69 | 49 | 35.38 | 46 | 15.38 | 20 | 10.77 | 14 |

Fuente: Elaboración propia.

Las Competencias de Saber Hacer seleccionadas con mayor porcentaje son las siguientes: “Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social con un 90.77%, en segundo lugar las competencias relacionadas a “Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria” con un 78.31% y por último, las competencias “Sobre utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social” con un 70%.

Las competencias con el menor puntaje en lo *Esencial* son las siguientes: “Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo” con un 50.77%, en segundo lugar el “Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación sobre el medio social e institucional en el que se realiza la intervención” con un 37.69% y el “Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativo para los medios y redes de comunicación e intervención” con un 36.92%. Todo esto nos puede indicar que el énfasis en el trabajo no está ubicado en el diseño, evaluación o colaboración con externos, sino más bien en las competencias señaladas de mayor importancia que son las relacionadas a la intervención con las familias.

Se destaca que en dos ítems, los porcentajes entre *Esencial* y *Complementario* fueron cantidades afines, dándoles así un peso de importancia similar: “Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativo para los medios y redes de comunicación e intervención” con 36.92% y 33.08%; y la competencia sobre “Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación sobre el medio social e institucional en el que se realiza la intervención” con 37.69% y 35.38%.

En el caso de estas competencias, las evaluaciones de los docentes en la opción de *Irrelevante* son varias. Evaluaron a las competencias “Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativo para los medios y redes de comunicación e intervención” con un 17.69%, el “Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación sobre el medio social e institucional en el que se realiza la intervención” con un 15.38% y el “Utilizar y evaluar aplicaciones para la formación profesional mediante nuevas tecnologías” con un 13.08%. Estos ítems fueron calificados como *Irrelevantes* para su desempeño en el trabajo.

El desglose completo por escala *Esencial*, *Complementario*, *Irrelevante* o *No aplica* se encuentra en el Anexo VII.3.

1.4. Competencias. La contribución de la carrera universitaria al desarrollo de esta competencia

Se recogió la información sobre la opinión de los participantes sobre las competencias que han sido adquiridas a través de su carrera universitaria. Los participantes debían precisar en qué medida la competencia (destreza, información o habilidad) a evaluar, fue desarrollada durante sus estudios universitarios. Se entiende que la mayoría de los docentes entrevistados estudiaron Ciencias de la Educación, en universidades en Puerto Rico, o tomaron clases de pedagogía en combinación con su área de estudio. De tal forma, que indirectamente se está extrayendo información sobre las competencias exigidas y desarrolladas en estas Facultades de Educación. Según se ha analizado en capítulos anteriores, las competencias para la Educación Social no estarán presentes en los estudios de Educación en las universidades en Puerto Rico, al menos no formalmente y no en su totalidad. A través de este análisis podemos identificar cuáles de las competencias (generales, de saber o de saber hacer), en efecto, sí están presentes.

Las respuesta debería contestar la pregunta, ¿Era esencial (complementaria o irrelevante) contar con la competencia para poder ser efectivo en la clase o carrera universitaria? También, ¿Se puede entender que el programa académico de la facultad universitaria ponía énfasis o exigía esa competencia para su graduación? Este renglón corresponde a la dimensión B del formulario.

A. Competencias generales: Dimensión B del cuestionario

Las *Competencias Generales* aplicadas a la carrera universitaria desvelan que la selección de los docentes da prioridad a la organización, comunicación y aspecto ético. Las competencias que priorizaron en sus carreras universitarias son: la “Comunicación oral y escrita en la lengua materna” con un 83.08%, en segundo lugar el “Compromiso ético” con un 80% y, en tercer lugar, la “Organización y planificación” con un 75.38%.

Las competencias menos valoradas por los docentes son las siguientes: En primer lugar se ubican dos competencias con el valor de 50%, “Gestión y administración de los procesos con indicadores de calidad” y la “Capacidad de integrarse y comunicarse con expertos de otras disciplinas y distintos contextos”, en segundo lugar está la competencia relacionada a la “Iniciativa y espíritu emprendedor” con un 46.15% y por último la “Comunicación en inglés” con un 36.15%.

Según se observa en la Tabla VII.20., las competencias aplicadas a su uso en la universidad por los docentes consideradas *Irrelevantes* son las siguientes: la “Iniciativa y espíritu emprendedor” con un 9.23%, la “Capacidad de integrarse y comunicarse con expertos de otras disciplinas y distintos contextos” con un 8.46% y con el 6.92%, estas “Resolución de problemas y toma de decisiones” y “Adaptación a situaciones nuevas”.

El desglose completo por escala *Esencial*, *Complementario*, *Irrelevante* o *No aplica* se encuentra en el Anexo VII.4.

Tabla VII.20. Competencias General según la carrera universitaria.

| COMPETENCIAS GENERALES - B | | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | | | | | |
|----------------------------|---|---------------------------|-----|----------------|----|-------------|----|-----------|---|
| | | Esencial | | Complementario | | Irrelevante | | No Aplica | |
| | | % | F | % | F | % | F | % | F |
| GE1. | Análisis y síntesis | 72.31 | 94 | 22.31 | 29 | 1.54 | 2 | 1.54 | 2 |
| GE2. | Organización y planificación | 75.38 | 98 | 17.69 | 23 | 1.54 | 2 | 1.54 | 2 |
| GE3. | Comunicación oral y escrita en la lengua materna | 83.08 | 108 | 10.77 | 14 | 0.77 | 1 | 1.54 | 2 |
| GE4. | Comunicación en inglés | 36.15 | 47 | 47.69 | 62 | 6.15 | 8 | 3.85 | 5 |
| GE5. | Utilización de TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional | 59.23 | 77 | 33.85 | 44 | 3.08 | 4 | 0.77 | 1 |
| GE6. | Manejo y uso de la información | 70.77 | 92 | 22.31 | 29 | 2.31 | 3 | 0.77 | 1 |
| GE7. | Resolución de problemas y toma de decisiones | 57.69 | 75 | 30.00 | 39 | 6.92 | 9 | 0.77 | 1 |
| GE8. | Capacidad crítica y auto crítica | 54.62 | 71 | 33.08 | 43 | 3.85 | 5 | 3.08 | 4 |
| GE9. | Capacidad de integrarse y comunicarse con expertos de otras disciplinas y distintos contextos | 50.00 | 65 | 36.15 | 47 | 8.46 | 11 | 0.77 | 1 |
| GE10. | Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad | 62.31 | 81 | 28.46 | 37 | 3.08 | 4 | 1.54 | 2 |
| GE11. | Habilidades interpersonales | 55.38 | 72 | 33.85 | 44 | 5.38 | 7 | 1.54 | 2 |
| GE12. | Compromiso ético | 80.00 | 104 | 15.38 | 20 | 0 | 0 | 1.54 | 2 |
| GE13. | Autonomía en el aprendizaje | 62.31 | 81 | 30.00 | 39 | 3.08 | 4 | 0 | 0 |
| GE14. | Adaptación a situaciones nuevas | 51.54 | 67 | 36.15 | 47 | 6.92 | 9 | 0.77 | 1 |
| GE15. | Creatividad | 53.85 | 70 | 37.69 | 49 | 3.85 | 5 | 0 | 0 |
| GE16. | Liderazgo | 58.46 | 76 | 29.23 | 38 | 5.38 | 7 | 0.77 | 1 |
| GE17. | Iniciativa y espíritu emprendedor | 46.15 | 60 | 39.23 | 51 | 9.23 | 12 | 0 | 0 |
| GE18. | Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida | 70.00 | 91 | 22.31 | 29 | 3.85 | 5 | 0 | 0 |
| GE19. | Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional | 70.00 | 91 | 23.08 | 30 | 2.31 | 3 | 0 | 0 |
| GE20. | Gestión y administración de los procesos con indicadores de calidad | 50.00 | 65 | 33.85 | 44 | 6.15 | 8 | 6.15 | 8 |

Fuente: Elaboración propia.

B. Competencias de Saber: Dimensión B del cuestionario

Las *Competencias de Saber* aplicadas a la carrera universitaria muestran que la selección de los docentes da prioridad al conocimiento de los supuestos básicos, (pedagógicos, sociológicos, psicológicos) de la intervención además de la necesidad de conocer a la población con la cual se trabaja. Las competencias que priorizaron en sus carreras universitarias son: el “Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa” con un 57.69%, el “Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa” con un 51.54% y en último lugar se ubican dos competencias para el 50%, el “Conocer los supuestos y teóricos de la Educación Social” y el “Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja”.

Tabla VII.21. Competencias de Saber según la carrera universitaria.

| COMPETENCIAS SABER (S) - B | | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | | | | | |
|-------------------------------|--|---------------------------|----|----------------|----|-------------|----|-----------|----|
| | | Esencial | | Complementario | | Irrelevante | | No Aplica | |
| | | % | F | % | F | % | F | % | F |
| S1. | Comprensión del origen de los procesos históricos que contribuyen a la consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa | 48.46 | 63 | 36.15 | 47 | 8.46 | 11 | 5.38 | 7 |
| S2. | Conocer los marcos históricos y conceptuales de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países | 41.54 | 54 | 33.08 | 43 | 14.62 | 19 | 8.46 | 11 |
| S3. | Conocer los supuestos y teóricos de la Educación Social | 50.00 | 65 | 30.77 | 40 | 11.54 | 15 | 6.15 | 8 |
| S4. | Conocer las políticas públicas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa | 44.62 | 58 | 31.54 | 41 | 13.08 | 17 | 9.23 | 12 |
| S5. | Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja | 50.00 | 65 | 31.54 | 41 | 11.54 | 15 | 4.52 | 6 |
| S6. | Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos | 45.38 | 59 | 39.23 | 51 | 10.00 | 13 | 3.08 | 4 |
| S7. | Conocer las características fundamentales de los entornos | 44.62 | 58 | 39.23 | 51 | 9.23 | 12 | 5.38 | 7 |

| | | | | | | | | | |
|------|---|-------|----|-------|----|-------|----|------|----|
| | sociales y laborales de la intervención | | | | | | | | |
| S8. | Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa | 57.69 | 75 | 31.54 | 41 | 3.08 | 4 | 6.92 | 9 |
| S9. | Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa | 51.54 | 67 | 29.23 | 38 | 9.23 | 12 | 8.46 | 11 |
| S10. | Conocer los fundamentos del diseño y uso de los medios instruccionales para la intervención socioeducativa | 45.38 | 59 | 33.85 | 44 | 11.54 | 15 | 7.69 | 10 |

Fuente: Elaboración propia.

Las competencias menos valoradas por los docentes, en la opción de *Esencial*, son las competencias que implican aspectos de diseño de intervenciones, asuntos laborales o administrativos de las intervenciones y los referentes internacionales. Estas son: el “Conocer los fundamentos del diseño y uso de los medios instruccionales para la intervención socioeducativa” y los “Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos” ambas con un 45.38%, el “Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención” y “Conocer las políticas públicas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa” ambas con un 44.62%, y el “Conocer los marcos históricos y conceptuales de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países” con un 41.54%.

Observamos en la Tabla VII.21. que las competencias consideradas como *Irrelevantes* en su carrera universitaria son: el “Conocer los marcos históricos y conceptuales de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países” con un 14.69%, seguido por el “Conocer las políticas públicas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa” con un 13.08% y en el último lugar tres competencias con igual porcentaje (11.54%), el “Conocer los fundamentos del diseño y uso de los medios instruccionales para la intervención socioeducativa”, el “Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja”, y el “Conocer los supuestos y teóricos de la Educación Social”.

En el caso de la competencia sobre “Conocer la evaluación de la población con la que se trabaja”, es considerada como una importante, ya que 50% le adjudica una puntuación de *Esencial*, sin embargo cuenta con un porcentaje alto de valoración como una competencia que es considerada como “Irrelevante” en sus estudios universitarios.

El desglose completo por escala *Esencial*, *Complementario*, *Irrelevante* o *No aplica* se encuentra en el Anexo VII.5.

C. Competencias Saber Hacer: Dimensión B del cuestionario

Los docentes revelan que las *Competencias de Saber Hacer* en el contexto de la carrera universitaria que fueron priorizadas incluyen las que enfatizan un respeto y apertura a diversas culturas y entidades educativas. En la Tabla VII.22, se desglosan las competencias más valoradas: “Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social” con un 64.62%, seguido por el “Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas” con un 52.31%, y “Utilizar y evaluar aplicaciones para la formación profesional mediante nuevas tecnologías” con un 49.23%.

Tabla VII.22. Competencias de Saber Hacer según la carrera universitaria.

| COMPETENCIAS SABER HACER (SH) - B | | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | | | | | |
|--------------------------------------|--|---------------------------|----|----------------|----|-------------|----|-----------|----|
| | | Esencial | | Complementario | | Irrelevante | | No Aplica | |
| | | % | F | % | F | % | F | % | F |
| SH1. | Sobre utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social | 45.38 | 59 | 30.00 | 39 | 13.85 | 18 | 6.92 | 9 |
| SH2. | Dirigir la estructura y los procesos de participación y acción comunitaria | 33.08 | 43 | 34.62 | 45 | 15.38 | 20 | 13.85 | 18 |
| SH3. | Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar la capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos | 44.62 | 58 | 23.08 | 30 | 16.15 | 21 | 13.08 | 17 |
| SH4. | Aplica teorías para identificar los factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos | 44.62 | 58 | 30.77 | 40 | 12.31 | 16 | 9.23 | 12 |
| SH5. | Organizar y administrar | 36.15 | 47 | 30.77 | 40 | 15.38 | 20 | 13.85 | 18 |

| | | | | | | | | | |
|-------|---|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|
| | proyectos y servicios socioeducativos (culturales, tiempo, libre, intervención comunitaria, otros) | | | | | | | | |
| SH6. | Diseñar e implantar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo | 39.23 | 51 | 32.31 | 42 | 13.85 | 18 | 11.54 | 15 |
| SH7. | Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo | 32.31 | 42 | 37.69 | 49 | 12.31 | 16 | 13.85 | 18 |
| SH8. | Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria | 44.62 | 58 | 34.62 | 45 | 7.69 | 10 | 8.46 | 11 |
| SH9. | Incorporar los recursos humano, sociales, institucionales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo determinado ámbito de acción | 38.46 | 50 | 36.92 | 48 | 8.46 | 11 | 10.00 | 13 |
| SH10. | Producir medios, materiales y recursos para la intervención socioeducativa | 36.92 | 48 | 35.38 | 46 | 13.08 | 17 | 8.46 | 11 |
| SH11. | Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativo para los medios y redes de comunicación e intervención | 30.00 | 39 | 22.31 | 29 | 23.85 | 31 | 18.46 | 24 |
| SH12. | Utilizar y evaluar aplicaciones para la formación profesional mediante nuevas tecnologías | 49.23 | 64 | 26.15 | 34 | 13.85 | 18 | 6.15 | 8 |
| SH13. | Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social | 64.62 | 84 | 22.31 | 29 | 6.92 | 9 | 2.31 | 3 |
| SH14. | Desarrollar una disposición, aptitud y competencia | 52.31 | 68 | 32.31 | 42 | 9.23 | 12 | 2.31 | 3 |

| | | | | | | | | | |
|-------|---|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|
| | lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas | | | | | | | | |
| SH15. | Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación sobre el medio social e institucional en el que se realiza la intervención | 37.69 | 49 | 34.62 | 45 | 11.54 | 15 | 12.31 | 16 |

Fuente: Elaboración propia.

Las competencias con las menores valoraciones son las dirigidas a la acción en la comunidad, la evaluación y las de intervenciones. Estas son: el “Producir medios, materiales y recursos para la intervención socioeducativa” con un 36.92%, el “Dirigir la estructura y los procesos de participación y acción comunitaria” con un 33.08% y el “Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo” con un 32.31%.

Las competencias consideradas como “Irrelevantes” para sus estudios universitarios incluyen: el “Organizar y administrar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, tiempo, libre, intervención comunitaria, otros)” y el “Dirigir la estructura y los procesos de participación y acción comunitaria” ambas con un 15.38%. En segundo lugar se encuentra la competencia de “Identificar y diagnosticar los factor habituales de crisis familiar y social y desarrollar la capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos” con un 16.15%. La competencia de “Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativo para los medios y redes de comunicación e intervención” es considerada como *Irrelevante* por 23.85% y *No Aplica* por un 18.46%.

El desglose completo por escala *Esencial*, *Complementario*, *Irrelevante* o *No aplica* se encuentra en el Apéndice VII.7.

1.5. Plan de estudios: Docentes

Contenidos y Temas para una concentración académica. Los temas de los cursos seleccionados en el cuestionario están diseñados para diseñar el Plan de estudios sobre la Educación Social que estaría disponible para docentes de los centros educativos alternativos en Puerto Rico. Sus elecciones recogen las preferencias de los temas de cursos que los docentes entienden que fortalecerán el proceso socioeducativo de sus estudiantes como también ampliaría la preparación necesaria (o ideal) para su desempeño en la Educación Alternativa.

En la Tabla VII.23., observamos como la elección de la “Ética del Educador Social” se ubica en primer lugar con un 85.38% (f=111). Los temas de mayor porcentaje en la categoría de

“Esencial” son los siguientes: Las “Técnicas de modificación de conductas” y la “Teoría de la Pedagogía Social” se ubican con igual porcentaje (83.85%) ambos con f=109. Le siguen los temas de los “Aspectos psicológicos, educativos y dificultades de aprendizaje” con un 83.08% (f=108) y la “Inteligencia Emocional” con un 81.54% (f=106).

Los temas con menores valoraciones son los siguientes: “Promoción (animación) de actividades socioculturales” con un 46.15% (f=60), la “Intervención educativa en los centro penitenciarios” con un 45.38% (f=59), la “Educación de adultos y personas de edad avanzada (Pedagogía gerontológica)” con un 43.08% (f=56), la “Democracia y ciudadanía en sociedades complejas” con un 41.54% (f=54) y la “Dirección y gerencia de organizaciones socioeducativas” con un 37.69% (f=49).

Los temas considerados Irrelevantes son “Pedagogía del ocio y el uso del tiempo libre” con un 11.51% o f=15.

Tabla VII.23. Temas de estudios según los docentes.

| TEMAS DE ESTUDIOS-Docentes | | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | | | | | |
|----------------------------|---|---------------------------|-----|----------------|----|-------------|---|-----------|---|
| | | Esencial | | Complementario | | Irrelevante | | No Aplica | |
| | | % | F | % | F | % | F | % | F |
| D1. | Teoría Pedagogía Social | 83.85 | 109 | 13.08 | 17 | 1.54 | 2 | 0 | 0 |
| D2. | Ética del Educador Social | 85.38 | 111 | 12.31 | 16 | 0.77 | 1 | 0.77 | 1 |
| D3. | Educación para la Paz y los Derechos Humanos | 75.38 | 98 | 20.00 | 26 | 0.77 | 1 | 0.77 | 1 |
| D4. | Fundamentos de métodos de la Sociología de la educación | 66.15 | 86 | 28.46 | 37 | 1.54 | 2 | 0.77 | 1 |
| D5. | Sociología de la pobreza y marginación social | 63.08 | 82 | 35.38 | 46 | 0.77 | 1 | 0.77 | 1 |
| D6. | Teoría Social de las migraciones y la exclusión social | 51.54 | 67 | 44.62 | 58 | 1.54 | 2 | 0.77 | 1 |
| D7. | Psicología de atención a la diversidad | 70.77 | 92 | 27.69 | 36 | 0.77 | 1 | 0 | 0 |
| D8. | Democracia y ciudadanía en sociedades complejas | 41.54 | 54 | 50.00 | 65 | 4.62 | 6 | 2.31 | 3 |
| D9. | Educación para la ciudadanía activa | 56.15 | 73 | 40.00 | 52 | 2.31 | 3 | 0.77 | 1 |
| D10. | Pedagogía para la inclusión social | 69.23 | 90 | 25.38 | 33 | 3.08 | 4 | 0.77 | 1 |
| D11. | Psicología de valores y | 76.92 | 100 | 21.54 | 28 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | |
|------|--|-------|-----|-------|----|------|----|------|---|
| | educación para la convivencia | | | | | | | | |
| D12. | Innovaciones curriculares | 73.08 | 95 | 23.85 | 31 | 1.54 | 2 | 0.77 | 1 |
| D13. | Inteligencia Emocional | 81.54 | 106 | 13.85 | 18 | 2.31 | 3 | 0 | 0 |
| D14. | Metodología de la investigación social educativa | 64.62 | 84 | 29.23 | 38 | 3.85 | 5 | 0 | 0 |
| D15. | Modelos de intervención educativa | 68.46 | 89 | 26.15 | 34 | 3.85 | 5 | 0 | 0 |
| D16. | Alfabetización | 64.62 | 84 | 26.15 | 34 | 3.08 | 4 | 1.54 | 2 |
| D17. | Intervención en trastornos de la lectura y escritura | 75.38 | 98 | 22.31 | 29 | 0 | 0 | 0.77 | 1 |
| D18. | Aspectos psicológicos, educativos y dificultades de aprendizaje | 83.08 | 108 | 15.38 | 20 | 0.77 | 1 | 0 | 0 |
| D19. | Promoción (animación) de actividades socioculturales | 46.15 | 60 | 45.38 | 59 | 6.15 | 8 | 1.54 | 2 |
| D20. | Ecosistemas de la familia | 56.15 | 73 | 37.69 | 49 | 2.31 | 3 | 0 | 0 |
| D21. | Educación de adultos y personas de edad avanzada (Pedagogía gerontológica) | 43.08 | 56 | 46.92 | 61 | 4.62 | 6 | 3.85 | 5 |
| D22. | Educación permanente (a lo largo de la vida) | 60.77 | 79 | 35.38 | 46 | 3.08 | 4 | 0 | 0 |
| D23. | Intervención socioeducativa para adultos con discapacidad | 61.54 | 80 | 32.31 | 42 | 1.54 | 2 | 3.85 | 5 |
| D24. | Propuestas socioeducativas para mujeres | 53.08 | 69 | 38.46 | 50 | 1.54 | 2 | 4.62 | 6 |
| D25. | Cambio sociales y nuevas relaciones de género | 56.92 | 74 | 33.85 | 44 | 7.69 | 10 | 0.77 | 1 |
| D26. | Población drogodependiente, reclusa y excluida | 71.54 | 93 | 21.54 | 28 | 2.31 | 3 | 3.08 | 4 |
| D27. | Educación para salud y la prevención de conductas adictivas | 73.08 | 95 | 23.85 | 31 | 1.54 | 2 | 0.77 | 1 |
| D28. | Intervención educativa en los centro penitenciarios | 45.38 | 59 | 46.15 | 60 | 3.08 | 4 | 3.08 | 4 |
| D29. | Aspectos psicológicos de | 75.38 | 98 | 20.77 | 27 | 2.31 | 3 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | |
|------|---|-------|-----|-------|----|-------|----|------|---|
| | niños en hogares sustitutos, adopción y centros de reforma | | | | | | | | |
| D30. | Menores en situaciones de riesgo social | 80.77 | 105 | 17.69 | 23 | 0 | 0 | 0.77 | 1 |
| D31. | Sexualidad y conducta social | 80.77 | 105 | 16.92 | 22 | 0.77 | 1 | 0.77 | 1 |
| D32. | Técnicas de modificación de conductas | 83.85 | 109 | 14.62 | 19 | 0.77 | 1 | 0 | 0 |
| D33. | Culturas juveniles y espacios de experiencia educativa | 61.54 | 80 | 34.62 | 45 | 1.54 | 2 | 0 | 0 |
| D34. | Técnicas y destrezas de resolución de conflictos | 80.00 | 104 | 17.69 | 23 | 1.54 | 2 | 0 | 0 |
| D35. | Técnicas artísticas para educadores sociales | 63.08 | 82 | 28.46 | 37 | 6.15 | 8 | 0.77 | 1 |
| D36. | Técnicas participativas e intervención de grupos | 70.00 | 91 | 24.62 | 32 | 2.31 | 3 | 0.77 | 1 |
| D37. | Técnicas de entrevistas, observación, estudios de caso, diarios anecdóticos | 57.69 | 75 | 36.92 | 48 | 2.31 | 3 | 0.77 | 1 |
| D38. | Técnicas de mediación familiar, escolar y social comunitaria | 72.31 | 94 | 24.62 | 32 | 0.77 | 1 | 0.77 | 1 |
| D39. | Psicología de los grupos y técnicas de trabajo/comunicación en grupos | 72.31 | 94 | 23.85 | 31 | 0.77 | 1 | 0.77 | 1 |
| D40. | Pedagogía del ocio y el uso del tiempo libre | 50.00 | 65 | 36.92 | 48 | 11.54 | 15 | 0.77 | 1 |
| D41. | Neurociencia y aprendizaje | 63.85 | 83 | 30.00 | 39 | 3.08 | 4 | 1.54 | 2 |
| D42. | Diagnósticos socioeducativos | 51.54 | 67 | 40.00 | 52 | 5.38 | 7 | 1.54 | 2 |
| D43. | Mediación educativa | 60.77 | 79 | 33.08 | 43 | 4.62 | 6 | 0 | 0 |
| D44. | Psicología del desarrollo humano | 70.00 | 91 | 26.92 | 35 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| D45. | Dirección y gerencia de organizaciones socioeducativas | 37.69 | 49 | 52.31 | 68 | 6.92 | 9 | 1.54 | 2 |
| D46. | Diseño e implantación de planes y proyectos | 63.85 | 83 | 32.31 | 42 | 1.54 | 2 | 1.54 | 2 |

| | | | | | | | | | |
|------|--|-------|----|-------|----|------|---|------|---|
| | socioeducativos | | | | | | | | |
| D47. | Evaluación de planes y proyectos socioeducativos | 63.85 | 83 | 30.77 | 40 | 3.08 | 4 | 0.77 | 1 |
| D48. | Modelos y gestiones de liderazgo | 63.85 | 83 | 30.77 | 40 | 3.08 | 4 | 0.77 | 1 |
| D49. | Autogestión y empresarismo | 47.69 | 62 | 40.77 | 53 | 6.92 | 9 | 3.08 | 4 |
| D50. | Desarrollo comunitario | 63.08 | 82 | 31.54 | 41 | 3.85 | 5 | 0.77 | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

El desglose completo por escala *Esencial*, *Complementario*, *Irrelevante* o *No aplica* se encuentra en el Anexo VII.8. La opción de *No aplica* fue utilizada en 33 de los 50 temas para un currículo para docentes. En el Anexo VII.8, se encuentra la lista de los ítem seleccionados como *No aplicable* (con valores sobre el 1.54% o $f=2$).

La pregunta D51 permitió al participante sugerir **otros temas** para los cursos que formarían parte de un futuro currículo de preparación de docentes para la educación alternativa. Las categorías creadas sobre los temas curriculares sugeridos incluyen:

1. Mediación de conflictos
2. Liderazgo y autoestima
3. Modelos de crianza y relaciones familiares
4. Estrategias de enseñanza y aprendizaje
5. Gestión voluntaria
6. Otros temas

A continuación se presentan sus respuestas:

Tabla VII.24. Otros temas sugeridos a un futuro plan de estudios en Educación Social y Educación Alternativa.

| Ítem | Código de sujetos | Otros temas de estudios según los docentes. |
|--|------------------------|--|
| D. Otros temas para el plan de estudios | 1. C-HM10, C-GM5, HM2. | C- Mediación en la comunidad. Mediación intercultural. Manejo de conflictos – la generación de ahora resuelve con agresión o legalmente, no se respetan para dialogar. Como mejorar convivencia de jóvenes y familia |
| | 2. C-GM5, C-CM21. | Auto estima para población de desertores. Desarrollo de líderes en jóvenes desertores escolares |
| | 3. C-EM10. | Roles de familia incluyendo parientes y encargados en la formación de los valores y deberes de cada niño |

| | | |
|----|-------------------------------------|---|
| 4. | C-EM2, C-EM8, C-DM3, C-DM1, C-CM24. | Modelos y estrategias de enseñanza. La teoría de las inteligencias múltiples. Integración curricular. Reflexión sobre cambios de ambientes socioeducativos ya que cuando un participante (estudiante) cambia de un modelo [tradicional] a otro [alternativo] puede causar en los primeros tiempos un "stress" emocional y se debe preparar a los/las maestros para poder trabajar con el efecto de estos cambios. Trabajo Social. |
| 5. | C-DM3, C-CM21. | Educación a través de la gestión voluntaria, Integración de la comunidad al trabajo comunitario |
| 6. | C-CM17, C-HM10, C-CM24, C-EM2. | Despolitización de la educación. Vida universitaria introductoria. Estudios ambientales (Ambientalista). Oratoria – técnicas de comunicación efectiva. |

Fuente: Elaboración propia.

e. Evaluación de la carrera universitaria de los docentes.

Los docentes revelan su perspectiva sobre la Educación Social, como profesión complementaria a la docencia y su opinión sobre el papel del educador social en el futuro. Su perspectiva sobre el papel de los educadores sociales se recoge a través de sus testimonios expuesto en esta sección.

Nivel de preparación universitaria para su trabajo actual. Un 46.92% indicó que su carrera le preparó *Mucho* para su trabajo actual en las escuelas alternativas. Un 40.77% indicó que su carrera universitaria le preparó *Regular* y un 9.23% le preparó *Poco*. Un 3.08% no contestó la pregunta.

En la Tabla VII.25, se desglosan las profesiones complementarias a la docente en el contexto alternativo según su perspectiva. Una mayoría indica el educador social, seguido por el Trabajador Social. *Profesión complementaria a la Educación Alternativa.* Un 40% de los docentes indicó la labor del Educador Social como la profesión que mejor complementa a la Educación Alternativa. En segundo lugar, Trabajo Social 18.46% y Empresario 9.23% en tercer lugar. Por último, la categoría de Profesor Universitario con 7.69%.

Tabla VII.25. Profesión complementaria a la Educación Alternativa.

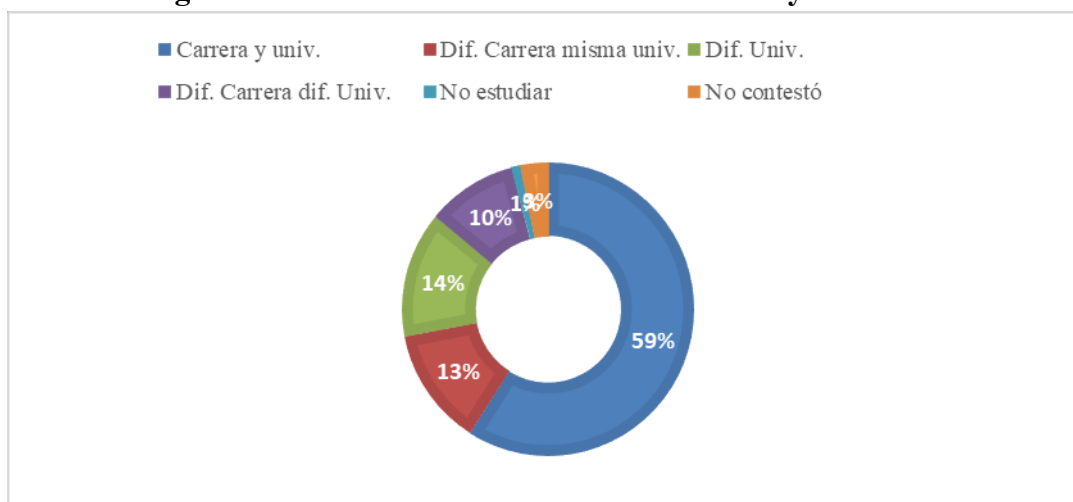
| Ítem 7.E2 | Profesión complementaria de acuerdo a los docentes | % |
|-----------|--|-------|
| 1. | Educador Social | 40.00 |
| 2. | Trabajo Social | 18.46 |
| 3. | Educador/a en salud | 4.62 |

| | | |
|-----|-----------------------------------|------|
| 4. | Psicólogo/a clínico | 6.92 |
| 5. | Psicólogo/a organizacional | 0 |
| 6. | Organizador/a comunitario | 3.85 |
| 7. | Abogado/a | 0 |
| 8. | Médico | 0 |
| 9. | Profesor universitario | 7.69 |
| 10. | Escrito/a o Artista | 3.85 |
| 11. | Entrenador/a personal o deportivo | 1.54 |
| 12. | Empresario | 9.23 |
| 13. | No contestó | 2.31 |

Fuente: Elaboración propia.

Cambio de carrera. Un 59.23% elegiría la misma carrera y la misma universidad. Un 13.85% elegiría la misma carrera pero estudiaría en otra universidad. Un 13.08% escogería una carrera diferente en la misma universidad. Y un 10% señaló que estudiaría una carrera diferente en otra universidad. Un .77% indicó que no estudiaría una carrera universitaria y un 3.08% no contestó la pregunta.

Figura VII.3. Cambio de carrera: Universidad y Profesión.



Fuente: Elaboración propia.

Necesidad de Educadores Sociales en Puerto Rico. Un 75.38% de los docentes señaló que Sí hacen falta los educadores sociales en Puerto Rico. Un 3.08% señaló que No hacen falta educadores sociales. Y un 18.46% no contestó la pregunta.

El ítem E4 permite al participante explicar su elección. A continuación describimos las respuestas *a favor* de que existan educadores sociales en Puerto Rico. Con las respuestas se crearon categorías usando un método inductivo. Se identificó las justificaciones desde la óptica

del maestro, la sociedad, el estudiante y el sistema educativo por su apoyo a la presencia de educadores sociales. Pasamos a describirlas:

1. Que existan los educadores sociales es bueno para la sociedad, el país y la educación.
2. Que existan los educadores sociales es bueno para ayudar, trabajar, intervenir con las poblaciones y comunidades que lo necesitan.
3. Que existan los educadores sociales es bueno porque atiende las necesidades de los estudiantes.
4. Que existan los educadores sociales es bueno porque son profesionales con destrezas y conocimientos en educación social.
5. Que existan los educadores sociales es bueno porque ayuda, apoya o complementa a la educación alternativa.
6. Que existan los educadores sociales es bueno porque atiende las necesidades de los docentes en identificar y manejar problemas más allá de los académicos.

A continuación presentamos algunos ejemplos de los comentarios de los docentes justificando cada categoría establecida:

Categoría 1. Que existan los educadores sociales es bueno para la sociedad, el país y la educación.

Sí. La educación de hoy se ha desligado de la realidad que viven nuestros estudiantes. Esta ha sido una de las razones por la que tantos estudiantes han dejado la educación como una alternativa viable para sus vidas. Aparte de ello, el que los alumnos desconozcan su posición como pueblo y el valor que ello significa, ha mermado la valoración de nuestra identidad nacional, cultural, lingüística y personal. C-AM6.

Sí, el currículo y la propuesta educativa del país necesitan transformarse y redefinirse. A través de la educación social se promueve el análisis crítico y salirnos de la educación bancaria que nos tiene estancados. Promueve la diferenciación del individuo. C-DM3.

Categoría 2. Que existan los educadores sociales es bueno para intervenir con poblaciones y comunidades.

Son necesarios. En PR contamos con una diversidad poblacional que debe y merece ser atendida y tratada por igual. Si viéramos la educación como medio de desarrollo, nuestra cultura sería más sólida. C-DM7.

Entiendo que los hay. Sí, es necesario. Sin embargo, estos se quedan en el ámbito universitario y no directo en las comunidades. Deben y son necesario, pero dando sus servicio a

las comunidades que están en necesidad. Pueden aportar al cambio socioeducativo que se espera. C-CM18.

Categoría 3. Que existan los educadores sociales es bueno porque atiende las necesidades de los estudiantes.

Sí, para mí son personas clave en la vida de estos jóvenes. Personas completamente diferente a los maestros de escuela regular y diferente a sus familias. C-CM23.

Sí, porque cada vez más es más marcada la necesidad de un apoyo social fuera del hogar. Gran parte de la juventud necesita apoyo social, emocional y moral. El educador social puede ayudar a proveerlo. C-BM3.

Categoría 4. Que existan los educadores sociales es bueno porque son profesionales con destrezas y conocimientos en educación social.

Considero completamente necesarios los educadores sociales en PR, ya que estos estarían o están capacitados para trabajar con cualquier tipo de población reforzando y comprendiendo la importancia de los valores y la inteligencia emocional en el estudiante, lo que considero esencial para el desarrollo personal, educativo e integral del estudiante. C-CM12.

Definitivamente son altamente necesarios porque facilitarán una educación diferente a los jóvenes de nuestro país. Sería una educación transformadora porque no solo trabajaría con el conocimiento sino también con su individualidad. Un educador social no solo trabajaría en relación a materias, también ayudaría a que ese estudiante se sintiera especial e importante al procurarse por su bienestar social. C-CM3.

Solo los educadores sociales tienen el conocimiento y la visión de tomar en cuenta el entorno / problemas de los estudiantes y sus familias. C-AM4.

Categoría 5. Que existen los educadores sociales es bueno porque apoya a la educación alternativa.

Sí. Hoy día nuestros jóvenes provienen de entornos con diferentes problemas familiares que los desvían de la escuela. Si los educadores tuviéramos los conocimientos sociales adecuados, podríamos ser más efectivos en la retención de jóvenes en la sala de clases. C-BM7.

Es cuestión de preparar a los estudiantes en el ámbito social y dar las herramientas necesarias para que la educación alternativa sea más efectiva. Es muy necesario desarrollar el sistema de educación social. C-BM3.

Categoría 6. Que existan los educadores sociales es bueno porque atiende las necesidades de los docentes.

Sí, debe existir un perfil de maestro que pueda identificar y manejar problemas más allá de los académicos. Un estudiante estable en su entorno familiar y en su aspecto emocional está presto a aprender. De lo contrario, el proceso educativo se dificulta. C-EM2.

Sí, porque todo se fundamente en libro, libreta y pizarra. Hay que procurar entender más allá la situación del estudiantado. Es por eso que el maestro tiene que tener conocimientos sociales. C-CM14.

Una minoría expresó su opinión en contra de que existan educadores sociales en Puerto Rico. Sus razones se centran en la posible duplicación de labores con otras profesiones. A continuación, sus comentarios:

Tabla VII.26. Opuestos a educadores sociales.

| Ítem | Código | Comentarios en contra de que existan educadores sociales. |
|-------------|---------------|---|
| E4. | de | sujetos |
| 1. | C-EM1. | Creo que es importante definir claramente las funciones del educador social ya que existen muchas profesiones que se interrelacionan. Esto podría crear conflictos éticos y legales. Sugiero mejorar el currículo de las profesiones existentes aclarando y estableciendo los límites y funciones al igual que fomentar el trabajo en equipo (equipo interdisciplinario). |
| 2. | C-BM1. | No sé, depende de la situación. Pero creo que las escuelas deben enfocar en lo vocacional, no en lo social. |

Fuente: Elaboración propia.

El desglose completo por escala de las seis categorías se encuentra en el Anexo VII.9.

2. Resultados obtenidos tras el análisis de los datos cuantitativos: patronos

Según se explicó en la sección dedicada a la descripción de la muestra, los patronos encuestados representan un grupo donde el 68% son féminas y 32% varones. De éstos, 40% se encuentran entre 51 y 60 años de edad, el 24% de la muestra están entre los 61 y 70 años de edad y el 36% se encuentra entre los 31 y 40 años.

El instrumento Cuestionario CP fue administrado a una muestra de 25 patronos o directores de trece escuelas alternativas⁷⁴. La participación de los patronos se desglosa en la Tabla VII.27. La selección de los participantes se realizó a partir de la lista oficial de las escuelas alternativas del Departamento de Educación de Puerto Rico. El acceso a los patronos fue realizado de forma oral y escrita a través de la oficina del director del Proyecto CASA, la oficina oficial del Departamento de Educación vinculado a las escuelas alternativas. La muestra incluye a Directores, *Chief Executive Officer* (CEO), Directores Ejecutivos, Directores Académicos de trece escuelas alternativas. El conjunto de la muestra son patronos que representan escuelas o proyectos afiliados al programa oficial de la Educación Alternativa del gobierno, quienes participan en el proyecto CASA del Departamento de Educación (2015); e incluyen también a los Centros Sor Isolina Ferré (CSIF), Nuestra Escuela (NE) y el Programa de Educación Comunal de Entrega y Servicios (PECES).

Tabla VII.27. Patronos participantes y códigos por escuela.

| Número | Código por encuestado | Escuela u organización representada |
|---------------|------------------------------|--|
| 1. | cp_sg_1 | Inter-SG |
| 2. | cp_csif_1 | CSIF |
| 3. | cp_casa_01 | Proyecto CASA |
| 4. | cp_casa_02 | Proyecto CASA |
| 5. | cp_casa_03 | Proyecto CASA |
| 6. | cp_casa_04 | Proyecto CASA |
| 7. | cp_casa_05 | Proyecto CASA |
| 8. | cp_casa_06 | Proyecto CASA |
| 9. | cp_casa_07 | Proyecto CASA |
| 10. | cp_casa_08 | Proyecto CASA |
| 11. | cp_casa_09 | Proyecto CASA |
| 12. | cp_casa_10 | Proyecto CASA |
| 13. | cp_casa_11 | Proyecto CASA |
| 14. | cp_casa_12 | Proyecto CASA |
| 15. | cp_casa_13 | Proyecto CASA |
| 16. | cp_casa_14 | Proyecto CASA |
| 17. | cp_casa_15 | Proyecto CASA |
| 18. | cp_casa_16 | Proyecto CASA |
| 19. | cp_casa_17 | Proyecto CASA |
| 20. | cp_casa_18 | Proyecto CASA |
| 21. | cp_casa_19 | Proyecto CASA |

⁷⁴ La administración del cuestionario a 21 patronos se realizó el 15 de enero de 2016 en la reunión-taller del Proyecto CASA. El resto se hizo individualmente en los despachos de los patronos. Véase Anexo VII.2. Tabla de códigos y cantidad de muestra cuestionarios.

| | | |
|-----|-------------|---------------|
| 22. | cp_casa_20 | Proyecto CASA |
| 23. | cp_casa_21 | Proyecto CASA |
| 24. | cp_peces_01 | PECES |
| 25. | cp_peces_02 | PECES |

Fuente: Elaboración propia.

La estructura de la selección de las competencias para el cuestionario de los *patronos* está diseñada para una dimensión: las competencias que los patronos consideran claves para el desarrollo de los docentes de las escuelas alternativas. El Libro Blanco de ANECA (2005) define oficialmente el contenido y área profesional de la Educación Social, y es adoptado por los gremios y universidades de España como referente para el desarrollo y evaluación de programas académicos y titulaciones por lo cual es la fuente para el cuestionario elaborado en esta investigación.

Los datos analizados fueron agrupados en: Competencias Generales, Competencias de Saber, Competencias de Saber Hacer, las prioridades en el proceso de contratación y los temas para el plan de estudios. Para analizar las preguntas abiertas, se ha procedido a categorizarlas en base a los datos obtenidos (inductivo) y la literatura especializada ya mencionada (método deductivo).

Los resultados corresponden al análisis cuantitativo de los datos de la muestra de patronos (directores) de las escuelas alternativas cuyas respuestas indican su preferencia por algunas competencias profesionales para su facultad, sus prioridades de criterios de contratación y percepción del nivel de preparación de su facultad y de la profesión de educador social.

a. Carrera universitaria

La dimensión A. *Carrera Universitaria* del cuestionario reúne información sociodemográfica y sobre sus estudios universitarios. Un 60% de la muestra cuenta con un grado de Maestría. Los campos de estudio están relacionados con la administración y la educación en el cual una parte ha concentrado sus estudios en la Administración y Supervisión Educativa con un 28%, seguido por estudios en gerencia y titulaciones de Maestrías en Administración de Empresas (MBA) con un 16%.

b. Trabajo actual

Posición del trabajo actual. Al iniciar la encuesta, se les informo a los coordinadores del proyecto CASA que el criterio de participación en el estudio era reunir a todas las personas que tenían un nivel de liderato en la escuela, con poder de toma de decisiones con relación a la contratación de docentes por lo cual la muestra incluye la participación de profesionales como

administradores, coordinadores, directores, presidentes de las organizaciones, entre otros. Las posiciones representadas en la muestra son Director Académico y Coordinador Académico con una representación del 44%. Los Directores Ejecutivos y Directores Escolares componen el 32% de la muestra.

Tiempo en el trabajo actual. La mayoría se encuentran en esa posición durante un tiempo extendido. Un 32% de los patronos han estado en esa posición por menos de dos años, seguido por el 24% de la muestra que ha estado en su posición entre tres a cinco años y otro 24% de seis a diez años.

Quiso siempre trabajar en una escuela alternativa. Al preguntarles si siempre había querido trabajar en una escuela alternativa, la mayoría, un 64%, indicó que no y un 36% respondió en afirmativo.

c. Competencias Generales

Las *Competencias Generales* seleccionadas por los Patronos con porcentajes más altos incluyen las destrezas de “Organización y planificación, liderazgo” y el compromiso ético con su profesión las cuales reciben un 92%. A estas les sigue los aspectos de “Comunicación oral y escrita”, habilidades de “Análisis y síntesis”, “Resolución de conflictos”, “Adaptación a nuevas situaciones” y la “Apertura al aprendizaje a lo largo de la vida” con un 88%. Estas Competencias se recogen en las categorías relacionadas con las habilidades de organización, liderazgo y ética.

En la Tabla VII.29., observamos las Competencias generales marcadas con la opción *Esencial* en orden de prioridad según los Patronos. Encontramos la selección de competencias sobre la diversidad, el manejo de información, y la iniciativa propia con 84%; seguido por la Comunicación identificada por las habilidades de manejar el inglés y las Habilidades interpersonales con un 80%. Las destrezas de contar con un valor de “Crítica y auto crítica” figuran con un 76%, la “Autonomía en el aprendizaje” y la “Creatividad” reciben un 72%.

En el último renglón figuran las destrezas relacionadas con la tecnología con un 64%, la gestión administrativa vinculada a indicadores de calidad con un 60%; y la capacidad de integrarse con expertos de otras áreas recibió el menor porcentaje con 56% indicándolo como *Esencial*. En el caso de estas habilidades, el porcentaje de patronos que marcaron que la competencia era *Complementaria* es importante ya que encontramos una frecuencia de entre 9 a 10. Todos los porcentajes también están incluidos en la Tabla VII.28.

Tabla VII.28. Competencias Generales según los patronos.

| COMPETENCIAS GENERALES | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | |
|------------------------|---------------------------|----------------|-------------|----|
| | Esencial | Complementario | Irrelevante | No |
| | | | | |

| | | | | | | | | Aplica | |
|-------|---|----|----|----|----|---|---|--------|---|
| | | % | F | % | F | % | | F | |
| GE1. | Análisis y síntesis | 88 | 22 | 12 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE2. | Organización y planificación | 92 | 23 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE3. | Comunicación oral y escrita en la lengua materna | 88 | 22 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE4. | Comunicación en inglés | 8 | 2 | 80 | 20 | 8 | 2 | 4 | 1 |
| GE5. | Utilización de TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional | 64 | 16 | 36 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE6. | Manejo y uso de la información | 84 | 21 | 16 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE7. | Resolución de problemas y toma de decisiones | 88 | 22 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE8. | Capacidad crítica y auto crítica | 76 | 19 | 20 | 5 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| GE9. | Capacidad de integrarse y comunicarse con expertos de otras disciplinas y distintos contextos | 56 | 14 | 40 | 10 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| GE10. | Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad | 84 | 21 | 16 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE11. | Habilidades interpersonales | 80 | 20 | 20 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE12. | Compromiso ético | 92 | 23 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE13. | Autonomía en el aprendizaje | 72 | 18 | 28 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE14. | Adaptación a situaciones nuevas | 88 | 22 | 12 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE15. | Creatividad | 72 | 18 | 24 | 6 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| GE16. | Liderazgo | 92 | 23 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE17. | Iniciativa y espíritu emprendedor | 84 | 21 | 16 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE18. | Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida | 88 | 22 | 12 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE19. | Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional | 88 | 22 | 12 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| GE20. | Gestión y administración de los procesos con indicadores de calidad | 60 | 15 | 40 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fuente: Elaboración propia.

ii. Competencias de Saber

En la Tabla VII.30, vemos las competencias de *Saber* marcadas *Esencial* en orden de prioridad según los Patronos. Encontramos la selección de competencias relacionada con conocer la población con quien trabaja y conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos en los procesos de intervención, ambos con un 88%; seguido por las competencias relacionadas con conocer las características de entornos sociales con un 80%, y los factores biológicos,

ecológicos y ambientales que afectan los procesos socioeducativos con un 76%. El conocimiento sobre las políticas públicas sobre el bienestar recibe un 64%.

En el último renglón figuran los conocimientos sobre los fundamentos del “Diseño y uso de los medios instruccionales para la intervención socioeducativa” con un 60%, el conocimiento del “Origen de los procesos históricos que contribuyen a la consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa” con un 60%, el conocer los “Supuestos y teóricos de la Educación Social” recibe un 56%; y el conocimiento sobre los “Marcos históricos y conceptuales de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países” recibe un 48%. En el caso de éstos últimos conocimientos, el porcentaje de patronos que marcaron que la competencia era *Complementaria* es marcada, con una frecuencia de entre 10 a 12. Los porcentajes están incluidos en la Tabla VII.29. que presentamos a continuación.

Tabla VII.29. Competencias de Saber según los patronos.

| COMPETENCIAS SABER (S) | | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | | | | | |
|---------------------------|--|---------------------------|----|----------------|----|-------------|---|-----------|---|
| | | Esencial | | Complementario | | Irrelevante | | No Aplica | |
| | | % | F | % | F | % | F | % | F |
| S1. | Comprensión del origen de los procesos históricos que contribuyen a la consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa | 60 | 15 | 32 | 8 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| S2. | Conocer los marcos históricos y conceptuales de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países | 48 | 12 | 48 | 12 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| S3. | Conocer los supuestos y teóricos de la Educación Social | 56 | 14 | 40 | 10 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| S4. | Conocer las políticas públicas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa | 64 | 16 | 36 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| S5. | Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja | 88 | 22 | 12 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| S6. | Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos | 76 | 19 | 24 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| S7. | Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención | 80 | 20 | 20 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | |
|-----|---|----|----|----|----|---|---|---|---|
| S8. | Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa | 88 | 22 | 12 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| S9. | Conocer los fundamentos del diseño y uso de los medios instruccionales para la intervención socioeducativa | 60 | 15 | 40 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fuente: Elaboración propia.

iii. Competencias de Saber Hacer

En la Tabla VII.31., vemos las competencias de *Saber Hacer* marcadas como *Esencial* en orden de prioridad según los Patronos. Encontramos la elección de competencias relacionada a saber llevar una “Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social” en primer lugar con 96%, el saber utilizar los “Procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social” con un 84%, el saber “Utilizar las técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria” y el saber “Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas”, ambos reciben un 72%.

Las tres competencias: el saber “Incorporar los recursos humanos, sociales, institucionales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción”; saber “Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social”; desarrollar la capacidad de “Mediación para tratar con comunidades de resolver conflictos”; y saber “Aplicar teorías para identificar los factores de exclusión y discriminación” que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos, reciben un 68%.

En el último renglón figuran las competencias de saber “Producir medios, materiales y recursos para la intervención socioeducativa” con un 52%, y el saber “Utilizar y evaluar aplicaciones para la formación profesional mediante nuevas tecnologías” con un 48%. El saber “Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación sobre el medio social e institucional en el que se realiza la intervención”, y el saber “Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo”, ambos con un 44%.

Las competencias sobre el saber “Organizar y administrar proyectos y servicios socioeducativos” y el saber “Diseñar e implantar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo” recibieron un 52% de respuesta de los patronos que consideraban su importancia *Complementaria* y 44% los consideraban *Esencial*. En las competencias sobre saber “Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo”, un 48% de los participantes indicaron que era *Complementario* y 44% *Esencial*. La competencia de saber “Dirigir la

estructura y los procesos de participación y acción comunitaria” recibió un 64% considerándolo como *Complementario* y un 32% como *Esencial*. La competencia sobre saber “Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativo para los medios y redes de comunicación e intervención” recibió un 64% que la consideraba como *Complementario* y un 24% como *Esencial*.

En el caso de estos últimos conocimientos, el porcentaje de patronos que marcaron que la competencia era *Complementaria* es importante, con una frecuencia de entre 12 a 16. Los porcentajes también están incluidos en la Tabla VII.30., que presentamos a continuación.

Tabla VII.30. Competencias de Saber Hacer según los patronos.

| COMPETENCIAS SABER HACER (SH) | | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | | | | | |
|----------------------------------|--|---------------------------|----|----------------|----|-------------|---|-----------|---|
| | | Esencial | | Complementario | | Irrelevante | | No Aplica | |
| | | % | F | % | F | % | F | % | F |
| SH1. | Sobre utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social | 84 | 21 | 12 | 3 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| SH2. | Dirigir la estructura y los procesos de participación y acción comunitaria | 32 | 8 | 64 | 16 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| SH3. | Identificar y diagnosticar los factor habituales de crisis familiar y social y desarrollar la capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos | 68 | 17 | 32 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SH4. | Aplica teorías para identificar los factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos | 68 | 17 | 32 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SH5. | Organizar y administrar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, tiempo, libre, intervención comunitaria, otros) | 44 | 11 | 52 | 13 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| SH6. | Diseñar e implantar programas y estrategias de intervención | 44 | 11 | 52 | 13 | 4 | 1 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | |
|-------|---|----|----|----|----|----|---|---|---|
| | socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo | | | | | | | | |
| SH7. | Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo | 44 | 11 | 48 | 12 | 8 | 2 | 0 | 0 |
| SH8. | Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria | 68 | 17 | 20 | 5 | 12 | 3 | 0 | 0 |
| SH9. | Incorporar los recursos humano, sociales, institucionales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo determinado ámbito de acción | 68 | 17 | 28 | 7 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| SH10. | Producir medios, materiales y recursos para la intervención socioeducativa | 52 | 13 | 40 | 10 | 4 | 1 | 4 | 1 |
| SH11. | Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativo para los medios y redes de comunicación e intervención | 24 | 6 | 64 | 16 | 8 | 2 | 4 | 1 |
| SH12. | Utilizar y evaluar aplicaciones para la formación profesional mediante nuevas tecnologías | 48 | 12 | 48 | 12 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| SH13. | Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social | 96 | 24 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SH14. | Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas | 72 | 18 | 24 | 6 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| SH15. | Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación sobre el medio social e institucional en el que se realiza la intervención | 44 | 11 | 40 | 10 | 16 | 4 | 0 | 0 |

Fuente: Elaboración propia.

d. Reclutamiento y preparación académica de los docentes según los patronos

La formación académica de los docentes (percepción sobre la preparación académica de los docentes, área / nivel de estudio para el trabajo de los docentes) y las prioridades identificadas a la hora de contratar, son los aspectos considerados en esta sección. Las opciones de respuesta de esta sección del cuestionario se da a través de algunas preguntas abiertas y una selección múltiple.

Preparación para el magisterio alternativo. Se les preguntó, ¿Entiende que los/as maestros/as llegan académicamente preparados/as para trabajar en su escuela? De la pregunta subyace el concepto de preparación académica en cuanto al dominio del contenido de la materia que el docente impartirá en la escuela alternativa. Un 52% indicó que creía que los maestros “No” llegaban preparados para trabajar en una escuela alternativa. Mientras que un 48% indicó que “Sí” estaban preparados.

Nivel de estudios. Se les pidió su opinión sobre el nivel de estudios más apropiado para los/as maestros/as en su escuela y los patronos indicaron que el nivel más apropiado para ejercer en una escuela alternativa es el nivel de Bachillerato, Grado, con un 60% de las respuestas, seguido por Maestría con un 40%.

Criterios para el reclutamiento y contratación de docentes. En este proceso fue importante identificar los factores más importantes en las decisiones de los patronos a la hora de reclutar a los docentes. La mayoría de las escuelas o centros educativos alternativos cuentan con autonomía administrativa para contratar a su facultad, por lo cual tienen claros las prioridades de los atributos de los candidatos mejor cualificados para trabajar en el sistema alternativo. Aunque algunas escuelas no cuenten con dicho poder decisivo en su totalidad, aún existe un conjunto de atributos a los cuales los administradores recurren para la selección indirecta de sus docentes. Debido a esta presión también se entiende que debe haber un balance fino entre las habilidades y atributos de los docentes de las escuelas alternativas. Por un lado, se necesitan docentes que puedan innovar y romper los esquemas de tendencia tradicional de las escuelas regulares para acercar al estudiante en vez de alejarlo. Y para lograr eso, es necesario contar con un dominio pleno y competente de la materia. Por eso es crucial para estas escuelas contar con una facultad con la debida preparación académica en la disciplina.

Y por otro lado, se hace necesario que los docentes lleguen o desarrollen el conocimiento sobre la población que atiende, cuente con las habilidades y herramientas para atender los aspectos socioeducativos, ambiente en el aula, atención a la mediación de los conflictos, entre muchas otras destrezas. No es necesario visualizar esto como una dicotomía sino más bien como un balance que cada escuela debe intentar lograr.

En esta sección del cuestionario a los patronos, se les preguntó por los tres criterios de mayor peso en el momento de contratar maestros para su escuela. Deberían marcar tres opciones en orden de importancia de la siguiente lista de consideraciones:

1. Grado académico
2. Certificación del DEPR
3. Especialidad en área académica
4. Especialidad en métodos de enseñanza
5. Experiencia previa en Educación Alternativa
6. Motivación y actitud
7. Referencias
8. Ser ex alumno
9. Innovador en la práctica
10. Sensibilidad hacia el estudiantado
11. Expectativas salariales
12. Disponibilidad horarios y acomodos
13. Años de experiencia en el magisterio
14. Otros

Los resultados indican que los patronos consideran como primera prioridad en los criterios de contratación la motivación y actitud del candidato y la sensibilidad hacia el estudiantado. Como una segunda prioridad, los patronos seleccionan nuevamente la sensibilidad hacia el estudiantado, el grado académico y ser especialista en métodos de enseñanza. En un tercer plano, los patronos consideran importante contar con una Certificación del Departamento de Educación, ser especialista del área académica y contar con los años de experiencia en el magisterio.

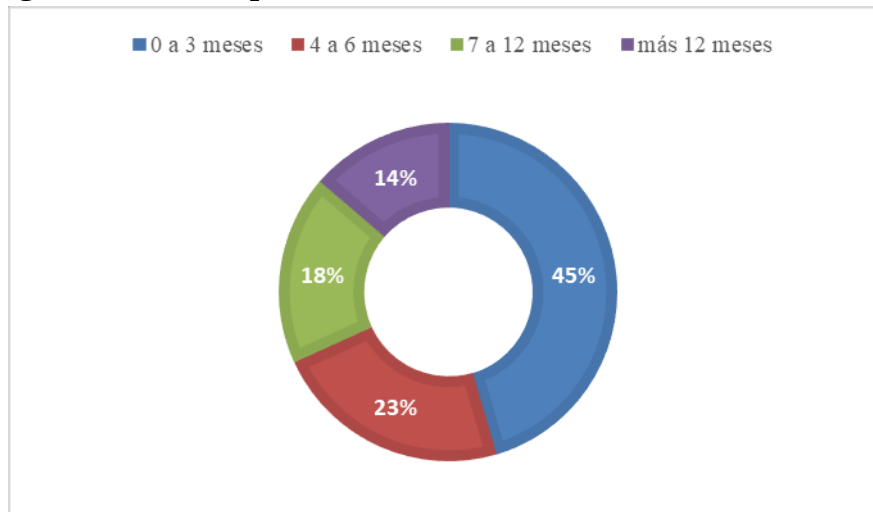
Tiempo de inducción. Con este ítem se intenta precisar el tiempo de preparación en el lugar de trabajo que invierte la escuela antes de iniciar a los docentes en las tareas directas de la docencia. Se entiende que el tiempo invertido puede constar de talleres y seminarios que deben tomar, iniciarse en el salón de clases acompañado de otro docente, u otra estrategia de acompañamiento.

Un 40% de los patronos marcaron que el tiempo de inducción de los maestros a la escuela alternativa es de entre 0 a 3 meses. Un 20% invierte de 4 a 6 meses y un 16% invierte entre 7 y 12 meses. Un 12% indica que invierte más de un año de preparación antes de iniciar su trabajo en la escuela.

Preparación universitaria para el trabajo actual. Se intentaba conocer la percepción de los patronos con relación a la debida preparación en la universidad de los docentes para su trabajo en las escuelas alternativas. Se les preguntó, ¿A qué nivel entiende que la carrera universitaria de los/as maestros/as les preparó para el trabajo actual? Al preguntarles por la carrera universitaria, se entiende que se contempla una experiencia mayor que incluye cursos de otras materias fuera de la Ciencias de la Educación, experiencias extra curriculares, intereses culturales, otros.

Un 68% de los patronos marcaron que la carrera universitaria de los maestros que les preparó para el trabajo actual es de nivel *Regular*. Un 16% indicó que el nivel de la preparación fue *Mucho* y un 12% señaló que fue *Poco*.

Figura VII.4. Tiempo invertido en la inducción de nuevos docentes.



Fuente: Elaboración propia.

Profesión que mejor complementa el trabajo actual. Se les consultó sobre la profesión que ellos entendían era el mejor “complemento” para la labor que realizan como docentes de escuelas alternativas. Debían indicar una profesión de la cual surgen herramientas, estrategias y la visión de la educación que pudiera aportar a su trabajo en la escuela. De las profesiones, un 44% de los patronos indicó que el Trabajador Social era la profesión que mejor complementa su trabajo y en segundo lugar el Educador Social con 36%. En tercer lugar se ubican las profesiones de Psicólogo Clínico y Gerente de empresas ambos con 4%.

Necesidad de educadores sociales en Puerto Rico. A los patronos se les consultó su opinión sobre si deberían existir educadores sociales en Puerto Rico. Esta pregunta va dirigida a conocer la opinión de los patronos sobre la introducción de la nueva profesión en el ámbito educativo en Puerto Rico. Además sirve para ayudar a comprobar si al marcar afirmativo, los patronos entienden el rol y trabajo que realizaría un educador social en una escuela alternativa. Un 80% señaló que “Sí hacen falta los educadores sociales en Puerto Rico”. Un 4% señaló que “No hacen falta educadores sociales”. Y un 16% no contestó la pregunta.

Las razones brindadas a favor por los patronos, en su mayoría, recurren a la necesidad de suplirles a los estudiantes experiencias que reconozcan los aspectos sociales y emocionales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Utilizamos las categorías ya establecidas para las respuestas de los docentes a la misma pregunta para organizar las respuestas de los patronos. A continuación, las categorías:

1. Que existan los educadores sociales es bueno para la sociedad, país y la educación.
2. Que existan los educadores sociales es bueno para ayudar, trabajar, intervenir con las poblaciones y comunidades que lo necesitan.
3. Que existan los educadores sociales es bueno porque atiende las necesidades de los estudiantes.
4. Que existan los educadores sociales es bueno porque son profesionales con destrezas y conocimientos en educación social.
5. Que existan los educadores sociales es bueno porque ayuda, apoya o complementa a la educación alternativa.
6. Que existan los educadores sociales es bueno porque atiende las necesidades de los docentes en identificar y manejar problemas más allá de los académicos.

A continuación presentamos algunas respuestas a favor de que existan educadores sociales en Puerto Rico por cada categoría establecida.

Categoría 1. Que existan los educadores sociales es bueno para la sociedad, el país y la educación.

Nuestro país necesita de un crecimiento constante en todos los aspectos. Hay una gran necesidad en nuestra juventud que necesita de educadores sociales para perseguir un norte común de mejoramiento emocional, social y profesional. CPG CASA-6.

Si, el mayor por ciento de la clientela en esta década son estudiantes con los siguientes problemas: a) Problemas de aprendizaje; b) hogares disfuncionales; c) ambientes con alta incidencia criminal y otros. CPG CASA-4.

Categoría 2. Que existan los educadores sociales es bueno para ayudar, trabajar, intervenir con las poblaciones y comunidades que lo necesitan.

Para atender la enorme crisis social que viven nuestros jóvenes como consecuencia de los problemas familiares y de comunidad. CPG CASA-3.

Sumamente, por la población de estudiantes que poseemos. CPG CASA-12.

Categoría 3. Que existan los educadores sociales es bueno porque atiende las necesidades de los estudiantes.

Sí. Actualmente el maestro es más que maestro. Identifica, apoya, orienta, da esa mano amiga que cumplimenta la vida de mis estudiantes. Eso aplica a mi centro que es uno de educación alternativa. CPG CASA-15.

Es necesario cambiar el enfoque educativo actual y trabajar como educadores sociales; llegar hasta el entorno del estudiante, ambiente social, educativo y académico. CPG SG-1.

Categoría 4. Que existan los educadores sociales es bueno porque son profesionales con destrezas y conocimientos en educación social.

La enseñanza está evolucionando de forma tal que los educadores tienen que evolucionar también. CPG CASA-16.

Es necesario cambiar el enfoque educativo actual y trabajar como educadores sociales; llegar hasta el entorno del estudiante, ambiente social, educativo y académico. CPG SG-1.

Categoría 5. Que existan los educadores sociales es bueno porque ayuda, apoya o complementa a la educación alternativa.

Definitivamente. La profesión de educación social es más completa, abarcadora y complementaria para la labor educativa. CPG CASA-8.

Altamente necesario. Actualmente es la labor que realizamos en todos los niveles del Proyecto... Todos somos educadores sociales. Educamos para desarrollar un ser íntegro y capacitado para funcionar bien en la comunidad donde vive. Otros factores lo corrompen. CPG CASA-14.

Las carreras universitarias actuales preparan al estudiante para trabajar en la educación tradicional y muchos de nuestros estudiantes no se adaptan a ella. CPG CASA-18.

Categoría 6. Que existan los educadores sociales es bueno porque atiende las necesidades de los docentes en identificar y manejar problemas más allá del académico.

Sí es importante, porque los factores sociales repercuten en el desarrollo educativo de los individuos. Partimos de que si un estudiante no está bien socialmente, no puede funcionar de acuerdo a lo que exige el sistema. CPG CASA-20.

Lo entiendo necesario y justo porque capacitaría a los maestros para el reto real que encuentra su trabajo. CPG CASA-13.

Los patronos que indicaron que no era necesario que existan educadores sociales en Puerto Rico, el 4%, indican que no desean contar con una profesión formal, o más bien reconocida por las entidades educativas del gobierno, pero sí con el conocimiento y experiencia para intervenir en situaciones puntuales en la escuela. Aquí un comentario en contra de la existencia de educadores sociales.

No oficiales, sí en experiencia y trabajo. CP-CSIF

Esto arroja luz sobre la posición de algunos educadores, o en este caso patronos o directores escolares, que no desean que se introduzca una profesión que compita con la del magisterio o de Trabajo Social.

e. Temas para el Plan de estudios: Patronos

Contenidos y Temas para una concentración académica. Los temas de los cursos seleccionados en el cuestionario están diseñados para alimentar el desarrollo del plan de estudios sobre la Educación Social disponible para docentes de los centros educativos alternativos en Puerto Rico. Sus elecciones recogen las preferencias de los temas que los patronos entienden fortalecerán el proceso socioeducativo de sus estudiantes como también la preparación necesaria (o ideal) para su facultad de docentes.

En la Tabla VII.31., analizamos las respuestas marcadas *Esencial*, *Complementarias* e *Irrelevantes* en orden descendiente. Primero observamos los temas de posibles cursos para el plan de estudios marcadas *Esencial* en orden de prioridad según reportaron los Patronos. Encontramos la selección de la “Inteligencia Emocional” en primer lugar con un 96% o f=24. Los temas de “Psicología de valores y educación para la convivencia” y la “Ética del Educador Social”, ambos reciben un 92% o f=23. Los temas de las “Técnicas y destrezas de resolución de conflictos” reciben un 88% o unas 22 respuestas. Los temas de la “Teoría de la Pedagogía Social” y las “Técnicas de modificación de conductas”, ambos reciben un 84% o unas 21 respuestas. El tema de “Aspectos psicológicos, educativos y dificultades de aprendizaje” recibe un 80% o unas 20 respuestas.

Los ítems relacionados con los temas de la “Sociología de la pobreza y marginación social” y la “Pedagogía para la inclusión social” reciben un 76% o f=19. Los patronos seleccionaron varios temas con un porcentaje del 72% o f=18: “Educación para salud y la prevención de conductas adictivas”, “Educación para la Paz y los Derechos Humanos”, “Fundamentos de métodos de la sociología de la educación”, “Mediación educativa” y la “Psicología de atención a la diversidad”.

De la misma forma, los patronos seleccionaron las siguientes temáticas y le adjudicaron un 68% o unas 17 respuestas: “Cambio sociales y nuevas relaciones de género”, “Población drogodependiente, reclusa y excluida”, “Aspectos psicológicos de niños en hogares sustitutos”, “Sexualidad y conducta social”, “Diagnósticos socioeducativo”, “Psicología del desarrollo humano”, “Educación permanente” y la “Neurociencia y aprendizaje”.

Los tres temas que obtuvieron el 64% o $f=16$, las cuales incluyen: “Técnicas participativas e intervención de grupos”, “Técnicas de entrevistas, observación, estudios de casos” y las “Técnicas de mediación familiar, escolar y social comunitaria”. Los temas que caen en el renglón del 60% o unas $f=15$ e incluyen: “Modelos de gestiones de liderazgo”, “Teoría Social de migraciones y exclusión social”, “Innovaciones curriculares” y la “Metodología de la investigación socioeducativa”.

Los temas seleccionados por los patronos con un 56% o $f=14$ e incluyen: “Propuestas socioeducativas para mujeres”, “Intervención en trastornos de lectura y escritura”, “Alfabetización”, “Diagnósticos socioeducativos”, “Educación para la ciudadanía activa” y los “Modelos de intervención socioeducativos”.

Los temas seleccionados en el renglón del 52% o $f=13$ e incluyen: “Ecosistemas de familia”, “Culturas juveniles y espacios de experiencias educativas” y la “Psicología de grupos y técnicas de comunicación de grupos”. Al tema del “Desarrollo comunitario” los patronos otorgaron un 48%.

Los patronos seleccionaron varios temas que consideraron *Complementarios*, en cuanto a su importancia, pero no Esenciales. Los temas que reciben un 64% o unas 16 respuestas incluyen la “Dirección y gerencia de organizaciones socioeducativas” y las “Técnicas artísticas para educadores sociales”. Los que reciben un 60% o $f=15$ de *Complementario* incluyen la “Democracia y ciudadanía en sociedades complejas” y la “Pedagogía del ocio y el uso del tiempo libre”. Los temas con el 56% o $f=14$ de *Complementario* son el “Desarrollo comunitario”, la “Promoción de actividades socioculturales” y la “Educación de adultos y personas de edad avanzada”. El tema sobre la “Intervención socioeducativa para adultos con discapacidad” recibe un 52% o $f=13$.

Los temas en el último renglón del 48% o $f=12$ incluyen los siguientes: “Intervención educativa en centros penitenciarios”, el “Diseño e implantación de planes y proyectos socioeducativos”, la “Auto gestión y empresarismo” y la “Evaluación de planes y proyectos educativos”.

Los patronos seleccionaron temas que consideraron *Irrelevantes*, considerando estos de mínima importancia, debido a la naturaleza del tema, la población a quien se dirige o por su relevancia para la Educación Alternativa. El tema de la “Auto Gestión y Empresarismo” recibe la puntuación mayor con un 16% o $f=4$, seguido por la “Intervención Educativa en los Centros Penitenciarios” con un 12% o $f=3$.

Las restantes respuestas varían entre el 8% y el 4% de consideraciones de *Irrelevantes*. A continuación los temas considerados *Irrelevantes* por el 8% de los patronos: “Sociología de la pobreza y marginación social”, “Educación para la Ciudadanía Activa”, “Alfabetización”,

“Promoción (Animación) de Actividades Socioculturales”, “Ecosistemas de la Familia”, “Educación de Adultos y de Personas de Edad Avanzada”, “Educación permanente”, “Propuestas Socioeducativas para Mujeres”, “Población drogodependiente, reclusa y excluida”, “Aspectos psicológicos de niños en hogares sustitutos”, “Desarrollo Comunitario”, “Sexualidad y conducta social”, “Pedagogía del Ocio y el Uso del Tiempo Libre”, “Evaluación de Planes y Proyectos Educativos”.

Los temas que fueron considerados como *No aplica* incluyen los siguientes: “Ecosistemas de la Familia”, “Metodología de la Investigación Socioeducativa”, “Diseño e Implantación de Planes y Proyectos Socioeducativos”, y “Evaluación de Planes y Proyectos Educativos”.

Tabla VII.31. Selección de temas para el Plan de estudios: Patronos.

| TEMAS DE ESTUDIOS-Patronos | | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | | | | | |
|----------------------------|---|---------------------------|----|----------------|----|-------------|---|-----------|---|
| | | Esencial | | Complementario | | Irrelevante | | No Aplica | |
| | | % | F | % | F | % | F | % | F |
| 1. | Teoría Pedagogía Social | 84 | 21 | 16 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2. | Ética del Educador Social | 92 | 23 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3. | Educación para la Paz y los Derechos Humanos | 72 | 18 | 24 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4. | Fundamentos de métodos de la Sociología de la Educación | 72 | 18 | 24 | 6 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 5. | Sociología de la pobreza y marginación social | 76 | 19 | 16 | 4 | 8 | 2 | 0 | 0 |
| 6. | Teoría Social de las Migraciones y la Exclusión Social | 60 | 15 | 36 | 9 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 7. | Psicología de atención a la diversidad | 72 | 18 | 24 | 6 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 8. | Democracia y Ciudadanía en Sociedades Complejas | 36 | 9 | 60 | 15 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 9. | Educación para la Ciudadanía Activa | 56 | 14 | 36 | 9 | 8 | 2 | 0 | 0 |
| 10. | Pedagogía para la inclusión social | 76 | 19 | 20 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11. | Psicología de valores y educación para la convivencia | 92 | 23 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12. | Innovaciones Curriculares | 60 | 15 | 40 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13. | Inteligencia Emocional | 96 | 24 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14. | Metodología de la Investigación Socioeducativa | 60 | 15 | 32 | 8 | 4 | 1 | 4 | 1 |
| 15. | Modelos de Intervención Socioeducativa | 56 | 14 | 44 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16. | Alfabetización | 56 | 14 | 36 | 9 | 8 | 2 | 0 | 0 |
| 17. | Intervención en Trastornos de Lectura y Escritura | 56 | 14 | 44 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 18. | Aspectos psicológicos, educativos y dificultades de aprendizaje | 80 | 20 | 20 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 19. | Promoción (Animación) de Actividades Socioculturales | 36 | 9 | 56 | 14 | 8 | 2 | 0 | 0 |
| 20. | Ecosistemas de la Familia | 52 | 13 | 36 | 9 | 8 | 2 | 4 | 1 |
| 21. | Educación de Adultos y de Personas de Edad Avanzada | 36 | 9 | 56 | 14 | 8 | 2 | 0 | 0 |
| 22. | Educación permanente | 68 | 17 | 24 | 6 | 8 | 2 | 0 | 0 |
| 23. | Intervención Socioeducativa para | 44 | 11 | 52 | 13 | 4 | 1 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | |
|-----|---|----|----|----|----|----|---|---|---|
| | Adultos con Discapacidad | | | | | | | | |
| 24. | Propuestas Socioeducativas para Mujeres | 56 | 14 | 36 | 9 | 8 | 2 | 0 | 0 |
| 25. | Cambio sociales y nuevas relaciones de género | 68 | 17 | 32 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26. | Población drogodependiente, reclusa y excluida | 68 | 17 | 24 | 6 | 8 | 2 | 0 | 0 |
| 27. | Educación para salud y la prevención de conductas adictivas | 72 | 18 | 24 | 6 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 28. | Intervención Educativa en los Centros Penitenciarios | 40 | 10 | 48 | 12 | 12 | 3 | 0 | 0 |
| 29. | Aspectos psicológicos de niños en hogares sustitutos | 68 | 17 | 24 | 6 | 8 | 2 | 0 | 0 |
| 30. | Desarrollo Comunitario | 48 | 12 | 44 | 11 | 8 | 2 | 0 | 0 |
| 31. | Sexualidad y conducta social | 68 | 17 | 24 | 6 | 8 | 2 | 0 | 0 |
| 32. | Técnicas de modificación de conductas | 84 | 21 | 12 | 3 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 33. | Culturas Juveniles y Espacios de Experiencia Educativa | 52 | 13 | 48 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 34. | Técnicas y destrezas de resolución de conflictos | 88 | 22 | 12 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 35. | Técnicas artísticas para educadores sociales | 32 | 8 | 64 | 16 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 36. | Técnicas participativas e intervención de grupos | 64 | 16 | 36 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 37. | Técnicas de Entrevistas, Observación, Estudios de Caso, Diarios Anecdóticos | 64 | 16 | 32 | 8 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 38. | Técnicas de Mediación Familiar, Escolar y Social Comunitaria | 64 | 16 | 36 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 39. | Psicología de Grupos y Técnicas de Trabajo y Comunicación de Grupos | 52 | 13 | 44 | 11 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 40. | Pedagogía del Ocio y el Uso del Tiempo Libre | 32 | 8 | 60 | 15 | 8 | 2 | 0 | 0 |
| 41. | Neurociencia y aprendizaje | 68 | 17 | 32 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 42. | Diagnósticos socioeducativos | 56 | 14 | 36 | 9 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 43. | Mediación educativa | 56 | 14 | 36 | 9 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 44. | Psicología del desarrollo humano | 68 | 17 | 32 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 45. | Dirección y gerencia de organizaciones socioeducativas | 32 | 8 | 64 | 16 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 46. | Diseño e Implantación de Planes y | 44 | 11 | 48 | 12 | 0 | 0 | 4 | 1 |

| | Proyectos Socioeducativos | | | | | | | | |
|-----|---|----|----|----|----|----|---|---|---|
| 47. | Evaluación de Planes y Proyectos Educativos | 40 | 10 | 48 | 12 | 8 | 2 | 4 | 1 |
| 48. | Modelos y Gestiones de Liderazgo | 60 | 15 | 36 | 9 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 49. | Auto Gestión y Empresarismo | 36 | 9 | 48 | 12 | 16 | 4 | 0 | 0 |
| 50. | Desarrollo Comunitario | 40 | 10 | 56 | 14 | 4 | 1 | 0 | 0 |

Fuente: Elaboración propia.

2.7. Comparaciones: Docentes y Patronos

Con el fin de precisar la selección de ambos grupos se realizó en los siguientes pasos en la metodología. Se ha aplicado el siguiente tratamiento a los datos, a saber:

- Aunque las respuestas de contestación en los cuestionario incluían cuatro opciones (Esencial, Complementario, Irrelevante, No aplica), se filtraron las otras selecciones con el fin de enfocar el análisis en los ítems considerados como prioritarios para los encuestados. Fue considerado sólo la selección de lo *Esencial* por los dos grupos encuestados: docentes y patronos.

- Se trabajó con las respuestas de los maestros en el contexto de su experiencia de trabajo, dimensión A del cuestionario, y no en su carrera universitaria, dimensión B. Se entendió que la información recogida en la dimensión de la experiencia de trabajo era más relevante para el resultado del Plan de estudios, mientras que la otra información era más útil como un señalamiento a la carencia en los planes de estudios universitarios.

- Se entiende la importancia de contar con ambas opiniones, de los docentes y de los patronos, en la selección final de las competencias y temas de estudio.

- Se promedió la información de la dimensión A del cuestionario a maestros y los datos de los patronos. Se hizo un corte en los datos que caían en el primer cuartil del promedio para contar con la selección más significativa de los ítems, aproximadamente una cuarta parte de los ítems. De esa forma se cuenta con la opinión de ambos grupos encuestados y su selección más significativa.

Se observa en las siguientes tablas los resultados de este ejercicio en cuanto a la selecciones de las competencias y temas de estudios. En las competencias generales, se redujo a diez competencias que sobresalen por los dos grupos: Organización y planificación; Manejo y uso de la información; Resolución de problemas y toma de decisiones; Reconocimiento y respeto a la multiculturalidad; Habilidades interpersonales; Compromiso ético; Adaptación a situaciones nuevas; Creatividad y Liderazgo; Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.

Tabla VII.32. Promedios de competencias Generales.

| PROMEDIO DE COMPETENCIAS GENERALES | | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | | | |
|------------------------------------|--|---------------------------|-----|----------|----|-----------------------|------|
| | | DOCENTES | | PATRONOS | | PROMEDIOS Q1 41-43.5% | |
| | | % | F | % | F | % | F |
| 1. GE2. | Organización y planificación | 84.62 | 110 | 92 | 23 | 43 | 66.5 |
| 2. GE6. | Manejo y uso de la información | 80.00 | 104 | 88 | 22 | 41 | 63 |
| 3. GE7. | Resolución de problemas y toma de decisiones | 86.92 | 113 | 88 | 22 | 43.5 | 67.5 |
| 4. GE10. | Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad | 84.62 | 110 | 84 | 21 | 42 | 65.5 |
| 5. GE11. | Habilidades interpersonales | 86.15 | 112 | 84 | 21 | 43 | 66.5 |
| 6. GE12. | Compromiso ético | 87.69 | 114 | 84 | 21 | 43.5 | 67.5 |
| 7. GE14. | Adaptación a situaciones nuevas | 82.31 | 107 | 80 | 20 | 41 | 63.5 |
| 8. GE15. | Creatividad | 86.15 | 112 | 76 | 19 | 42 | 65.5 |
| 9. GE16. | Liderazgo | 88.46 | 115 | 72 | 18 | 43 | 66.5 |
| 10. GE19. | Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional | 90.00 | 117 | 60 | 15 | 42.5 | 66 |

Fuente: Elaboración propia.

En las competencias de Saber, se redujo a cuatro competencias que sobresalen por los dos grupos: Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja; los Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos; Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención; y Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa.

Tabla VII.33. Promedios de competencias Saber.

| PROMEDIO DE COMPETENCIAS SABER | | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | | | |
|--------------------------------|---|---------------------------|-----|----------|----|---------------------|------|
| | | DOCENTES | | PATRONOS | | PROMEDIOS Q1 32-41% | |
| | | % | F | % | F | % | F |
| 1. S5. | Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja | 82.31 | 107 | 88 | 22 | 42 | 64.5 |
| 2. S6. | Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos | 79.08 | 95 | 76 | 19 | 37 | 57 |
| 3. S7. | Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención | 70.77 | 92 | 80 | 20 | 36 | 56 |
| 4. S8. | Conocer supuestos pedagógicos, | 60.77 | 79 | 88 | 22 | 32.5 | 50.5 |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

Fuente: Elaboración propia.

En las competencias de Saber Hacer, se redujo a siete competencias que sobresalen por los dos grupos: Sobre utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social; Identificar y diagnosticar los factor habituales de crisis familiar y social y desarrollar la capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos; Diseñar e implantar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo; Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria; Incorporar los recursos humano, sociales, institucionales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo determinado ámbito de acción; Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social; y Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas.

Tabla VII.34. Promedios de competencias Saber Hacer.

| PROMEDIO DE COMPETENCIAS SABER HACER | | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | | | |
|---|--|---------------------------|----|----------|----|------------------------|------|
| | | DOCENTES | | PATRONOS | | PROMEDIOS Q2 31-45% | |
| | | % | F | % | F | % | F |
| 1. SH1. | Sobre utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social | 70.00 | 91 | 84 | 21 | 36 | 56 |
| 2. SH3. | Identificar y diagnosticar los factor habituales de crisis familiar y social y desarrollar la capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos | 64.62 | 84 | 68 | 17 | 32.5 | 50.5 |
| 3. SH6. | Diseñar e implantar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo | 64.62 | 84 | 44 | 11 | 31 | 47.5 |
| 4. SH8. | Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria | 78.31 | 94 | 68 | 17 | 36 | 55.5 |
| 5. SH9. | Incorporar los recursos humano, | 68.46 | 89 | 68 | 17 | 34 | 53 |

| | | | | | | | |
|----------|--|-------|-----|----|----|----|------|
| | sociales, institucionales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo determinado ámbito de acción | | | | | | |
| 6. SH13. | Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social | 90.77 | 118 | 96 | 24 | 46 | 71 |
| 7. SH14. | Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas | 62.31 | 81 | 72 | 18 | 32 | 49.5 |

Fuente: Elaboración propia.

En los temas de estudios sugeridos por los dos grupos, la lista original de 50 ítems se redujo a once temas: Teoría Pedagogía Social; Ética del Educador Social; Educación para la Paz y los Derechos Humanos; Psicología de valores y educación para la convivencia; Inteligencia Emocional; Aspectos psicológicos, educativos y dificultades de aprendizaje; Aspectos psicológicos de niños en hogares sustitutos, adopción y centros de reforma; Menores en situaciones de riesgo social; Sexualidad y conducta social; Técnicas de modificación de conductas; y Técnicas y destrezas de resolución de conflictos.

TablaVII.35. Promedios de Temas de estudios.

| PROMEDIOS DE TEMAS DE ESTUDIOS | | PORCENTAJES Y FRECUENCIAS | | | | | |
|--------------------------------|---|---------------------------|-----|----------|----|---------------------|------|
| | | DOCENTES | | PATRONOS | | PROMEDIOS Q1 37-42% | |
| | | % | F | % | F | % | F |
| 1. D1. | Teoría Pedagogía Social | 83.85 | 109 | 84 | 21 | 42 | 65 |
| 2. D2. | Ética del Educador Social | 85.38 | 111 | 92 | 23 | 43 | 67 |
| 3. D3. | Educación para la Paz y los Derechos Humanos | 75.38 | 98 | 72 | 18 | 37 | 58 |
| 4. D11. | Psicología de valores y educación para la convivencia | 76.92 | 100 | 92 | 23 | 40 | 61.5 |
| 5. D13. | Inteligencia Emocional | 81.54 | 106 | 96 | 24 | 42 | 65 |
| 6. D18. | Aspectos psicológicos, educativos y dificultades de aprendizaje | 83.08 | 108 | 80 | 20 | 41 | 64 |
| 7. D29. | Aspectos psicológicos de niños en hogares sustitutos, adopción y centros de reforma | 75.38 | 98 | 68 | 17 | 37 | 57.5 |
| 8. D30. | Menores en situaciones de riesgo social | 80.77 | 105 | 48 | 12 | 38 | 58.5 |

| | | | | | | | |
|----------|--|-------|-----|----|----|----|----|
| 9. D31. | Sexualidad y conducta social | 80.77 | 105 | 68 | 17 | 39 | 61 |
| 10. D32. | Técnicas de modificación de conductas | 83.85 | 109 | 84 | 21 | 42 | 65 |
| 11. D34. | Técnicas y destrezas de resolución de conflictos | 80.00 | 104 | 88 | 22 | 41 | 63 |

Fuente: Elaboración propia.

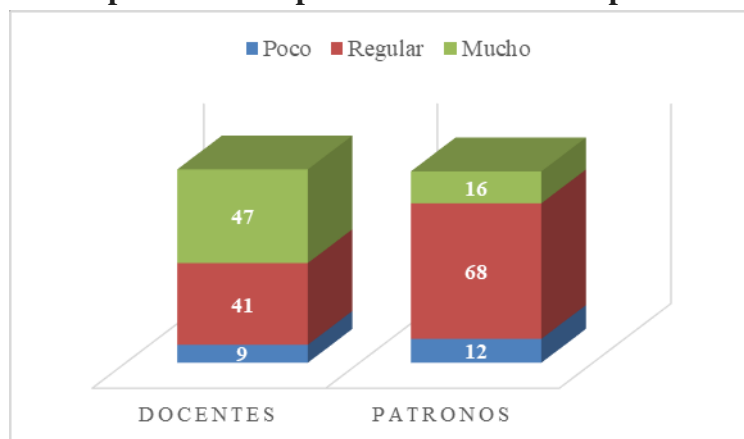
Entendemos necesario hacer una comparación de algunas preguntas particulares entre los resultados y respuestas de los docentes y los patronos. Se comparan las respuestas de cuatro ítems en particular: su concepción de la preparación necesaria para que los docentes realicen su trabajo actual; el deseo de trabajar en una escuela alternativa antes de ubicarse en la actual; su percepción sobre la necesidad de contar con educadores sociales; y la profesión que mejor complementa la labor de los docentes en las escuela alternativas.

a. Comparación 1: Preparación universitaria para el trabajo actual.

PATRONOS Preparación universitaria para el trabajo actual. Se intentaba conocer la percepción de los patronos con relación a la debida preparación en la universidad de los docentes para su trabajo en las escuelas alternativas. Se les preguntó, ¿A qué nivel entiende que la carrera universitaria de los/as maestros/as les preparó para el trabajo actual? Al preguntarles por la carrera universitaria, se entiende que se contempla una experiencia mayor que incluye cursos de otras materias fuera de la Ciencias de la Educación, experiencias extra curriculares, intereses culturales, otros. Un 68% de los patronos marcaron que la carrera universitaria de los maestros que les preparó para el trabajo actual es de nivel *Regular*. Un 16% indicó que el nivel de la preparación fue *Mucho* y un 12% señaló que fue *Poco*.

DOCENTES Nivel de preparación universitaria para su trabajo actual. Un 46.92% indicó que su carrera le preparó *Mucho* para su trabajo actual en las escuelas alternativas. Un 40.77% indicó que su carrera universitaria le preparó *Regular* y un 9.23% le preparó *Poco*. Un 3.08% no contestó la pregunta.

Figura VII.5. Comparación: Preparación universitaria para el trabajo actual.



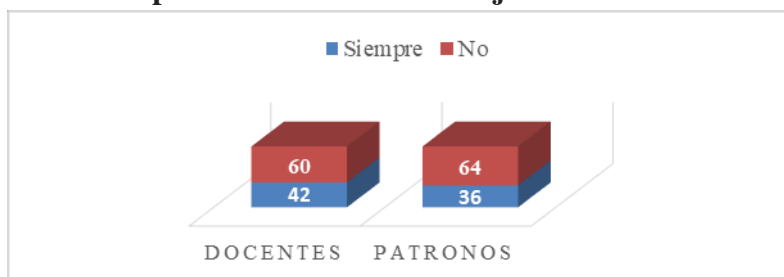
Fuente: Elaboración propia.

b. Comparación 2: Deseo de trabajar en una escuela alternativa.

DOCENTES Deseo de trabajar en una escuela alternativa. Un 56.92% indicó que “no había querido trabajar en una escuela alternativa” antes de ingresar en la actual. Un 42.31% indicó que “sí, siempre quiso trabajar en una escuela alternativa”. Un 0.77% no contestó la pregunta.

PATRONOS Quiso siempre trabajar en una escuela alternativa. Al preguntarles si siempre había querido trabajar en una escuela alternativa, la mayoría, un 64%, indicó que no y un 36% respondió en afirmativo.

Figura VII.6. Comparación: Deseo de trabajar en una escuela alternativa.



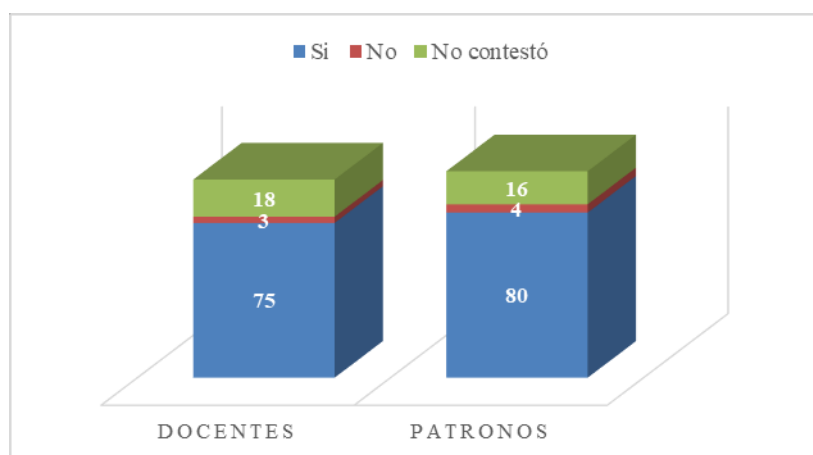
Fuente: Elaboración propia.

c. Comparación 3: Necesidad de Educadores Sociales en Puerto Rico.

Necesidad de Educadores Sociales en Puerto Rico. Un 75.38% de los docentes señaló que Sí hacen falta los educadores sociales en Puerto Rico. Un 3.08% señaló que No hacen falta educadores sociales. Y un 18.46% no contestó la pregunta.

Necesidad de educadores sociales en Puerto Rico. A los patronos se les consultó su opinión sobre si deberían existir educadores sociales en Puerto Rico. Esta pregunta va dirigida a conocer la opinión de los patronos sobre la introducción de la nueva profesión en el ámbito educativo en Puerto Rico. Además sirve para ayudar a comprobar si al marcar afirmativo, los patronos entienden el rol y trabajo que realizaría un educador social en una escuela alternativa. Un 80% señaló que “Sí hacen falta los educadores sociales en Puerto Rico”. Un 4% señaló que “No hacen falta educadores sociales”. Y un 16% no contestó la pregunta.

Figura VII.7. Comparación: Necesidad de educadores sociales en Puerto Rico.



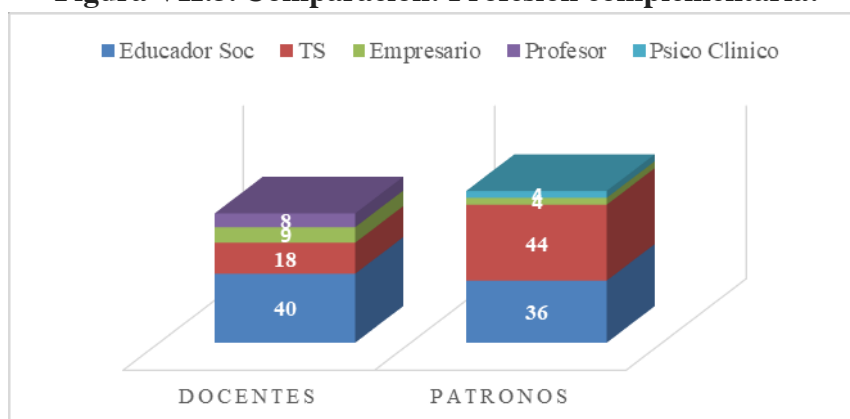
Fuente: Elaboración propia.

d. Comparación 4: Profesión que mejor complementa el trabajo actual.

PATRONOS Profesión que mejor complementa el trabajo actual. Se les consultó sobre la profesión que ellos entendían era el mejor “complemento” para la labor que realizan como docentes de escuelas alternativas. Debían indicar una profesión de la cual surgen herramientas, estrategias y la visión de la educación que pudiera aportar a su trabajo en la escuela. De las profesiones, un 44% de los patronos indicó que el Trabajador Social era la profesión que mejor complementa su trabajo y en segundo lugar el Educador Social con 36%. En tercer lugar se ubican las profesiones de Psicólogo Clínico y Gerente de empresas/Empresario ambos con 4%.

DOCENTES Profesión complementaria a la Educación Alternativa. Un 40% indico la labor del Educador Social como la profesión que mejor complementa a la Educación Alternativa. En segundo lugar, Trabajo Social 18.46% y Empresario 9.23% en tercer lugar. Lo sigue, la categoría de Profesor universitario con 7.69%.

Figura VII.8. Comparación: Profesión complementaria.



Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados obtenidos tras el análisis de datos cualitativos de las entrevistas

Las entrevistas semi-estructuradas fueron realizadas a una muestra de nueve expertos en los campos de la política pública, currículo universitario patronos o directores escolares y líderes de opinión dentro de la Educación Alternativa en Puerto Rico. Un desglose del perfil de los expertos se ofrece en la Tabla VII.32 que presentamos a continuación:

Tabla VII.36. Muestra de entrevistados.

| Categoría | Relevancia o puesto ocupado | Número de expertos |
|--|--|---------------------------|
| 4. Gestores de política pública | Secretaría, Departamento de Educación de Puerto Rico Presidencia, Junta de Directores, Comisión de Educación Alternativa Presidencia, Junta de Directores, Alianza para la Educación Alternativa | 1 1 1 |
| 5. Experto en programas académicos universitarios | Catedrática experta en currículo de una institución universitaria privada del área metropolitana de San Juan | 1 |
| 6. Líderes de opinión educativa del país/patronos | Líderes educativos en Educación Alternativa y administradores de escuelas alternativas, directora de Centro de Desarrollo Humano, directora de Instituto Educativo y Catedrática en Educación | 5 |
| TOTAL MUESTRA | | 9 |

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la información revelada en las entrevistas se da a través de la categorización de las mismas. Las categorías fueron validadas mediante juicio de expertos, descrito en el capítulo 6. El análisis se realizó con el programa Nvivo (Versión 11) con el fin de identificar los siguientes elementos:

- Cobertura de referencias por entrevistados
- Número de referencias por elemento
- Frecuencia de palabras por codificación y por entrevistado
- Referencias codificadas
- Evidencia textural de las entrevistas que apoyan la categorización

En base a los códigos establecidos de unidades categorizadas, se desarrolló las siguientes tablas de categorización con ejemplos de las unidades de textos. Iniciamos el análisis por cada una de las ocho Macro categorías identificadas y las categorías derivadas de las mismas, usando los textos de las referencias codificadas. A continuación procedemos a

analizar las categorías establecidas que contempla las respuestas de todos los entrevistados. Estas categorías, según la Tabla VII.37, son las siguientes como ya describimos en el capítulo 6:

Tabla VII.37. Macro categorías, Categorías y Rasgos.

| Macro | Categorías y Rasgos |
|---|--|
| 1. Macro categoría: Habilidades | <ul style="list-style-type: none"> • Categoría: Habilidades sociales (HBS) • Categoría: Habilidades personales (HBPS) • Categoría: Habilidades profesionales/académicas (HBPf) |
| 2. Macro categoría: Preparación Actual de Maestros | <ul style="list-style-type: none"> • Categoría: Preparación Actual Académica de Maestros (PAMA) • Categoría: Preparación Actual Profesional (PAMP) |
| 3. Macro categoría: Universidades | <ul style="list-style-type: none"> • Categoría: Cambios a los Programas de preparación de maestros en las Universidades (CPU) <ul style="list-style-type: none"> ○ Rasgos: Contenido, currículo, ofrecimientos de cursos, planes de estudios (CPUC) ○ Rasgos: Metodología y evaluación (CPUM) |
| 4. Macro categoría: Empleo | <ul style="list-style-type: none"> • Categoría: Contratación de educadores social por los entrevistados (EMC) • Categoría: Futuras perspectivas laborales para los educadores sociales (EMF) • Categoría: Necesidad de la figura del educador social (EMN) |
| 5. Macro categoría: Creencias sobre la Educación Social y los educadores sociales | <ul style="list-style-type: none"> • Categoría: Opiniones positivas sobre el rol, la preparación y la práctica del educador social (CESP) • Categoría: Opiniones negativas sobre el rol, la preparación y la práctica del educador social (CESN) |
| 6. Análisis de información de Macro categoría: Creencias sobre la Educación Alternativa | <ul style="list-style-type: none"> • Categoría: Opiniones positivas sobre la Educación Alternativa (CEAP) <ul style="list-style-type: none"> ○ Rasgos: Contenido, currículo, ofrecimientos en cursos y planes de estudios (CEAPC) • Categoría: Opiniones negativas sobre la Educación Alternativa (CEAN) <ul style="list-style-type: none"> ○ Rasgos: Contenido, currículo, ofrecimientos en cursos y planes de estudios (CEANC) ○ Rasgos: Metodología y evaluación (CEANM) |
| 7. Macro categoría: Política Pública | <ul style="list-style-type: none"> • Categoría: Perspectiva del gobierno – Departamento de Educación, Consejo de Educación, comisiones, otros. (PPGO) • Categoría: Perspectiva de las universidades (PPU) • Categoría: Perspectiva de las escuelas alternativas y |

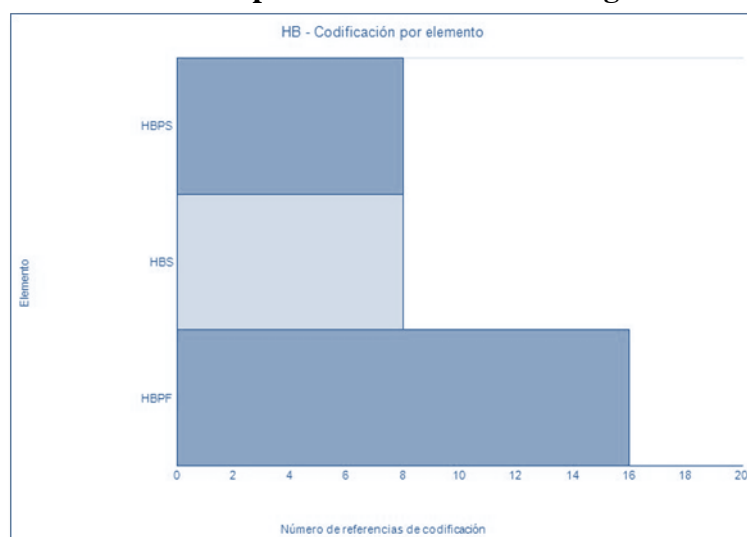
| | |
|---------------------------------|--|
| | regulares (PPEA) |
| 8. Macro categoría: Estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • Categoría: Perfil con características del estudiante en escuelas alternativas o en riesgo social-educativo (ESEP) • Categoría: Estrategias y acciones para atender estudiantes en situaciones de riesgo social-educativo (ESEE) |

Fuente: Elaboración propia.

3.1 Resultado de la Macro categoría: Habilidades

Las habilidades se categorizan de acuerdo a los tres grupos: las personales, las sociales y las profesionales. En la macro categoría de habilidades, se observa en la Figura VII.9., que la categoría que recibió una mayor cantidad de respuestas fue la categoría de Habilidades profesionales/académicas (HBPF), con $f=16$ o menciones directas. Los encuestados respondieron de igual manera en las categorías de Habilidades sociales (HBS) y Habilidades personales (HBPS), con aproximadamente unas ocho respuestas ($f=8$) o menciones directas.

Figura VII.9. Codificación por elemento: Macro categoría de Habilidades.



Fuente: Elaboración propia (Programa NVivo-11).

En cuanto a las habilidades sociales, en la Categoría: Habilidades sociales (HBS), los entrevistados mencionan lo siguiente:

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP3> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,56%]
Referencia 1 - Cobertura 1,56%

“Lo que se busca... es que la gente que no esté instalada en el cinismo y que crea que los muchachos puedan articular un proyecto de vida. Es decir, que sean gente que no mire a los jóvenes como desperdicio o estorbo público, sino con un potencial escondido...” GPP3

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP3> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,56%]
Referencia 1 - Cobertura 1,56%

“Creo que lo más importante es que sea gente que puedan establecer un vínculo de respeto, de solidaridad, de empatía con los muchachos y acompañarlos...” GPP3

En cuanto a las habilidades sociales, en la Categoría: Habilidades personales (HBPS) los entrevistados afirman que:

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP2> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,39%]
Referencia 1 - Cobertura 0,39%

“El otro tiene que ser facilitador de un proceso muy natural y muy normal. Se tiene que dar dentro de un marco de empatía, de significancia, de que el joven me importa, de que el joven trasciende el grado de responsabilidad operacional... Hemos logrado... entender que en cualquier instancia que altere la vida del joven, el [maestro] va a estar ahí como un protagonista, como un facilitador que va ayudar a ese proceso de maduración del joven... la responsabilidad no es solamente a nivel de cumplimiento con lo que se espera... sino que él [maestro] tiene un compromiso con el joven.” AFP2

“Tiene que haber gente con las competencias... pero con un componente grande, grande, grande en el aspecto social. Es lo primero que se trabaja en una escuela alternativa. Tu no aprendes si tú no eres feliz.” GPP2

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP1> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,80%]
Referencia 1 - Cobertura 0,41%

“Primero, hay que querer ser maestro. ¿Por qué enfatizo esto?: no todo el que es maestro quiso ser maestro.” GPP1

Y para describir las habilidades profesionales Categoría: Habilidades profesionales/académicas (HBPF) los entrevistados mencionan lo siguiente:

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP2> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 2,00%]
Referencia 4 - Cobertura 0,30%

“Nosotros creemos primero en principios, en una ética de trabajo y un compromiso extraordinario en hacer las cosas con eficiencia pero también con pulcritud, que seamos responsables con lo que estamos haciendo, y segundo con la verticalidad de la gestión [educativa]... Para mí el compromiso con la vida, con el joven que quiere que estimulemos al joven a que luche, a que aspire... si esos ingredientes están, cumple el personal con nuestro anhelos.” AFP2

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP5> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,95%]
Referencia 2 - Cobertura 0,67%

“Maestros que aprenden matemáticas que ya enseñan pero entienden la ciencia detrás de la fracción. No es solamente por aprender la fracción, sino lo que ocurre en mi cerebro.” AFP5

A continuación se observa la categorización de las Habilidades.

Tabla VII.38. Categorización: Habilidades.

| Macro categoría, Temática, Código y Categoría | Definición/Concepto | Ejemplos textuales |
|--|---|---|
| 1. HABILIDADES | | |
| 1.1 MACRO CATEGORÍA: Habilidades Temática: Maestro profesional ideal para la Educación Alternativa Código descriptivo: Habilidades (HB) necesarias o requeridas para los maestros que ingresan a trabajar en las escuelas alternativas Categoría: Habilidades sociales (HBS) | HABILIDADES SOCIALES (HBS) Las habilidades tienen que ver con el nivel de dominio de ejecución del sujeto, el cual implica el grado de sistematización de la ejecución. La habilidad es el dominio de la acción en función del grado de la sistematización alcanzado por el sistema de operaciones correspondiente (Conde Fernández <i>et al.</i> , 2012). Las habilidades sociales son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Dichas habilidades se refiere a las acciones realizadas por el bien del colectivo facilitando la comunicación y la paz de la comunidad (saber mitigar conflictos, afrontar críticas, convencer a los demás, | <i>“Lo que se busca... es que la gente que no esté instalada en el cinismo y que crea que los muchachos puedan articular un proyecto de vida. Es decir, que sean gente que no mire a los jóvenes como desperdicio o estorbo público, sino con un potencial escondido...” GPP3</i> <i>“Creo que lo más importante es que sea gente que puedan establecer un vínculo de respeto, de solidaridad, de empatía con los muchachos y acompañarlos ...” GPP3</i> |

fomentar la participación de todos, visión inclusiva del trabajo, otros) (Zabalza, 2001).

En específico, las habilidades sociales según los entrevistados se refiere al respeto, solidaridad, ser acompañante y a la promoción de la felicidad.

| | | |
|---|---|---|
| <p>1.2 MACRO CATEGORÍA: Habilidades</p> | <p>HABILIDADES PERSONALES (HBPS)</p> | <p><i>“El otro tiene que ser facilitador de un proceso muy natural y muy normal. Se tiene que dar dentro de un marco de empatía, de significancia, de que el joven me importa, de que el joven trasciende el grado de responsabilidad operacional... Hemos logrado... entender que en cualquier instancia que altere la vida del joven, el [maestro] va a estar ahí como un protagonista, como un facilitador que va ayudar a ese proceso de maduración del joven... la responsabilidad no es solamente a nivel de cumplimiento con lo que se espera... sino que él [maestro] tiene un compromiso con el joven.” AFP2</i></p> |
| <p>Temática: Maestro profesional ideal para la Educación Alternativa</p> | <p>Las habilidades tienen que ver con el nivel de dominio de ejecución del sujeto, el cual implica el grado de sistematización de la ejecución. La habilidad es el dominio de la acción en función del grado de la sistematización alcanzado por el sistema de operaciones correspondiente (Conde Fernández <i>et al.</i>, 2012).</p> | <p><i>“Tiene que haber gente con las competencias... pero con un componente grande, grande, grande en el aspecto social. Es lo primero que se trabaja en una escuela alternativa. Tu no aprendes si tú no eres feliz.” GPP2</i></p> |
| <p>Código descriptivo: Habilidades (HB) necesarias para los maestros que ingresan a trabajar en las escuelas alternativas</p> | <p>Las habilidades personales se refieren a la capacidad de ejercer controles personales en el cual se practica el escuchar, hacer preguntas, disculparse, pedir ayuda, pedir perdón, entre otras características que forman el carácter del individuo (Zabalza, 2001).</p> | <p><i>“Primero, hay que querer ser maestro. ¿Por qué enfatizo esto?: no todo el que es maestro quiso ser</i></p> |

maestro.” GPP1

En concreto, son cuestiones que no tienen que ver con su preparación académica o con sus habilidades para realizar las tareas sino con su calidad humana y sus disposiciones personales de tipo actitudinal y afectivo.

Según los entrevistados, alguien con habilidades personales desarrolladas para el contexto de las escuelas alternativas es alguien que le guste aprender, que pueda ser facilitador; compartir, manifestar, practicar lo afectivo sin cogerles pena, que se identifique con las situaciones de los marginados y demostrar un compromiso con la vida del joven. En general, que sean gente amorosa.

| | | |
|--|--|---|
| <p>1.3 MACRO CATEGORÍA: Habilidades</p> <p>Temática: Maestro profesional ideal para la Educación Alternativa</p> <p>Código descriptivo: Habilidades (HB) necesarias para los maestros que ingresan a trabajar en las escuelas alternativas</p> | <p>HABILIDADES PROFESIONALES ACADÉMICAS (HBPF)</p> <p>Las habilidades tienen que ver con el nivel de dominio de ejecución del sujeto, el cual implica el grado de sistematización de la ejecución. La habilidad es el dominio de la acción en función del grado de la sistematización alcanzado</p> | <p><i>“Nosotros creemos primero en principios, en una ética de trabajo y un compromiso extraordinario en hacer las cosas con eficiencia pero también con pulcritud, que seamos responsables con lo que estamos haciendo, y segundo con la verticalidad de la gestión [educativa]... Para mí el compromiso con la vida, con el joven que quiere que estimulemos al joven a que luche, a que aspire... si esos ingredientes están, cumple el personal con nuestro anhelos.”</i></p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| Categoría: profesionales/académicas (HBPF) | Habilidades por el sistema de AFP2 operaciones correspondiente (Conde Fernández <i>et al.</i> , 2012). Las habilidades profesionales y académicas se denominan como la capacidad de manejo de su disciplina (contenido académico) y aspectos actitudinales sobre el trabajo profesional tales como la visión de la profesión, espíritu reflexivo y crítico, trabajo en equipo, autoevaluación ajustada de la propia actuación, identificación de los propios puntos fuertes y débiles de su desempeño que contemplan la formación profesional del individuo (Zabalza, 2001). | AFP5 <i>“Maestros que aprenden matemáticas que ya enseñan pero entienden la ciencia detrás de la fracción. No es solamente por aprender la fracción, sino lo que ocurre en mi cerebro.”</i> |
|--|--|--|

En concreto, una persona con las habilidades profesionales desarrolladas para el contexto de la Educación Alternativa contempla la transformación del maestro de un comunicador de información a un facilitador y guía del aprendizaje quien facilita recursos, brinda apoyo, motiva y fomenta el aprendizaje y las destrezas para la vida. La

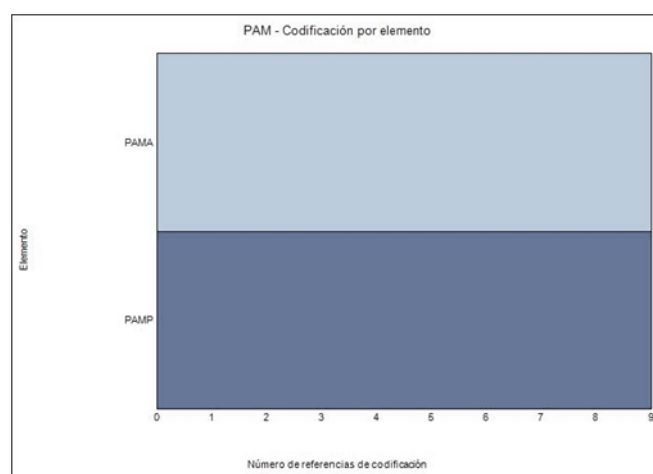
persona con habilidades académicas o de contenido disciplinario cuenta con el dominio del conocimiento de la historia, práctica y aplicación de los conceptos, destrezas y actitudes de la disciplina.

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Resultado de la Macro categoría: Preparación actual de los docentes

En su mayoría, los participantes señalan que la preparación académica actual para los docentes no cubre las expectativas de las escuelas, tanto del programa regular como para el sistema alternativo. Existe un reconocimiento de la necesidad de contar con un programa o proyecto que pueda brindar preparación y actualización de las destrezas profesionales de los docentes en el sistema alternativo.

Figura VII.10. Codificación por elemento: Macro categoría de Preparación actual de maestros.



Fuente: Elaboración propia (Programa NVivo-11).

En la macro categoría de Preparación actual de maestros, se observa en la Figura VII.2., que ambas sub-categorías, Preparación Actual Académica de Maestros (PAMA) y Preparación Actual Profesional (PAMP) en las escuela alternativas, recibieron la misma cantidad de respuestas, $f=9$ o menciones directas.

Se analizó con los entrevistados su percepción sobre la preparación académica que los universitarios reciben en las universidades. En cuanto a las habilidades sociales, en la Categoría: Preparación Actual Académica de Maestros (PAMA) los entrevistados mencionan lo siguiente:

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP1> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,29%]
Referencia 1 - Cobertura 1,29%

“La formación académica no la tienen [los maestros]. ¿Dónde la pudieron haber adquirido? La formación que tiene el personal académico de las escuelas alternativas es forjada en el fuego, es forjada en la práctica...es que son maestros y maestras fundamentalmente tradicionales con una excelente relación con los estudiantes. Eso hace la diferencia, la relación con los estudiantes. Y se abren prácticas distintas... los contenidos creo que son fundamentalmente los currículos tradicionales. Pero, la forma de relacionarse con los estudiantes y permitirse prácticas variadas creo que lo hace un alto porcentaje alternativos.”
AFP1

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP3> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,19%]
Referencia 1 - Cobertura 1,19%

“La mayoría vienen siendo expertos en su área de aprendizaje. Y tienen si algunas destrezas de enseñanza, proceso, enseñanza aprendizaje y filosofía educativa porque eso es parte. Mucha teoría, muy teórico. Pero lo que es aplicación ahí viene bastante vacío. Ahí entra la parte de metodología, de la aplicación de lo que es pertinente. ¿Por qué este concepto es pertinente en mi vida?” AFP3

En cuanto a su opinión sobre lo que se les ofrece a los docentes en las escuelas alternativas, Categoría: Preparación Actual Profesional (PAMP), indicaron lo siguiente:

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP1> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,40%]
Referencia 1 - Cobertura 0,40%

“La necesidad de inventar sobre la marcha para mantener el grupo interesado, para lograr la retención y todo lo demás. Porque tampoco creo que tenemos en su lugar un sistema de capacitación alternativa para este personal.” AFP1

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP3> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,14%]
Referencia 1 - Cobertura 1,14%

“Y lo que uno ve es mucho compromiso, es decir, gente muy comprometida. Suena raro, pero un poco el perfil que uno ve que abunda, más que educadores, y es posible que eso es un educador social, son activistas sociales. Son gente muy comprometida con el activismo. Entonces la educación de esos jóvenes es una causa, de alguna manera, con la que ellos están comprometidos.” GPP3

A continuación se observa la categorización de la Preparación actual de los docentes.

Tabla VII.39. Categorización: Preparación actual de los docentes.

| Macro Temática, Categoría | categoría, Código y | Definición/Concepto | Ejemplos textuales |
|--|--|---|---|
| 2. PREPARACIÓN ACTUAL DE LOS DOCENTES | | | |
| 2.1 | MACRO CATEGORÍA: Preparación Actual de Maestros Temática: Preparación académica actual con la que llegan los maestros a ejercer en las escuelas alternativas. Código descriptivo: Preparación Actual de Maestros (PAM) Categoría: Preparación Actual Académica de Maestros (PAMA) | PREPARACIÓN ACTUAL ACADÉMICA (PAMA) La preparación académica se refiere a la percepción de los entrevistados sobre el nivel de adecuación de la preparación y desempeño académico (el grado y materia de la especialización) que tienen los maestros actualmente en las escuelas alternativas. Dominio demostrado del contenido de materia por parte de los maestros aplicado a las prácticas de la Educación Alternativa. En específico, los entrevistados señalan el refuerzo en metodología de la enseñanza, estrategias de enseñanza innovadoras, ser ‘coach’ del estudiante, contar con auto estima, valía propia y conexión personal con los estudiantes. | “La formación académica no la tienen [los maestros]. ¿Dónde la pudieron haber adquirido? La formación que tiene el personal académico de las escuelas alternativas es forjada en el fuego, es forjada en la práctica...es que son maestros y maestras fundamentalmente tradicionales con una excelente relación con los estudiantes. Eso hace la diferencia, la relación con los estudiantes. Y se abren prácticas distintas... los contenidos creo que son fundamentalmente los currículos tradicionales. Pero, la forma de relacionarse con los estudiantes y permitirse prácticas variadas creo que lo hace un alto porcentaje alternativos.” AFP1 “La mayoría vienen siendo expertos en su área de aprendizaje. Y tienen si algunas destrezas de enseñanza, proceso, enseñanza aprendizaje y filosofía educativa porque eso es parte. Mucha teoría, muy teórico. Pero lo que es aplicación ahí viene bastante vacío. Ahí entra la parte de metodología, de la aplicación de lo que es pertinente. ¿Por qué este concepto es pertinente en mi vida?” AFP3 |
| 2.2 | MACRO CATEGORÍA: Preparación Actual de | PREPARACIÓN PROFESIONAL (PAMP) La preparación profesional es la | “La necesidad de inventar sobre la marcha para mantener el grupo interesado, para lograr la retención y todo lo demás. Porque tampoco creo |

| | | |
|--|---|---|
| Maestros | percepción sobre el nivel de adecuación de la preparación profesional requerida en el contexto de las escuelas alternativas por los entrevistados. | <i>que tenemos en su lugar un sistema de capacitación alternativa para este personal.” AFP1</i> |
| Temática: Preparación profesional actual con la que llegan los maestros a ejercer en las escuelas alternativas. | La preparación profesional implica, para los entrevistados, cumplir tareas, puntualidad, comunicar expectativas de sus estudiantes, ser pro activo en la comunicación con estudiantes, conocer la población con quienes se trabaja. | <i>“Y lo que uno ve es mucho compromiso, es decir, gente muy comprometida. Suena raro, pero un poco el perfil que uno ve que abunda, más que educadores, y es posible que eso es un educador social, son activistas sociales. Son gente muy comprometida con el activismo. Entonces la educación de esos jóvenes es una causa, de alguna manera, con la que ellos están comprometidos.”</i> |
| Código descriptivo: Preparación Actual de Maestros (PAM) | | GPP3 |
| Categoría: Preparación Actual Profesional (PAMP) | | |

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Resultado de la Macro categoría: Cambios en programas universitarios

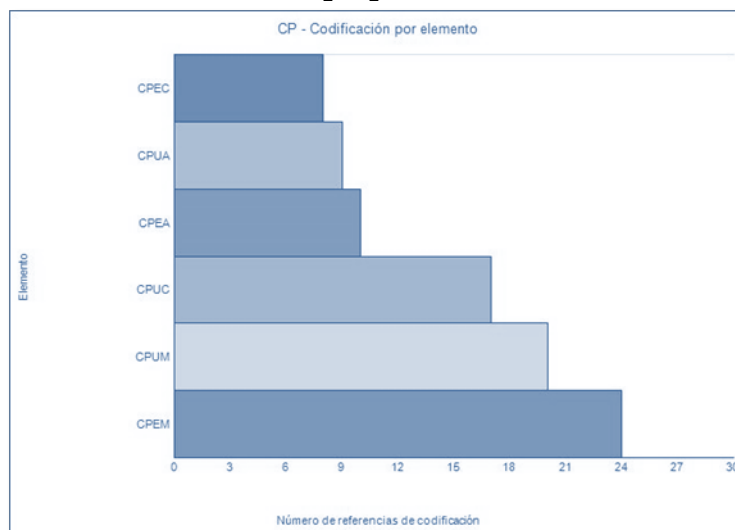
Dada la oportunidad, los entrevistados sugieren cambios que realizarían a los programas universitarios de preparación de docentes. Sus respuestas se ubican en dos categorías: cambios al contenido, currículo, ofrecimientos de cursos, planes de estudios; y cambios a la metodología y el sistema de la evaluación. Además, los entrevistados comparten sus sugerencias y consideraciones al futuro programa académico propuesto en Educación Social.

La percepción de los sujetos sobre el papel que juegan las universidades es que las mismas representan una oportunidad para llenar el vacío que existe en la preparación de docentes para la Educación Alternativa. A su vez, son críticos con la falta de iniciativa de las universidades para preparar a los docentes con mayores énfasis en las destrezas socioeducativas de acuerdo a la realidad que se encuentra en las escuelas actualmente.

En la macro categoría de Cambios a los Programas de preparación de maestros en las Universidades (CPU) se observa en la Figura VII.3., que las categorías con la mayor cantidad de inferencias directas fueron CPEM con unas 24 menciones, seguida por Metodología y evaluación (CPUM) con unas 20 menciones y en tercer lugar, la categoría Contenido, currículo, ofrecimientos de cursos, planes de estudios (CPUC) con unas 18 menciones. En el segundo renglón de la escala, se observa que la categoría CPEA recibe unas 10 menciones,

seguida por CPUA con unos nuevos y en último lugar CPEC con unas ocho menciones directas.

Figura VII.11. Codificación por elemento: Macro categoría de Cambios al programa universitario de preparación de maestros.



Fuente: Elaboración propia (Programa NVivo-11).

Las respuestas sobre los cambios al contenido, currículo, ofrecimientos de cursos, planes de estudios (CPUC) se resumen en los siguientes textos.

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP5> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 2,65%]

Referencias 3-4 - Cobertura 0,94%

“Yo creo que hemos olvidado el cultivar esas preguntas grandes que creo que vienen a través de buenos cursos de filosofía... a través de unos buenos cursos de filosofía que yo me pueda preguntar quién soy yo... Tengo un rol doble porque yo tengo criaturas a las cuales yo tengo que hacerles pensar porqué ellas están aquí y para donde van.” AFP5

En cuanto a la Categoría: Cambios a los Programas de preparación de maestros en las Universidades (CPU). Rasgos: Metodología y evaluación (CPUM), los entrevistados mencionan lo siguiente:

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP5> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 2,65%]

Referencias 5-6 - Cobertura 0,49%

“... yo le añadiría al programa de pedagogía inmediatamente. Todo el mundo que quiere ser maestro tiene que estar en el salón dando clases todos los años. La práctica no es el último año. Y la práctica docente hay que terminarla... que si los carteles, que si las clases modelos... eso no funciona. Luego llegan y no saben cómo lidiar con los niños.” AFP5

Al diseñar un programa académico para impartir el contenido y currículo de la Educación Social, sus sugerencias incluyen:

<Elementos internos\\Transcripciones\\EPA1> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 2,92%]

Referencia 1 - Cobertura 0,93%

“Sería el [curso] de principios y fundamentos de la Educación Social. Naturalmente, en el área de especialidad, explorar literatura reciente sobre estrategias y metodología de abordaje para los maestros de ES. De la misma forma que hay metodología para el maestro de educación especial... tiene que haber abordajes particulares en la literatura de cómo es esa dinámica en la sala de clases con ese tipo de estudiante.” EPA1

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP3> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,52%]

Referencia 1 - Cobertura 2,11%

“Me doy cuenta que la clave está en que esa figura con metodología de “coaching” lo que hace es proveer un acompañamiento. Y pensaría que ese currículo tendría que integrar metodología de educación de adultos, metodología de “coaching” y mentoría de acompañamiento desde una perspectiva disciplinaria.” GPP3

También considerarían algunos elementos en el diseño de tal programa en cuanto a su metodología.

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP1> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,64%]

Referencia 1 - Cobertura 0,45%

“Yo no visualizaría un bachillerato [grado] en Educación Social en un salón de clase tradicional. Yo NO visualizo un bachillerato en Educación Social cuyo proceso de educación sea estar cuatro años en un salón de clases. ...que se dé desde las comunidades, que parta de la experiencia.” GPP1

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP1> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,64%]

Referencia 3 - Cobertura 0,39%

“Debe tomar también en consideración el perfil del candidato.... uno de los cursos medulares que debería existir es como antes de que un estudiante comience en ese bachillerato en Educación Social [que] el propio currículo provea experiencia de auto conocimiento, de auto evaluación, de formación [personal]...” GPP1

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP3> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,62%]

Referencia 1 - Cobertura 0,62%

“Creo que este es un gran laboratorio de ensayo. Nuestro rol [escuelas alternativas] podría ser ese laboratorio de ensayo para el que se está capacitando para ser profesor en estos ambientes, que pueda verlo, practicarlo, sentirlo y vivirlo como es que se hace esto... de lo que estamos hablando con conceptos distintos a los tradicional.” AFP3

En general, su actitud hacia los programas de preparación de docentes actuales se recoge a continuación:

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP4> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,66%] Referencias 3-4 - Cobertura 1,28%

“Si me dejo llevar por el perfil [de maestros] que estoy recibiendo que salen de las universidades, son con conocimiento pero no con destrezas [sociales]. Todo lo académico [está] muy bien en las universidades. Estamos atendiendo [lo académico] pero estamos descuidando un aspecto medular de la persona... [Esto] tiene que trabajarse para entonces, desde su propia seguridad, auto estima, valía propia y conexión personal, entonces ser de apoyo, ser de ‘coach’ [entrenador] a los estudiantes.” AFP4

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP5> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 2,65%] Referencias 3-4 - Cobertura 0,94%

“No es solamente que yo enseñe matemáticas, que yo cumpla con unos estándares, que yo sea una persona culta... yo tengo que profundizar en mi vocación, en la razón de ser de la escuela, del ambiente, de quien soy para esos niños...” AFP5

También aspiran a que un futuro programa de Educación Social contemple los elementos que están excluidos de los existentes programas.

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP4> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,39%]
Referencia 1 - Cobertura 1,39%

“Cuando comencé en Trabajo Social... nos llevaron a un retiro por dos días... El vivencial buscaba la integración de los que íbamos [a estudiar la Maestría]... y mirar cómo íbamos a enfrentar los retos de estudio [la profesión]. Tiene que ver con la inteligencia emocional.” AFP4

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP1> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 1,62%] Referencia 2 - Cobertura 0,56%

“Entonces, nosotros necesitamos maestros sanos, emocionalmente, de la vida, sanos de los traumas de la existencia. Nosotros tenemos muchos maestros que son muy brillantes, pero su vida está llena de traumas, circunstancias...” GPP1

A continuación se observa la categorización de la Cambios en los programas universitarios.

Tabla VII.40. Categorización: Cambios a programas universitarios.

| Macro Temática, Categoría y Código | categoría, | Definición/Concepto | Ejemplos textuales |
|--|--|--|--|
| 3. CAMBIOS A PROGRAMAS UNIVERSITARIOS | | | |
| 3.1 | MACRO CATEGORÍA: Universidades Temática: Mejoramiento de programas de preparación de maestros a la luz de la Educación Alternativa Código descriptivo: Cambios al contenido y metodología de programas de preparación de maestros (CP) Categoría: Cambios a los Programas de preparación de maestros en las Universidades (CPU) | CAMBIOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS (CPU) Los programas de preparación de maestros se refieren a los programas de bachillerato de cuatro años en Educación y su especialidad, ofrecidos por universidades acreditadas en Puerto Rico. Exigencias curriculares y metodológicas socioeducativas para incorporar en la preparación de maestros con el fin de mejor preparar a los maestros para el contexto de Educación Social y Educación Alternativa. | |
| 3.1.1 | Rasgos: Contenido, currículum, ofrecimientos de cursos, planes de estudios | Los entrevistados recomiendan ofrecer cursos para fomentar el conocimiento de la filosofía, literatura, cultura general, de las | <i>“Yo creo que hemos olvidado el cultivar esas preguntas grandes que creo que vienen a través de buenos cursos de filosofía... a través de unos buenos cursos de filosofía que yo me pueda preguntar quién soy yo... Tengo un rol doble porque yo tengo criaturas a las cuales yo tengo</i> |

| | | |
|---|---|--|
| (CPUC) | <p>etapas del desarrollo humano, clases y proyectos de investigación.</p> <p>Brindar cursos sobre la Inteligencia Emocional (Goleman, 1996) y proveer oportunidades de experiencias de crecimiento personal en retiros o vivenciales para fomentar el auto conocimiento.</p> <p>También consideran importante ofrecer cursos de formación continua para maestros de las escuela alternativas.</p> | <p><i>que hacerles pensar porqué ellas están aquí y para donde van.” AFP5</i></p> |
| <p>3.1.2 Rasgos: Metodología y evaluación (CPUM)</p> | <p>Los entrevistados sugieren una metodología que fortalezca el rol de facilitador y guía en apoyo al joven. Ven positivamente ofrecer mayores oportunidades de prácticas en el campo y proyectos de investigación.</p> | <p><i>“... yo le añadiría al programa de pedagogía inmediatamente. Todo el mundo que quiere ser maestro tiene que estar en el salón dando clases todos los años. La práctica no es el último año. Y la práctica docente hay que terminarla... que si los carteles, que si las clases modelos... eso no funciona. Luego llegan y no saben cómo lidiar con los niños.” AFP5</i></p> |
| <p>3.1.3 Rasgos: Actitudes (CPUA)</p> | <p>Los entrevistados comunican la importancia de proveer experiencias de investigación, en escuelas y en comunidades con el fin de vincular al futuro maestro con su contexto desde antes y durante su bachillerato.</p> | <p><i>“Si me dejo llevar por el perfil [de maestros] que estoy recibiendo que salen de las universidades, son con conocimiento pero no con destrezas [sociales]. Todo lo académico [está] muy bien en las universidades. Estamos atendiendo [lo académico] pero estamos descuidando un aspecto medular de la persona... [Esto] tiene que trabajarse para entonces, desde su propia seguridad, auto estima, valía propia y conexión personal, entonces ser de apoyo, ser de ‘coach’</i></p> |

| | | |
|--------------|---|---|
| | | <p>Mencionan también la necesidad de enfocar los estudios en los aspectos prácticos y menos teóricos de la enseñanza a la misma vez que continuamente se fortalece el compromiso con la educación alternativa y social.</p> <p>[entrenador] a los estudiantes.” AFP4</p> <p>“No es solamente que yo enseñe matemáticas, que yo cumpla con unos estándares, que yo sea una persona culta... yo tengo que profundizar en mi vocación, en la razón de ser de la escuela, del ambiente, de quien soy para esos niños...” AFP5</p> |
| 3.2 | <p>MACRO CATEGORÍA: Universidades</p> <p>Temática: Mejoramiento de programas de preparación de maestros a la luz de la Educación Alternativa</p> <p>Código descriptivo: Cambios y sugerencias al programa académico propuesto en Educación Social (CP)</p> <p>Categoría: Sugerencias y consideraciones al futuro programa académico propuesto en Educación Social (CPE)</p> | <p>SUGERENCIAS FUTURO PROGRAMA EDUCACIÓN SOCIAL (CPE)</p> <p>Sugerencias y consideraciones al programa académico en Educación Social propuesto por esta investigación como una concentración en Educación Social dentro de los programas académicos de preparación de docentes.</p> <p>Exigencias de cursos, experiencias y metodologías con elementos socioeducativos para que sean parte del diseño curricular y metodológico del nuevo programa en Educación Social en alguna universidad acreditada en Puerto Rico.</p> |
| 3.2.1 | <p>Rasgos: Contenido,</p> | <p>Los entrevistados sugieren ofrecer cursos “Sería el [curso] de principios y fundamentos de la Educación Social. Naturalmente, en el</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>currículo, ofrecimientos de cursos, planes de estudios (CPEC)</p> | <p>para fomentar el conocimiento de filosofía, literatura, cultura general, de las etapas del desarrollo humano, ética, clases y proyectos de investigación.</p> | <p><i>área de especialidad, explorar literatura reciente sobre estrategias y metodología de abordaje para los maestros de ES. De la misma forma que hay metodología para el maestro de educación especial... tiene que haber abordajes particulares en la literatura de cómo es esa dinámica en la sala de clases con ese tipo de estudiante.” EPA1</i></p> |
| | <p>Fomentar que los estudiantes del programa brinden servicio comunitario voluntario en las comunidades de interés.</p> | <p><i>“Me doy cuenta que la clave está en que esa figura con metodología de “coaching” lo que hace es proveer un acompañamiento. Y pensaría que ese currículo tendría que integrar metodología de educación de adultos, metodología de “coaching” y mentoría de acompañamiento desde una perspectiva disciplinaria.” GPP3</i></p> |
| | <p>Recomiendan ofrecer unos cursos de formación continua para maestros que laboran en las escuelas alternativas. Sugieren considerar tener dos corrientes para los estudiantes del programa: los que han estado en el sistema educativo y buscan renovarse profesionalmente; y los que son nuevos al campo de la educación.</p> | |
| <p>3.2.2 Rasgos: Metodología y evaluación (CPEM)</p> | <p>Varios entrevistados recomiendan instalar en el proceso de admisión un filtro de los candidatos que postulan al programa de Educación Social mediante entrevistas y pruebas pedagógicas.</p> | <p><i>“Yo no visualizaría un bachillerato [grado] en Educación Social en un salón de clase tradicional. Yo NO visualizo un bachillerato en Educación Social cuyo proceso de educación sea estar cuatro años en un salón de clases. ...que se dé desde las comunidades, que parta de la experiencia.” GPP1</i></p> |
| | <p>Ellos incluirían un</p> | <p><i>“Debe tomar también en consideración el perfil del candidato.... uno de los cursos medulares que debería existir es como antes de que un</i></p> |

curso en Inteligencia Emocional (Goleman, 1996), retiro o vivencial para fomentar el auto conocimiento de los estudiantes en el programa educación en ES. Sugieren que en general la metodología del programa en ES esté dirigida a fortalecer el rol de 'coach' de vida, facilitador y guía en apoyo al joven.

estudiante comience en ese bachillerato en Educación Social [que] el propio currículo provea experiencia de auto conocimiento, de auto evaluación, de formación [personal]...
 GPP1

"Creo que este es un gran laboratorio de ensayo. Nuestro rol [escuelas alternativas] podría ser ese laboratorio de ensayo para el que se está capacitando para ser profesor en estos ambientes, que pueda verlo, practicarlo, sentirlo y vivirlo como es que se hace esto... de lo que estamos hablando con conceptos distintos a los tradicional." AFP3

Mencionan el incluir a los estudiantes de liderato educativo, administración de escuelas y futuros directores escolares en el programa de ES con el fin de integrarlos para que conozcan más de cerca el rol de los futuros educadores sociales en la escuela.

| | | |
|--|---|---|
| <p>3.2.3 Rasgos: Actitudes (CPEA)</p> | <p>Los entrevistados apoyan que se conozca a fondo la comunidad que se atiende y de donde provienen sus estudiantes. Recomiendan proveer múltiples oportunidades para el auto conocimiento de los estudiantes del programa en ES.</p> | <p><i>"Cuando comencé en Trabajo Social... nos llevaron a un retiro por dos días... El vivencial buscaba la integración de los que íbamos [a estudiar la Maestría]... y mirar cómo íbamos a enfrentar los retos de estudio [la profesión]. Tiene que ver con la inteligencia emocional."</i> AFP4</p> <p><i>"Entonces, nosotros necesitamos maestros sanos, emocionalmente, de la vida, sanos de los traumas de la existencia. Nosotros tenemos muchos maestros que son muy brillantes, pero su vida está llena de traumas, circunstancias..."</i> GPP1</p> |
|--|---|---|

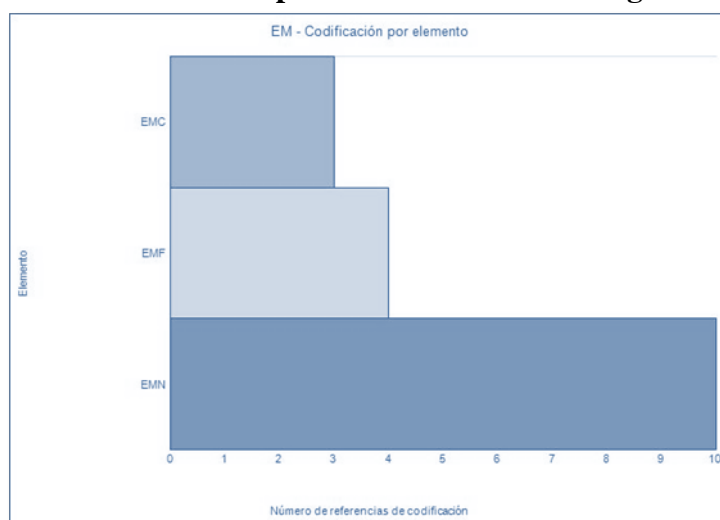
Fuente: Elaboración propia.

3.4. Resultado de la Macro Categoría: Empleo

En su mayoría, los entrevistados confirman la apertura a contratar a docentes con una especialidad en Educación Social. Generalmente, coinciden en que en el futuro existirán mayores oportunidades de empleo en Puerto Rico lo cual lo atribuyen a la falta de atención que le presta el sistema regular a los asuntos socioeducativos tanto en el salón de clases como en la comunidad escolar. Hay consenso en cuanto a la necesidad de la figura de un educador social cuya tarea, en el futuro contexto de la Educación Alternativa, sería complementaria a la de un docente.

En la macro categoría de Empleo, se observa en la Figura VII.12., que la categoría con mayores respuestas o menciones directas es la categoría de Empleo por Necesitar Educadores Sociales (EMN) con unas 10 menciones. En segundo lugar la categoría Empleo en Futuras Oportunidades (EMF) con unas cuatro menciones, seguido por la categoría Empleo por Contratación (EMC) con tres respuestas o menciones directas.

Figura VII.12. Codificación por elemento: Macro categoría de Empleo.



Fuente: Elaboración propia (Programa NVivo-11).

Categoría: Necesidad de la figura del educador social (EMN)

En cuanto a la posible contratación de educadores sociales por los directores de las escuelas alternativas, Categoría: Contratación de educadores social por los entrevistados (EMC), hubo consenso en sus respuestas:

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP3> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,80%] Referencia 2 - Cobertura 0,76%

“Si, contrataría a un educador social... porque lo veo complementario en toda la parte psico-social, emocional y espiritual...ahí jugaría un rol muy crítico. Es un poco como el rol que nosotros les damos a nuestros intercesores educativos. Nuestros intercesores los formamos aquí...pero si hubiera un sitio donde esto sería un grado, yo sería el primero que enviara a los intercesores...si hubiera una educación básica de preparación a nivel superior, sería ideal.” AFP3

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP2> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 1,88%] Referencia 4 - Cobertura 0,31%

“Así que en ese sentido yo creo que va a ser un ‘plus’. Definitivamente va a ayudar mucho a uno poder atender ya unas destrezas que ciertamente ya fueron cubiertas. Me parece muy bien. Sería un patrono que contrataría definitivamente una plantilla bien formada.” AFP2

Las futuras perspectivas laborales para los educadores sociales en la Categoría: Futuras perspectivas laborales para los educadores sociales (EMF), se configuran de la siguiente manera por los entrevistados:

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP2> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 1,88%] Referencia 3 - Cobertura 0,42%

..

Le daría prioridad porque [el maestro] viene formado ya. Habría que establecer un nuevo parámetro porque ya tendría en la gestión una cualificación de no sólo de conocimiento, sino de información a la cual uno aspira.” AFP2

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP5> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,74%] Referencia 2 - Cobertura 0,73%

“Trabajo hay. O sea, el trabajo de transformación social a través de la escuela es enorme. Yo creo que el trabajo social no lo está haciendo. Sería un poco la persona que tenía el vínculo con la comunidad. Y aunque yo no lo veo tanto como un puesto sino como una formación. Yo me conformo en esta forma de ver la escuela, en esta disciplina de Educación Social, de educación como transformación social...” AFP5

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP1> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,67%] Referencia 2 - Cobertura 0,28%; Referencia 3 - Cobertura 0,38%

“El DE necesita maestros con especialidades... y el maestro de Educación Social tendría más posibilidades [de empleo] si tiene una disciplina en su bachillerato que lo respalda... un maestro con ‘minor’ [una concentración académica] en Educación Social, sobretudo en el nivel intermedio y superior... Las probabilidades de empleo dependen de cual sea la otra concentración que acompaña ese bachillerato.” GPP1

A continuación se observa la categorización de la categoría de los empleos.

Tabla VII.41. Categorización: Empleos.

| Macro categoría, Temática, Códigos y Categoría | Definición/Concepto | Ejemplos textuales |
|---|---|---|
| 4. EMPLEO | | |
| 4.1 MACRO CATEGORÍA: Empleo | EMPLEO POR CONTRATACIÓN (EMC) | <i>“Si, contrataría a un educador social... porque lo veo complementario en toda la parte psico-social, emocional y espiritual...ahí jugaría un rol muy crítico. Es un poco como el rol que nosotros les damos a nuestros intercesores educativos. Nuestros intercesores los formamos aquí...pero si hubiera un sitio donde esto sería un grado, yo sería el primero que enviara a los intercesores...si hubiera una educación básica de preparación a nivel superior, sería ideal.”</i> AFP3 |
| Temática: Empleo Potencial de contratación de los nuevos educadores sociales en el sector educativo | Esta categoría se refiere a la percepción de la contratación de los graduados del programa nuevo en Educación Social (regular, permanente, servicios profesionales, etc.) por los entrevistados (algunos futuros patronos) en funciones de Educación Social, tanto en escuelas alternativas como en escuelas regulares. | <i>“Así que en ese sentido yo creo que va a ser un ‘plus’. Definitivamente va a ayudar mucho a uno poder atender ya unas destrezas que ciertamente ya fueron cubiertas. Me parece muy bien. Sería un patrono que contrataría definitivamente una plantilla bien formada.”</i> AFP2 |
| Código descriptivo: Empleo (EM) | | |
| Categoría: Contratación de educadores social por los entrevistados (EMC) | Los entrevistados mencionan positivamente la contratación de un educador social para adelantar la agenda de formación profesional de sus facultades. Además mencionan la oportunidad de comenzar de nuevo con un profesional en la escuela que no tenga la carga burocrática con reglamentos externos a las necesidades de las escuelas (como por | |

| | | | |
|------------|-------------------------|--|--|
| | | ejemplo el Trabajador Social). | |
| 4.2 | MACRO CATEGORÍA: Empleo | EMPLEO FUTURAS OPORTUNIDADES (EMF) | <p><i>“Le daría prioridad porque [el maestro] viene formado ya. Habría que establecer un nuevo parámetro porque ya tendría en la gestión una cualificación de no sólo de conocimiento, sino de información a la cual uno aspira.”</i> AFP2</p> <p>Temática: Empleo – Potencial de futuras oportunidades de empleo en el sector educativo para los nuevos educadores sociales</p> <p>Las futuras perspectivas de empleo contemplan los elementos sociales o económicos claves o cambios en el panorama laboral que representen unas oportunidades de empleo para los graduados del programa en Educación Social.</p> <p>Código descriptivo: Empleo (EM)</p> <p>Categoría: Futuras perspectivas laborales para los educadores sociales (EMF)</p> <p>Los entrevistados se refieren a la utilidad del conocimiento en Educación Social que puede proveer a la escuela y en un marco más amplio, a las vidas de los jóvenes y el mejoramiento de la sociedad. Mantienen la visión de que la Educación Social es pertinente como una disciplina y no se limita a un puesto profesional.</p> <p><i>“Trabajo hay. O sea, el trabajo de transformación social a través de la escuela es enorme. Yo creo que el trabajo social no lo está haciendo. Sería un poco la persona que tenía el vínculo con la comunidad. Y aunque yo no lo veo tanto como un puesto sino como una formación. Yo me conformo en esta forma de ver la escuela, en esta disciplina de Educación Social, de educación como transformación social...”</i> AFP5</p> <p><i>“El DE necesita maestros con especialidades... y el maestro de Educación Social tendría más posibilidades [de empleo] si tiene una disciplina en su bachillerato que lo respalda... un maestro con ‘minor’ [una concentración académica] en Educación Social, sobretudo en el nivel intermedio y superior... Las probabilidades de empleo dependen de cual sea la otra concentración que acompaña ese bachillerato.”</i> GPP1</p> |
| 4.3 | MACRO CATEGORÍA: Empleo | EMPLEO POR NECESITAR EDUCADORES SOCIAL (EMN) | <p><i>“... para mí la necesidad de los educadores sociales va por encima del maestros per sé. Esto debería ser el camino para oficializar la perspectiva humana, el aspecto de conocer cómo tú educas y trasciendes un modelo [educativo]. Me parece que es muy necesaria hacia dentro del DE y hacia fuera. Nuestros modelos y toda la gente deberían formarse en este tipo de gestión.”</i> AFP2</p> <p>Temática: Necesidad del educador social para el beneficio profesional y socioeducativo</p> <p>La necesidad de educadores sociales se refiere a la exigencia socioeducativa percibida que requiera de los conocimientos</p> <p><i>“Me parece que el modelo de educador social le</i></p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>del profesional de la Educación Social</p> <p>Código descriptivo: Empleo (EM)</p> <p>Categoría: Necesidad de la figura del educador social (EMN)</p> | <p>del educador social en escuelas o en general en la sociedad.</p> <p>También es un indicador de la utilidad profesional y valor social-educativo del graduado del programa en Educación Social para las escuelas regulares y alternativas.</p> <p>Los entrevistados señalan que existe la necesidad del educador social para mitigar la falta de acompañamiento social y educativo que muchos estudiantes carecen en la escuela. También lo ven como un complemento a su preparación académica y en el rol de facilitador.</p> | <p><i>permitirá al maestro cierto grado de ampliar su dimensión...si tienes un maestro de matemáticas que está formado en la base de la Educación Social, le estaríamos hablando a un maestro que va a ser mucho más amplio en su concepto, no es la bendita pizarra llena de tepe a tepe de una fórmula matemática ... entonces esos procesos facilitarían este tipo de formación.” AFP2</i></p> |
|---|--|---|

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Resultado de la Macro categoría: Creencias sobre la Educación Social y Educación Alternativa (Positivas y Negativas)

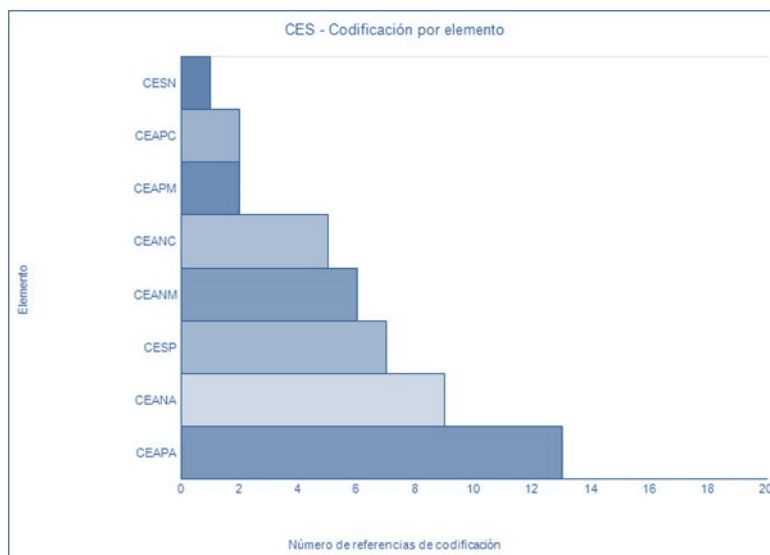
En la macro categoría de Creencias sobre la Educación Social y Educación Alternativa, se observa en la Figura VII.13., que la categoría con mayores respuestas o menciones directas es la categoría de CEAPA con unas 13 menciones. En segundo lugar la categoría CEANA con unas nueve menciones, seguido por la categoría CESP con siete respuestas o menciones directas. En cuarto lugar, se encuentra la categoría CEANM con seis menciones, seguida por la categoría de CEANC con cinco.

Las categorías con menos menciones incluyen: CEAPM y CEAPC con tres menciones y en último lugar la categoría de CESN con dos menciones.

- Categoría: Opiniones positivas sobre la Educación Alternativa (CEAP)
- Rasgos: Contenido, currículo, ofrecimientos en cursos y planes de estudios (CEAPC)

- Categoría: Opiniones negativas sobre la Educación Alternativa (CEAN)
- Rasgos: Contenido, currículo, ofrecimientos en cursos y planes de estudios (CEANC)
- Rasgos: Metodología y evaluación (CEANM)

Figura VII.13. Codificación por elemento: Macro categoría de Creencias sobre la Educación Social y Educación Alternativa.



Fuente: Elaboración propia (Programa NVivo-11).

En cuanto a las opiniones positivas sobre la Categoría: Opiniones positivas sobre el rol, la preparación y la práctica del educador social (CESP), a continuación sus respuestas:

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP3> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,76%] Referencia 1 - Cobertura 0,60%

“Yo te diría que en Puerto Rico la Alianza para la Educación Alternativa se ha convertido en una Educación Social por la particularidad de los estudiantes que atendemos. Son estudiantes donde no ha habido una adaptación ya sea por lo social, psicológico, o por su entorno de crecimiento que es desviado de la norma.” AFP3

<Elementos internos\\Transcripciones\\EPA1> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,05%] Referencia 1 - Cobertura 1,05%

“Entiendo que si hay espacio para estos educadores sociales. Lo que está haciendo la escuela alternativa, como bien ellos dicen, ellos no se prepararon para esto. Porque en la época de los 40 y 50 vivíamos en un Puerto Rico ideal, en donde las familias teníamos roles, la iglesia tenía unos roles, no habían tantos medios de comunicación, que para bien, pero también para mal desvirtúan lo que es la educación. Por lo tanto este espacio de los jóvenes que se nos van, el programa [propuesto] los puede atender.” EPA1

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP1> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,98%] Referencia 2 - Cobertura 0,35%

“A mí me parece extraordinario que se esté planteando el tema de educador social porque rompe con la disciplina, con lo académico, que es importante, que es fundamental, pero es contenido. Al final de cuenta, la disciplina es el contenido académico de una disciplina.”
GPP1

Opiniones negativas sobre el rol, la preparación y la práctica del educador social
Categoría: Opiniones negativas sobre el rol, la preparación y la práctica del educador social (CESN)

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP1> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 3,65%] Referencias 13-14 - Cobertura 0,38%

“Nosotros tenemos una población, un currículo que prepara al estudiante [a que] obtenga un diploma de cuarto año, o entre a la universidad con unas destrezas en matemáticas, ciencias, español, no necesariamente para que lo prepare para la vida en términos de como supera los retos de su propia vida -donde nació, con quien vive- eso es importante.” GPP1

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP1> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,45%]
Referencia 1 - Cobertura 0,45%

“Yo visualizo... [que] el maestro es un “coach” de vida. Esa dimensión es otra. Esas destrezas no las adquieres en la clase de metodología de enseñanza de matemáticas. Las adquieres en otras experiencias. ¿Sabes por qué hace falta eso? Porque yo tengo maestros en la escuela regular que eso lo ven como: encima de tener que enseñar, soy consejero, soy esto [otro]’... [Entiendo yo] es que es parte de [ser maestro].” GPP1

Las opiniones positivas sobre la Educación Alternativa se circunscribían a resaltar los aspectos filosóficos del modelo educativo, siendo estos los atributos de ayuda al estudiante en el aspecto holístico de la educación, el cual contemplan los elementos biológicos, psicológicos, sociales y académicos de la experiencia educativa. Resaltan la complementariedad de lo social con lo académico en el enfoque de las escuelas alternativas.

Por el contrario, las opiniones negativas sobre la Educación Alternativa se circunscribían a resaltar la disparidad o falta de normalización entre las escuelas alternativas. Señalan una confusión en las prácticas de algunas escuelas alternativas que lo asimilan como “escuelas aceleradas” que se limitan a que los estudiantes aprueben módulos sin procesar, aprender o experimentar el contenido y al cabo de pocos meses aprueban un grado sin contar con la oportunidad verdadera de dominar la información.

- Categoría: Opiniones positivas sobre la Educación Alternativa (CEAP)
- Rasgos: Contenido, currículo, ofrecimientos en cursos y planes de estudios (CEAPC)

- Categoría: Opiniones negativas sobre la Educación Alternativa (CEAN)
- Rasgos: Contenido, currículo, ofrecimientos en cursos y planes de estudios (CEANC)
- Rasgos: Metodología y evaluación (CEANM)

A continuación se observa la categorización de las creencias, positivas y negativas, sobre la Educación Social y Educación Alternativa.

Tabla VII.42. Categorización: Creencias sobre la Educación Social y Educación Alternativa.

| Macro Temática, Categoría | categoría, Códigos y Definición/Concepto | Ejemplos textuales | |
|--|--|--|---|
| 5. CREENCIAS SOBRE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA | | | |
| 5.1 | <p>MACRO CATEGORÍA: Creencias sobre la Educación Social y los educadores sociales (CES)</p> <p>Temática: Educadores Social</p> <p>Código descriptivo: Creencias sobre la Educación Social y los educadores sociales (CES)</p> <p>Categoría: Opiniones positivas sobre el rol, la preparación y la práctica del</p> | <p>CREENCIAS POSITIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN SOCIAL (CESP)</p> <p>Las creencias son las ‘verdades’ personales incontrovertibles que tiene cada individuo, derivadas de la experiencia o de la fantasía y que constan de unos componentes afectivos y evaluativos (Montes <i>et al.</i>, 2014).</p> <p>Creencias y opiniones <u>positivas</u> sobre la Educación Social se refiere a las ideas formadas sobre la profesión, opiniones sobre el rol del educador, su</p> | <p>“Yo te diría que en Puerto Rico la Alianza para la Educación Alternativa se ha convertido en una Educación Social por la particularidad de los estudiantes que atendemos. Son estudiantes donde no ha habido una adaptación ya sea por lo social, psicológico, o por su entorno de crecimiento que es desviado de la norma.” AFP3</p> <p>“Entiendo que si hay espacio para estos educadores sociales. Lo que está haciendo la escuela alternativa, como bien ellos dicen, ellos no se prepararon para esto. Porque en la época de los 40’y 50’vivíamos en un Puerto Rico ideal, en donde las familias teníamos roles, la iglesia tenía unos roles, no habían tantos medios de comunicación, que para bien, pero también para mal desvirtúan lo que es la educación. Por lo tanto este espacio de los jóvenes que se nos van, el programa [propuesto] los puede atender.” EPA1</p> <p>“A mí me parece extraordinario que se esté planteando el tema de educador social porque rompe con la disciplina, con lo académico, que es importante, que es fundamental, pero es contenido. Al final de cuenta, la disciplina es el contenido académico de una disciplina.” GPP1</p> |

| | | | |
|------------------------|--|--|---|
| educador social (CESP) | preparación y su práctica en el contexto socioeducativo de Puerto Rico. | Para los entrevistados la Educación Social representa el complemento social, emocional y de acompañamiento a la enseñanza basada en el contenido curricular. | |
| 5.2 | <p>MACRO CATEGORÍA: Creencias sobre la Educación Social y los educadores social</p> <p>Temática: Educadores Social</p> <p>Código descriptivo: Creencias sobre la Educación Social y los educadores sociales (CES)</p> <p>Categoría: Opiniones negativas sobre el rol, la preparación y</p> | <p>CREENCIAS NEGATIVAS DE EDUCACIÓN SOCIAL (CESN)</p> <p>Las creencias son las ‘verdades’ personales incontrovertibles que tiene cada individuo, derivadas de la experiencia o de la fantasía y que constan de unos componentes afectivos y evaluativos (Montes <i>et al.</i>, 2014).</p> <p>Creencias y opiniones <u>negativas</u> sobre la Educación Social se refiere a las ideas formadas sobre la profesión, opiniones sobre el rol del educador en</p> | <p><i>“Nosotros tenemos una población, un currículo que prepara al estudiante [a que] obtenga un diploma de cuarto año, o entre a la universidad con unas destrezas en matemáticas, ciencias, español, no necesariamente para que lo prepare para la vida en términos de como supera los retos de su propia vida -donde nació, con quien vive- eso es importante.”</i> GPP1</p> <p><i>“Yo visualizo... [que] el maestro es un “coach” de vida. Esa dimensión es otra. Esas destrezas no las adquieres en la clase de metodología de enseñanza de matemáticas. Las adquieres en otras experiencias. ¿Sabes por qué hace falta eso? Porque yo tengo maestros en la escuela regular que eso lo ven como: encima de tener que enseñar, soy consejero, soy esto [otro]’... [Entiendo yo] es que es parte de [ser maestro].”</i> GPP1</p> |

| | |
|--|--|
| <p>la práctica del educador social (CESN)</p> | <p>el contexto socioeducativo de Puerto Rico.</p> <p>Los aspectos negativos hacia la Educación Social fueron pocos o ninguno ya que hay poca información sobre su rol profesional, por lo cual los entrevistados reaccionan con más opiniones sobre los aspectos positivos en términos generales.</p> |
| <p>5.3 MACRO CATEGORÍA: Creencias sobre Educación Alternativa</p> <p>Temática: Educación Alternativa</p> <p>Código descriptivo: Creencias sobre Educación Alternativa (CEA)</p> <p>Categoría: Opiniones positivas sobre la Educación Alternativa (CEAP)</p> | <p>CREENCIAS POSITIVAS SOBRE EDUCACIÓN ALTERNATIVA (CEAP)</p> <p>la Las creencias son las ‘verdades’ personales incontrovertibles que tiene cada individuo, derivadas de la experiencia o de la fantasía y que constan de un fuerte componente afectivo y evaluativo (Montes <i>et al.</i>, 2014).</p> <p>Creencias y opiniones <u>positivas</u> sobre la Educación Alternativa se refieren a las ideas formadas favorablemente sobre las escuelas alternativas, la práctica de sus maestros y su preparación educativa.</p> <p>Para los entrevistados, la Educación Alternativa representa una gran oportunidad para jóvenes que el sistema regular no ha logrado atender de acuerdo a sus necesidades académicas, sociales y personales. Los entrevistados mencionan que para ser efectivos con los jóvenes deben establecer la confianza e iniciar el cambio de la perspectiva de los jóvenes sobre lo que es la “escuela”. Parecen valorar la importancia del rol de atender el aspecto psico-social del estudiante como estrategia de abrir al joven al aprendizaje y retenerlo en sus estudios.</p> |

5.3.1 Rasgos:
Contenido,
currículo,
ofrecimientos
en cursos y
planes de
estudios
(CEAPC)

“Es una educación con un gran componente psico-social de ayuda que debe estar implicada en todo currículo... la Educación Alternativa visualiza primero cual es esa parte psico-social del individuo que si no se atiende no va a permitir que jamás se atienda un contenido de una materia...” GPP1

5.3.2 Rasgos:
Metodología y
evaluación
(CEAPM)

“En primer lugar, uno no puede desvincularse de la experiencia. La Educación Alternativa...es la respuesta a como yo atiendo o dejo de atender un estándar [académico] y [a la misma vez] atiendo la necesidad particular del estudiante. Hay una población de estudiantes que independientemente... de su capacidad, jamás van a poder funcionar o alcanzar sus metas dentro de la corriente tradicional... tienes un estudiante que no va a poder...tienes que tener, valga la redundancia, una alternativa.” GPP1

5.3.3 Rasgos:
Actitud
(CEAPA)

“Yo creo que la escuela alternativa trae un modelo maravilloso de atención del alma del niño, del joven más que nada. Entonces hay una series de acomodados razonables para que ese niño salga y el fuerte de ese amor, ese cariño, esa sanación, ese trabajo con el joven de su persona.” AFP2

5.4 MACRO CATEGORÍA: **CREENCIAS NEGATIVAS SOBRE EDUCACIÓN ALTERNATIVA**
(CEAN)

Creencias
sobre la
Educación
Alternativa

la Las creencias son las ‘verdades’ personales incontrovertibles que tiene cada individuo, derivadas de la experiencia o de la fantasía y que constan de unos componentes afectivos y evaluativos (Montes *et al.*, 2014).

Temática:
Educación
Alternativa

Las creencias negativas sobre la Educación Alternativa estriban de un sentir de falta de identidad debida a la confusión que representan las “escuelas aceleradas”, las cuales se han denominado también “escuelas alternativas”.

Código
descriptivo:
Creencias
sobre la

Dichas escuelas son entidades que brindan diplomas en periodos cortos de tiempo con poca preparación privando a los jóvenes de una preparación académica adecuada y de las herramientas de cambio personal. Otra perspectiva negativa es una auto crítica sobre el esfuerzo necesario que entienden que deben hacer para mejorar la calidad del contenido curricular del

Educación Alternativa (CEA) ofrecimiento académico (conocimiento de las destrezas en materias) de las escuelas alternativas. Ellos incitan a buscar más allá de las "horas contacto y del diploma" y promover educación para lo social.

Categoría: Opiniones negativas sobre la Educación Alternativa (CEAN) Hay un reconocimiento de las limitaciones que tienen las escuelas, individualmente y como colectivo. Sin embargo, la actitud que prevalece es una del valor añadido de la experiencia positiva "alternativa" para los jóvenes y que las limitaciones se continuarán enfrentando concurrentemente con la maduración de las escuelas (y sus colectivos).

5.4.1 Rasgos: Contenido, currículo, ofrecimientos en cursos y planes de estudios (CEANC) Aunque el contenido del currículo de enseñanza de las escuelas alternativas está regulado por el DE, hay diferencias en la metodología y evaluación empleada por cada escuela alternativa. Cada escuela funciona según sus fundamentos y reglamentos internos como la organización sin fines de lucro independiente que son. Esto se refleja en la variedad de experiencias, notas y resultados generales.

"Yo creo que hay unos equipos [de las escuelas alternativas] más consolidados, hay un tema de liderato, un tema de quienes coordinan o dirigen esos proyectos. No es lo mismo Ponce que Guayama en [los Centros] Sor Isolina, no es lo mismo Mayagüez que Carolina en Aspira. Hay un montón de variables que intervienen ahí y que yo creo que la oferta no es homogénea." GPP3

5.4.2 Rasgos: Metodología y *"Yo estoy en esta Comisión [de Educación Alternativa] porque creo en la Educación Alternativa, pero*

evaluación
(CEANM)

definitivamente tenemos que fortalecer el ofrecimiento académico y social a los estudiantes...” GPP2

5.4.3 Rasgos:
Actitud
(CEANA)

“Yo creo que las escuelas alternativas están cumpliendo una función muy importante para el país, sin embargo... podríamos amarrarnos a la prioridad del camino que es dar diplomas y no desarrollarnos al ser humano que aspiramos... El problema es que se circunscriben a horas de contacto y (a) dar un diploma...

El país necesita más educación... en un nivel macro es de aspiración social. Yo creo que nos estamos limitando a sacar el mínimo de los que puede ser un proceso educativo adecuado.” AFP2

Fuente: Elaboración propia.

3.6. Resultado de la Macro categoría: Política Pública de la Educación Social

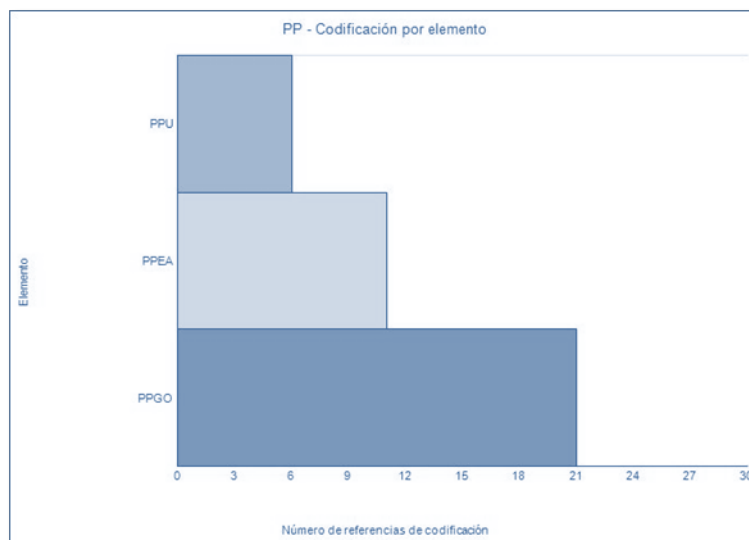
En el momento que se realizaron las entrevistas⁷⁵ existía una visión concreta de parte del gobierno, a través de su Departamento de Educación, la Cámara de Representantes y el Senado, sobre la Educación Alternativa. Tanto así, que la Comisión para la Educación Alternativa realizaba la investigación apropiada para poner en marcha los criterios y estándares básicos para acreditar a las escuelas alternativas. De tal forma que los entrevistados (algunos representantes de estas entidades gubernamentales), conocían las necesidad de contar con una estructura.

- Categoría: Perspectiva del gobierno – Departamento de Educación, Consejo de Educación, comisiones, otros. (PPGO)
- Categoría: Perspectiva de las universidades (PPU)
- Categoría: Perspectiva de las escuelas alternativas y regulares (PPEA)

En la macro categoría de Política pública, se observa en la Figura VII.14., que la categoría con mayores respuestas o menciones directas es la categoría de Perspectiva del gobierno (PPGO) con unas 21 menciones. En segundo lugar la categoría Perspectiva de las escuelas alternativas y regulares (PPEA) con unas doce menciones, seguido por la categoría Perspectiva de las universidades (PPU) con siete respuestas o menciones directas.

⁷⁵ Las entrevistas se llevaron a cabo en San Juan, Puerto Rico durante los meses de diciembre 2015 a marzo de 2016.

Figura VII.14. Codificación por elemento: Macro categoría de Política pública.



Fuente: Elaboración propia (programa NVivo-11).

A continuación se observa la categorización de la Política pública sobre la Educación Social.

Tabla VII.43. Categorización: Política Pública de la Educación Social.

| Macro categoría, Temática, Códigos y Categoría | Definición/Concepto | Ejemplos textuales |
|--|--|--|
| 6. POLÍTICA PÚBLICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL | | |
| 6.1 MACRO CATEGORÍA: Política Pública | POLÍTICA PÚBLICA DEL GOBIERNO (PPGO) | <i>"el DE vamos a traer una área de Educación Alternativa en el nuevo diseño no para institucionalizarlo, sino para que se vea de una manera que esto vino para quedarse."</i> GPP1 |
| Temática: Política Pública - Aceptación de educadores sociales (figura, profesión, currículo y práctica) en el sistema regular y alternativo | Política pública se refiere a los individuos o entidades responsables por las licencias, certificaciones o permisos para implantar el programa académico en Educación Social, nombrar educadores sociales en escuelas, entre otras gestiones gerenciales y | <i>"Yo creo que tiene futuro, de que debe seguir. Se hizo mucho daño por colegios de educación acelerada que no es (lo mismo que la) Educación Alternativa. Así que la Comisión (de Educación Alternativa) le ha dado al tema de la Educación Alternativa una visibilidad que la distingue de esa educación (acelerada) que esta por ahí donde compras los diplomas y que está por todos lados regado. Así que yo tengo mucha fe de que esto continúe y que los comisionados y los Secretarios de turno que vengán, respeten eso...."</i> GPP1 |
| | | <i>"El diseño curricular tiene que dirigir al estudiante</i> |

| | | |
|--|--|--|
| | administrativas. | <i>o a una carrera, aunque sea auto-empleo. Eso no puede ser cualquier cosa. Tú tiene que garantizarle...pero también que tenga dominio de la lengua vernácula, que pueda solucionar problemas, que tenga pensamiento crítico, que se pueda expresar. Eso es lo que nosotros estamos buscando en el diseño curricular. Entonces la enseñanza va a ser reflexiva y experiencial.” GPP2</i> |
| Código descriptivo: Política Pública de la Educación Social (PP) | Las opiniones sobre la política pública del gobierno se dirigen a que el Departamento de Educación se está preparando para acomodar el concepto de Educación | <i>“Hay una carta circular que no existía en el DE, para establecer procesos para garantizar que antes que el estudiante termine siendo un desertor escolar, hay unos pasos, protocolos, para garantizar...Digo esto...porque se está atendiendo de manera sistémica el que se está pidiendo cuentas.” GPP1</i> |
| Categoría: Perspectiva del gobierno – Departamento de Educación, Consejo de Educación, otros. (PPGO) | de Educación Alternativa dentro de la agencia y apoyar en el desarrollo de los estándares y guías de operación de las escuelas alternativas dirigidas por la Comisión para la Educación Alternativa. | <i>“Así que estamos trabajando con las competencias de ese personal administrativo, de esos maestros, y nosotros (Comisión de Educación Alternativa) vamos a requerir que los maestros sean egresados de universidades reconocidas... pero que tengan su grado. También le vamos a exigir que sean personas con mucha ética profesional, con liderato, con colaboración....empatía hacia los estudiantes.” GPP2</i> |
| 6.2 MACRO CATEGORIA: Política Pública | POLÍTICA PÚBLICA DE UNIVERSIDADES (PPU) | <i>“Naturalmente, no solo tienen que convencer a los profesores de la universidad, sino también a la gente del consejo (Consejo de Educación⁷⁶) y a los funcionarios públicos (de hacer una concentración en ES). Para que ese programa tenga éxito, tiene que ser rentable, tiene que tener el egresado un nicho a donde ir a laborar. Para eso necesitas que se cree ese fin... ¿cómo está preparación puede ayudar mejor a un maestro con un bachillerato en escuela elemental o un bachillerato en escuela secundaria? Creo que eso no está definido en ningún sitio, tendría la escuela que definirlo.” EPA1</i> |
| Temática: Política Pública - Aceptación de educadores sociales (figura, profesión, currículo y práctica) en el | Política pública se refiere a las entidades responsables por las licencias, certificaciones o permisos para implantar el programa académico en Educación Social, nombrar educadores | |

⁷⁶ Consejo de Educación es la agencia licenciadora y reguladora de programas académicos primarios, secundarios y universitarios, previamente Consejo General de Educación de Puerto Rico.

| | | |
|---|---|---|
| <p>sistema regular alternativo</p> <p>Código descriptivo: Política Pública de la Educación Social (PP)</p> <p>Categoría: Perspectiva de las universidades (PPU)</p> | <p>sociales en escuelas, y entre otras gestiones administrativas.</p> <p>Aceptación de educadores sociales (figura, profesión, currículo y práctica) en el sistema regular y alternativo.</p> | |
| <p>6.3 MACRO CATEGORÍA: Política Pública</p> <p>Temática: Política Pública - Aceptación de educadores sociales (figura, profesión, currículo y práctica) en el sistema regular y alternativo</p> <p>Código descriptivo: Política Pública de la Educación</p> | <p>POLÍTICA PÚBLICA DESDE LAS ESCUELAS ALTERNATIVAS (PPEA)</p> <p>La política pública se refiere a las entidades responsables por las licencias, certificaciones o permisos para implantar el programa académico en Educación Social, nombrar educadores sociales en escuelas, entre otras gestiones administrativas.</p> <p>Los entrevistados mencionan como prioridad dentro de esta categoría la</p> | <p><i>“Creo que el gran desafío que tienen [las escuela alternativas] sobre la mesa... es el trabajo de los estándares. Porque parte de los que ha estado hasta ahora, es que hayan unos estándares mínimos para que se regulen lo de alternativa y diferenciarlo de educación acelerada, etc. Así creo que la Alianza [para la Educación Alternativa] ha llevado la voz cantante en la Comisión [de Educación Alternativa⁷⁷] de la importancia de establecer y acordar esos estándares mínimos.” GPP3</i></p> |

⁷⁷ Comisión de Educación Alternativa es la entidad gubernamental, cuyos integrantes son designados por el gobernador, para establecer los estándares de cumplimiento y que eventualmente regulará a las escuelas alternativas en Puerto Rico.

| | |
|--|--|
| Social (PP) Categoría: Perspectiva de las escuelas alternativas y regulares (PPEA) | clarificación del estado de las “escuelas aceleradas” y su diferenciación con las escuelas alternativas. Otros mencionan el rol de la Comisión de Educación Alternativa en desarrollar los estándares para la regulación de las escuelas alternativas, que generalmente entienden que será de beneficio para las escuelas alternativas en hacer esa distinción. |
|--|--|

Fuente: Elaboración propia.

3.7. Resultados de la Macro categoría: Estado de situación del estudiante

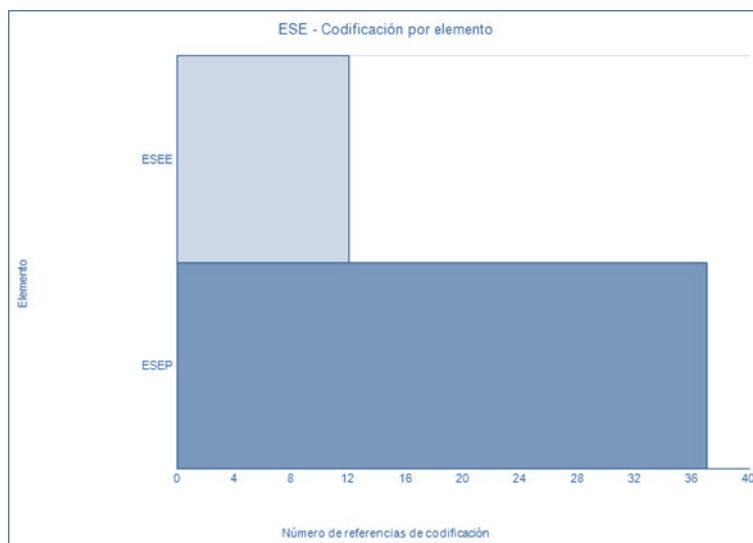
El presente análisis enfoca la gran preocupación existente entre los entrevistados sobre la precaria situación de la mayoría de los estudiantes ambos sistemas, regular y alternativo. Resaltan que el perfil de los estudiantes está cambiando y ahora contempla estudiantes provenientes de hogares de clase media en busca de una educación con propósito. Destacan, independientemente del nivel socio-económico, que los estudiantes llegan a las escuelas alternativas con situaciones socio-emocionales complejas que impide su integración pronto al trabajo académico. Además, destacan el gran número de estudiantes que está siendo evaluado y diagnosticado con dificultades de aprendizaje, lo cual hace aún más retador su integración positiva en una escuela regular y más exigente de servicios de las escuela alternativas.

Análisis de información de Macro categoría: Estudiantes

- Categoría: Perfil con características del estudiante en escuelas alternativas o en riesgo social-educativo (ESEP)
- Categoría: Estrategias y acciones para atender estudiantes en situaciones de riesgo social-educativo (ESEE)

En la macro categoría de Estudiantes, se observa en la Figura VII.15., que la categoría con mayores respuestas o menciones directas es la categoría de Perfil con características del estudiante en escuelas alternativas o en riesgo social-educativo (ESEP) con unas 36 menciones. En segundo lugar la categoría Estrategias y acciones para atender estudiantes en situaciones de riesgo social-educativo (ESEE) con unas doce respuestas o menciones directas.

Figura VII.15. Codificación por elemento: Macro categoría de Estudiantes.



Fuente: Elaboración propia (Programa NVivo-11).

A continuación se observa la categorización del Estado de situación del estudiante.

Tabla VII.44. Categorización: Estado de situación del estudiante.

| Macro categoría, Temática, Código y Categoría | Definición/Concepto | Ejemplos textuales |
|---|--|--|
| 7. ESTADO DE SITUACIÓN DEL ESTUDIANTE | | |
| 7.1 MACRO CATEGORÍA: Estudiantes | PERFIL DEL ESTUDIANTE (ESEP) | <i>"El factor económico influye en la gente que se nos va (abandona la escuela), pero tenemos muchos estudiantes desertores escolares que cuyos padres tienen empleo, ... pueden ser empleados públicos y de momento pierden control... Pero ciertamente sigue siendo el nivel socioeconómico, composición familiar, estudiantes hijos de desertores..."</i> GPP1 |
| Temática: Estudiantes- Nuevas exigencias socioeducativas de los estudiantes | Características observadas del estudiante se refiere a la percepción del perfil del estudiante (general y de las escuelas alternativas) y sus necesidades socioeducativas. | <i>"Tenemos muchos estudiantes desertor[es] escolar que están registrado en el programa de Educación Especial. Sobre todo cuando llega al nivel intermedio (grados 7, 8 y 9)... tenemos casi un 40% de la población... registrada en Educación Especial. Otros factores son comunes: la ubicación geográfica y la comunidad, el acceso a zonas de alta incidencia criminal ..."</i> GPP1 |
| Código descriptivo: Estado de Situación del Estudiante (ESE) | El perfil actual sostiene que el joven promedio carece de las herramientas | <i>"Las heridas que traen estos muchachos la hay en todas las escuelas, no en solo de los que dejan la</i> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Categoría: Perfil con características del estudiante en escuelas alternativas o en riesgo social-educativo (ESEP)</p> | <p>sociales, emocionales y muchas veces académicas para enfrentar estudios superiores. Señalan que las escuelas atienden primero el aspecto psico-social (antes del académico) con el fin de crear la confianza, seguridad y vínculo personal con los maestros y la escuela.</p> | <p><i>escuela. Entonces tal vez tenemos un sistema organizado en función de una realidad de estos jóvenes que los maestros no pueden sostener; que los maestros del sistema tradicional con una oferta estrictamente académica y por el número de estudiantes que manejan, no pueden sostenerlo. Obviamente, se le va a seguir perdiendo.” AFP3</i></p> |
| <p>7.2 MACRO CATEGORÍA: Estudiantes Temática: Estudiantes- Nuevas exigencias socioeducativas de los estudiantes Código descriptivo: Estado de Situación del Estudiante (ESE)</p> | <p>ESTRATEGIA PARA LOS ESTUDIANTES (ESEE) Estrategias y acciones se refiere a las sugerencias brindadas por los entrevistados para atender (mejor) a los estudiantes en situaciones de riesgo socioeducativo. Experiencias de acciones puesto en marcha actualmente en las escuelas alternativas y de los entrevistados.</p> | <p><i>“el modelo que trabajamos... un proceso de intersesoría, se crea un apadrinamiento, una mentoría, para que ese muchacho se sienta influenciado, atendido. Sigue con el proceso de renovación del auto estima y auto concepto y de ahí pasamos al aprendizaje significativo... y usamos la convivencia, usamos... terapia de reconocimiento moral y otras actividades que se tienen para ayudarlo en este proceso.” AFP4</i> <i>“Ahí entonces el desarrollo social y moral que se sigue trabajando todo el tiempo para que este joven se encamine a una ubicación social. Se le da talleres vocacionales, se trabaja con la familia.” AFP4</i> <i>“En lo que ese muchacho descubre su dignidad, re escribe su historia, vea lo que le afectó, ese sentido de ser persona digna y lo trabaje y lo re escriba.” AFP4</i></p> |
| <p>Categoría: Estrategias y acciones para atender estudiantes en situaciones de</p> | <p>Los entrevistados señalan algunas de las estrategias y acciones adoptadas por las escuelas alternativas y</p> | |

| | |
|--------------------------------|--|
| riesgo social-educativo (ESEE) | proyectos aliados. Expresan tener una mirada del joven en su totalidad humana para acompañarlo en su proceso mientras estén en la escuela alternativa. Todos los entrevistados confirman la necesidad de utilizar técnicas de enseñanza y de apoyo psico-social no-tradicionales y optar por un acercamiento personal de apoyo desde los maestros-guías. |
|--------------------------------|--|

Fuente: Elaboración propia.

3.8. Análisis de frecuencia de palabras más empleadas por los participantes

Con el fin de determinar las ideas, conceptos y preocupaciones de los sujetos entrevistados, realizamos una consulta de frecuencia de palabras, es decir, conteo de las palabras más usadas por los entrevistados. El uso frecuente de ciertas palabras indica el nivel de importancia que los entrevistados le ofrecen al tema particular. Por lo cual, la cantidad y tipo de palabra usada a menudo puede indicar el pensamiento, idea o preocupación, en este caso, que tienen los entrevistados.

El conteo indica la cantidad de veces que los sujetos hacen mención de la palabra. La longitud indica el número de letras de las palabras. Analizamos, según se observa en las Tablas VII.45-48, el conteo de palabras en general y dividimos los resultados en tres partes: conteo de repetición de palabras con longitud de 10 al 14, conteo de repetición de palabras con longitud de 8 al 9, y conteo de repetición de palabras con longitud de 5 al 7. Las palabras contadas por debajo de la longitud 5 son mayormente artículos, sin un significado particular y no fueron contabilizadas en el análisis.

Tabla VII.45. Conteo de palabras en categoría general: Longitud 10 al 14.

| | Palabra | Longitud | Conteo |
|----|----------------|----------|--------|
| 1. | Acompañamiento | 14 | 14 |
| 2. | Investigación | 13 | 11 |

| | | | |
|-----|----------------------|-------|-------|
| 3. | Alternativa/s | 11/12 | 41/13 |
| 4. | Universidad/es | 11/13 | 18/18 |
| 5. | Experiencia/s | 11/12 | 45/13 |
| 6. | Bachillerato | 12 | 34 |
| 7. | Profundidad | 11 | 11 |
| 8. | Desarrollar | 11 | 13 |
| 9. | Pre-práctica | 11 | 15 |
| 10. | Construimos | 11 | 20 |
| 11. | Tradicional | 11 | 25 |
| 12. | Metodología | 11 | 40 |
| 13. | Estudiantes | 11 | 44 |
| 14. | Componente | 10 | 33 |
| 15. | Directores | 10 | 21 |
| 16. | Diferentes | 10 | 16 |
| 17. | Curricular/Currículo | 10/9 | 14/20 |
| 18. | Entrevista | 10 | 12 |
| 19. | Importante | 10 | 12 |
| 20. | Sociología | 10 | 11 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla VII.46. Conteo de palabras en categoría general: Longitud 8 al 9.

| | Palabra | Longitud | Conteo |
|-----|-----------------|-----------------|---------------|
| 1. | Formación | 9 | 34 |
| 2. | Seminario | 9 | 25 |
| 3. | Secuencia | 9 | 22 |
| 4. | Vivencial | 9 | 19 |
| 5. | Pedagogía | 9 | 18 |
| 6. | Emocional | 9 | 15 |
| 7. | Filosofía | 9 | 15 |
| 8. | Comunidad | 9 | 12 |
| 9. | Enseñanza | 9 | 12 |
| 10. | Académico | 9 | 11 |
| 11. | Medulares | 9 | 11 |
| 12. | Programas | 9 | 11 |
| 13. | Adquieres | 9 | 10 |
| 14. | Atenderemos | 9 | 10 |
| 15. | Práctica | 8 | 51 |
| 16. | Maestría | 8 | 16 |
| 17. | Estándar | 8 | 15 |
| 18. | <i>Coaching</i> | 8 | 12 |
| 19. | Director | 8 | 21 |
| 20. | Ciencias | 8 | 13 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla VII.47. Conteo de palabras en categoría general: Longitud 5 al 7.

| | Palabra | Longitud | Conteo |
|-----|----------------|-----------------|---------------|
| 1. | Debería | 7 | 19 |
| 2. | Empezar | 7 | 17 |
| 3. | Trabajo | 7 | 17 |
| 4. | Escolar | 7 | 17 |
| 6. | Humano | 6 | 25 |
| 7. | Podría | 6 | 19 |
| 8. | Pienso | 6 | 18 |
| 9. | Puede/en | 5/6 | 25/18 |
| 10. | Parece | 6 | 16 |
| 11. | Quiere | 6 | 16 |
| 12. | Fuerte | 6 | 13 |
| 13. | Verdad | 6 | 11 |
| 14. | Mundo | 5 | 31 |
| 16. | Retos | 5 | 21 |
| 17. | Áreas | 5 | 18 |
| 18. | Hacen | 5 | 13 |
| 19. | Misma | 5 | 12 |
| 20. | Horas | 5 | 13 |

Fuente: Elaboración propia.

Las palabras que aparecen con mayor frecuencia (20 a 51 menciones) sin tener en cuenta la longitud, se enumeran a continuación.

Tabla VII.48. Palabras con mayor frecuencia.

| | Palabra | Conteo (singular/plural) |
|-----|----------------|---------------------------------|
| 1. | Práctica | 51 |
| 2. | Experiencia/s | 45/13 |
| 3. | Estudiantes | 44 |
| 4. | Alternativa/s | 41/13 |
| 5. | Metodología | 40 |
| 6. | Formación | 34 |
| 7. | Bachillerato | 34 |
| 8. | Componente | 33 |
| 9. | Mundo | 31 |
| 10. | Puede/en | 25/18 |
| 11. | Humano | 25 |
| 12. | Tradicional | 25 |
| 13. | Seminario | 25 |
| 14. | Secuencia | 22 |
| 15. | Retos | 21 |
| 16. | Director | 21 |

| | |
|--------------------------|-------|
| 17. Curricular/Currículo | 14/20 |
| 18. Construimos | 20 |

Fuente: Elaboración propia.

Para determinar la intención de las palabras, se dividen por tipo o naturaleza: verbos (acción), sustantivos (personas o protagonistas y objetos), adjetivos y adverbios (descriptores de la acción o de los sustantivos). Como resultado, observamos que existe un mayor énfasis en las palabras sustantivas de naturaleza relacionada con objetos y de acción (siete y seis, respectivamente). A continuación la Tabla VII.49. detalla que los sujetos se orientan a la acción con palabras como, la práctica, la experiencia, ellos pueden, la secuencia, los retos-de retar o estar expuestos a desafíos-, y el construir. Los protagonistas de esta acción en su mayoría son los estudiantes, los humanos (sin especificar) y el director, sin mención de otros actores o entidades con inherencias en la Educación Alternativa. El objeto de esta acción por parte de los protagonistas incide en la metodología, la formación vinculada al Bachillerato, a un seminario o al currículo. Los descriptores utilizados con mayor frecuencia son opuestos: tradicional y alternativo.

Tabla VII.49. Categorías de las palabras con mayor frecuencia de conteo.

| Verbo Acción | Nombre/Sustantivo Protagonista | Nombre/Sustantivo Objeto | Adjetivo/Adverbio Descriptor |
|-------------------------|---|-------------------------------------|---|
| Práctica | Estudiantes | Metodología | Tradicional |
| Experiencia | Humano | Formación | Alternativas |
| Pueden | Director | Bachillerato | |
| Secuencia | | Componente | |
| Retos | | Mundo | |
| Construimos | | Seminario | |
| | | Currículo | |

Fuente: Elaboración propia.

Gráficamente, ubicamos dicha categorías en una nube de palabras a continuación en la Figura VII.16.

Figura VII.16. Nube de palabras.

Bloque III

CONCLUSIONES

Capítulo VIII

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

Para redactar las conclusiones, es necesario regresar a los objetivos que se habían trazado en esta investigación. Según Colás (2009), las conclusiones deben referirse al nivel de logro de los objetivos alcanzados, que a su vez son comprobados con los datos recogidos. Para llevar a cabo esta investigación se establecieron tres objetivos generales y cuatro objetivos específicos:

1. Identificar la necesidad de la profesión de educador social para proponer el diseño de un programa educativo integral y pertinente para Puerto Rico.

1.1. Analizar la opinión de docentes y patronos desde la perspectiva de las escuelas alternativas, sobre la necesidad de la profesión de educador social en Puerto Rico.

1.2. Estudiar la opinión de los oficiales de gobierno y líderes de opinión en materia de educación, desde la perspectiva de las agencias reguladoras de educación, con relación a la necesidad de la profesión de educador social en Puerto Rico.

1.3. Examinar la opinión de expertos en programas académicos universitarios, desde la perspectiva de la demanda y regulación de educación superior, con relación a la necesidad de la profesión de educador social en Puerto Rico.

2. Determinar las competencias del profesional de la Educación Social para planificar un Plan de estudios que dé respuestas a la necesidad de la Educación Social en Puerto Rico.

2.1. Diseñar y construir de instrumentos de recogida de datos con la validez, confiabilidad y adaptación cultural necesaria para recoger efectivamente las opiniones y la valorización de los grupos bajo estudio.

2.2. Priorizar y comparar las competencias del profesional de Educación Social (ANECA) por maestros y patronos de la Educación Alternativa en Puerto Rico.

3. Desarrollar un currículo a nivel universitario (sub graduado) para la creación de una concentración en Educación Social en el Bachillerato en Educación con el fin de aportar a la formación del profesional del educador social en Puerto Rico.

3.1. Crear una propuesta curricular para la creación de una concentración o especialización académica para el Bachillerato (sub graduado) en Educación de Educación Social para ser acogida por una universidad en Puerto Rico.

La presente investigación consta de tres bloques temáticos: fundamentos teóricos, estudio empírico, conclusiones y propuesta curricular. El bloque primero que trata con los aspectos teóricos (capítulos 1, 2 y 3) incluye el planteamiento sobre las definiciones y manifestaciones de la Educación Social, la Educación Alternativa y los paradigmas teóricos de la investigación. El bloque segundo aborda lo empírico (capítulos 4, 5 y 6) y describe los detalles de la investigación: el modelo de la investigación, la metodología y las técnicas de recogida de los datos. Incluye también los resultados (capítulo 7). El bloque tercero de las conclusiones (capítulo 8) incluye también el bloque de la propuesta curricular (capítulo 9), que sustenta, describe y presenta el Plan de estudios basado en la investigación.

2. Conclusiones del Bloque teórico

1. Desde el inicio de la educación formal en Puerto Rico, se revela una historia atropellada al estar continuamente bajo un esquema colonial. Dicha historia traza el camino desde la educación exclusiva para los pocos privilegiados en el siglo XVII hasta una educación masificada actual que forcejea con la calidad y la deserción. Sin embargo, la historia también deja ver el crecimiento en la población de la creencia que la educación es la vía más efectiva para la inclusión social y el avance en la sociedad.

2. Es útil entender el abandono o deserción escolar desde el marco conceptual que se rige por el nivel del capital cultural, social, económico o simbólico (Bourdieu, 2005) para comprender que la exclusión social es reproducida por el mismo sistema, en particular el educativo. De tal forma que combatir la deserción escolar prematura, según la entendemos, es un ejercicio que implica romper con la reproducción de las desigualdades sociales y marginación y su impacto negativo en la integración social y disfrute de las oportunidades de la sociedad. En particular, la reproducción que proporciona el sistema educativo mina el acceso, calidad y oportunidades para el desarrollo de los jóvenes. Disputar la deserción escolar prematura, implica el fomentar la transformación de los individuos en el proceso de salir de la pobreza a la vez que procura fortalecer la participación cívica y democrática mediante el cual se busca una justicia social para sí y para su comunidad.

3. Otro aspecto importante en el ejercicio de entender la deserción escolar, es que es un fenómeno multidimensional con implicaciones inmediatas para el mismo estudiante, la escuela, la familia y la comunidad (reconociendo también las implicaciones económicas y estructurales). Rescatamos algunos modelos que ayudan a ubicar las estrategias de retención

en perspectiva, como por ejemplo el modelo de Tinto que supone que para retener al estudiante, se debe enfocar en la conexión social y la conexión académica del estudiante con la escuela o IES (institución de educación superior). Es decir, que el vínculo e inclusión del estudiante en estos ámbitos, por parte de la escuela, es un modelo que determina la acción a seguir por parte del estudiante, “persistir o desertar”.

4. Analizamos con el proyecto por excelencia de la Educación Alternativa en Puerto Rico, Proyecto CASA, las razones tras la decisión de abandonar la escuela a unos 1,107 estudiantes a través del análisis descriptivo de un informe completado por diez escuelas alternativas. Los resultados indican que, a pesar de que generalmente pensamos que las razones se vinculan a razones de índole personal (uso de drogas, embarazos, etc.), los datos revelan que las razones de mayor frecuencia y peso para los jóvenes fueron el *atraso académico*, las *ausencias selectivas* (cortes de clase) y el *ausentismo crónico*. Un registro notable de los datos es las expectativas de la mayoría de los estudiantes de participar en estudios pos secundarios (universidades e institutos de estudios técnicos) después de su graduación de las escuelas alternativas.

5. Las escuelas alternativas han existido en múltiples formas desde el siglo pasado, disponibles tanto para los niños y jóvenes de alto capital social y cultural como para los niños y jóvenes excluidos. Para jóvenes excluidos, estas escuelas representan un “puente” para cruzar al lado de la seguridad, el crecimiento y la potencialidad de un futuro productivo. Las escuelas alternativas, de corte públicas secundarias, se han multiplicado en algunos países, en parte por el gran número de estudiantes fuera de la corriente regular procurando diferentes maneras de aprender (o en educación especial) y el gran número que se dan de baja de la escuela; y en parte porque es la responsabilidad del Estado proveerles una educación (hasta la mayoría de edad). Pero aún más significativo, es que exista la posibilidad de que las escuelas alternativas están en demanda porque el sistema tradicional no cumple con suplir las necesidades de personas que aprenden de una manera diferente de la cual se basa y modela el sistema de la educación en su totalidad.

Dichas escuelas se distinguen por el bajo número de estudiantes por docente, los docentes cuentan con una sensibilidad particular hacia la población estudiantil, utilizan estrategias de enseñanza que ubica la evaluación y las notas en segundo plan privilegiando el aprendizaje y entendimiento auténtico de la materia por parte del estudiante. En su mayoría, estas reconocen el derecho que les pertenece a los estudiantes de ser educados según sus talentos y limitaciones, por lo cual no actúan desde un punto de partida condescendiente. También son escuelas que son cuidadosas en cultivar una cultura inclusiva, democrática y de promoción de las prácticas de la paz y convivencia. Además, mantienen las características de ser “altamente estructuradas y extremadamente flexibles”. La combinación de estos acercamientos por parte de las escuelas resulta en una retención y graduación efectiva de los estudiantes. Inclusive, permitiendo así que los estudiantes se tracen unas mayores y más ambiciosas metas académicas y profesionales prospectivamente. Su efecto, además, es de retar la manifestación de la reproducción de la exclusión social ya que estas escuelas en Puerto Rico procuran la independencia y sustentabilidad de sus estudiantes.

6. Las evaluaciones sobre las escuelas alternativas realizadas en Estados Unidos, Reino Unido, Australia, por la OCDE y otros, resaltan los resultados favorables para los estudiantes. En algunos casos, los informes destacan que dichas escuelas padecen de una percepción negativa pública poniendo en duda la rigurosidad académica y la limitada interacción social entre los estudiantes. Estos resultados son afectados por factores que varían según unos variables de forma y de contenido (enfoque de la gerencia de la escuela, nivel de formación de los docentes, nivel de preparación en los temas socioeducativos, apoyo institucional del estado o agencia educativa, entre otros). A pesar de la percepción pública, las evaluaciones demuestran, en su mayoría, la efectividad en la preparación académica y social de los jóvenes y las altas tasas de asistencia, participación y de graduación de los jóvenes. E inclusive, ayuda a algunos estudiantes a prepararse para estudios universitarios ya que promueve la independencia e iniciativa propia del estudiante ante los estudios (Vázquez *et al.*, 2013).

7. La Educación Social cobra importancia en la investigación debido a que proveer un marco, teórico y práctico, en el cual poder desarrollar el concepto y papel del *docente-educador social* (Ortega, 2005) para las escuelas alternativas. Por definición, y trayectoria histórica, la Educación Social atiende la inclusión social de los menos privilegiados y plantea las formas de intervenir en el contexto escolar primeramente, con las técnicas y orientaciones, que permitirían a los docentes de las escuelas alternativas proveer una dimensión necesaria a los jóvenes para facilitar su integración social y asegurar su éxito a largo plazo. La ES ofrece un esquema organizado para promover las destrezas de vida, los valores de justicia y solidaridad, la toma de decisiones, el trabajo en base de la prevención en salud y hábitos riesgosos, que busca la transformación del individuo como también su integración en la sociedad. Este ámbito educativo actualmente no está siendo suplido por ninguna profesión (tal vez la del Trabajo Social se acerca) formal en Puerto Rico, lo que significa una oportunidad para introducir a la ES para relevar esta necesidad.

8. Las universidades en Puerto Rico responden a una multitud de exigencias, tanto internas como externas, que dictan su desarrollo ante los cambios en la sociedad. Frente al fenómeno de la deserción escolar, se ha visto un lento y tímido esfuerzo por ofrecer alternativas en cuanto a formación y ofrecimientos académicos para ayudar a remediar el problema. Esta investigación indagó sobre el estado de los estudiantes-futuros docentes para conocer las tendencias. La cantidad de personas optando para ser candidatos a maestros se ha reducido casi por la mitad (46%) en los últimos años, sin embargo los candidatos que sí optan por presentarse a tomar la prueba de aptitud para ser maestro ha mejorado en su calidad ya que un 75% pasa la batería de pruebas. Por otro lado, la cantidad de personas que estudian Educación en las universidades ha mantenido un constante curso, siendo estos un 11% de los graduados de las universidades del país en el 2015-2016. Esto puede significar que las personas estudian Educación pero no necesariamente para ser docentes en las escuelas, abriendo la posibilidad de que opten por profesiones paralelas en los servicios humanos.

9. Realizamos unas reseñas de los planes de estudios en los Programas de Preparación de Maestros (PPM) de las seis principales universidades en Puerto Rico con el fin de comparar cómo estos programas cumplen, o no, con los estándares establecidos por el Departamento de Educación para formar a futuros maestros. La lógica es que según los estándares a cumplir, establecidos por la agencia educativa del gobierno, las universidades deberían diseñar y ofrecer los cursos que aporten a desarrollar esas destrezas, habilidades o competencias. No obstante, a través de este ejercicio, se confirma que las universidades no cumplen con estas expectativas por lo que están necesitadas de una reforma curricular que alinee la preparación de docentes con los estándares esperados del sistema educativo. Es evidente que existe un desfase mayor entre las expectativas sostenidas por el sistema educativo sobre lo que debe ser un docente competente, y particularmente un docente con destrezas socioeducativas, y el resultado producido por las universidades.

10. Las reseñas concluyen que, de las seis universidades estudiadas, sólo dos universidades (una es la del Estado) ofrecen un mínimo de cursos (siete en cada universidad) generales cuyo contenido aborda los aspectos considerados socioeducativos (sociales, psicología y desarrollo humano, atención a grupos especiales y seminarios). Dentro de los cursos relacionados a lo social, se destacan que la mayoría aparentan ser de una orientación general (teorías generales). Carecen de un sistema de destrezas prácticas para considerar que los estudiantes de esos cursos saldrán con algún tipo de dominio de la materia a través de la puesta en marcha o práctica de lo aprendido. También se destaca en la comparación, que con la excepción de dos cursos, el enfoque (socioeducativo o psicosocial) en la educación de jóvenes adolescentes es mínimo.

11. Se examinó el Libro Blanco de la titulación y se analizó el desarrollo de los ofrecimientos en las universidades y las salidas profesionales de Educación Social en España. Ese ejercicio se hizo con miras a contar con un punto de referencia de la profesión. La profesión, como muchas otras de los servicios humanos se ha visto afectada por la crisis económica en España. Sin embargo, los educadores sociales se han ubicado con éxito en las plazas disponibles. En cuanto a la oferta de plazas, se documenta un incremento en el número de contratos otorgados a educadores sociales, desde su punto más alto en contrataciones 63,000 en el 2010 a su punto más bajo 33,600 en el 2013. A partir del 2013, comienza a despuntar recuperando las plazas hasta llegar al presente con unos 47,600 contratos. Esto confirma la vigencia que mantiene la profesión en España. Aunque no se puede generalizar esta conclusión a Puerto Rico, sí se puede indicar que los sujetos de la investigación consideran que una titulación en Educación Social para los docentes del sistema representaría una ventaja competitiva significativa ante otros sin la titulación en lo que respecta la búsqueda de empleo y promociones en puestos ya conquistados.

3. Conclusiones del Bloque empírico

La investigación ha generado una vasta cantidad de información que resulta un reto resumir considerando todas las implicaciones de dicha información para la investigación, para la

Educación Alternativa o el futuro de la Educación Social en Puerto Rico. Se intentará de sintetizar las conclusiones más relevantes que abordarán los tres objetivos establecidos de la investigación, desde la perspectiva de los grupos encuestados: docentes, patronos, y expertos y líderes de opinión educativa del país (grupo que incluye: administradores y futuros patronos, expertos en programas académicos, gestores de política pública y líderes de opinión).

3.1. Conclusiones según el objetivo 1. *Identificar la necesidad de la profesión de educador social para proponer el diseño de un programa educativo integral y pertinente para el país.*

Este objetivo busca obtener la información, desde la perspectiva de los diferentes grupos encuestados, que comunique la justificación y explicaciones sobre la necesidad de contar con la figura del educador social en Puerto Rico. Esto nos lleva a entender las perspectivas sobre lo que los encuestados creen y conocen de la Educación Social y los educadores sociales, tanto las opiniones positivas y negativas sobre el papel, la preparación y la práctica del educador en el contexto alternativo.

1. Los docentes indicaron una apertura a la figura del educador social aceptando su necesidad en el quehacer de la Educación Alternativa. El 75.38% de los docentes señaló que sí hacen falta los educadores sociales en Puerto Rico. Se identificó las justificaciones desde la óptica del maestro, la sociedad, el estudiante y el sistema educativo por su apoyo a la presencia de educadores sociales. Sus razones varían pero cabe mencionar que pusieron énfasis en que existieran los educadores sociales es bueno para la sociedad, el país y la educación ya que ayuda a trabajar, intervenir con las poblaciones y comunidades que lo necesitan y atiende las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, confirman que el educador social aportaría un contenido profesional, destrezas y conocimientos, que apoyaría y complementaría a la Educación Alternativa. Y mencionan otro punto a favor, que también atiende las necesidades de los docentes en identificar y manejar problemas más allá de los académicos.

Sus respuestas apuntan a un conocimiento general sobre lo que implica la ES, a pesar de ser un conocimiento general (mínimo), lo consideran útil e importante para su población de estudiantes. A la vez lo piensan como un “complemento” a la EA casi elevando su importancia a nivel de la EA que en si es una orientación educativa que procura atender a las necesidades de los estudiantes, interviene con las comunidades que lo necesitan, y que ayuda al docente en prestar atención a los asuntos socioeducativos (más allá de los académicos).

2. Los docentes identifican una congruencia en la Educación Social con la EA. Una mayoría de los docentes, 40%, indica como la mejor profesión, en la *Profesión complementaria a la Educación Alternativa*, la de educador social, seguido por Trabajador Social. Lo que refleja unos porcentajes mayores que la selección de los patronos. No obstante, se perfila que la visión es una de complementariedad a su labor actual y abre la posibilidad de la propuesta de un *docente-educador social* para estas escuelas.

3. Los patronos expresan una opinión parecida ante la apertura de la Educación Social para con la EA. El 80% indicó que sí es necesario contar con el educador social en Puerto Rico. Aparenta existir suficiente información entre los patronos sobre el rol y trabajo del educador social para ameritar las contestaciones positivas sobre la profesión de Educación Social que se desarrolle en Puerto Rico.

4. Aunque la profesión de Educación Social se ubica en segundo lugar en la escala de la *Profesión que mejor complementa* de los patronos, detrás del Trabajo Social, el trabajo de los docentes en las escuelas alternativas, el sitio es importante. Un 36% ubicó a la profesión de educador social como una profesión complementaria a la Educación Alternativa. El menú de respuestas incluía diferentes tipos de psicologías, entrenador “coach” personal, educador en salud, otros, y sin embargo, seleccionaron esa opción indicando así que hay una visión de complementariedad a la docencia.

5. Observamos una posición de interés sobre el profesional de la Educación Social tanto por parte de los oficiales del gobierno y comisiones educativas, como de expertos y profesores universitarios. Los entrevistados indican que existe una necesidad de complementar las destrezas de los docentes con técnicas concretas que ayuda a la escuela a atender las necesidades de los estudiantes. Denominados como destrezas livianas, “*soft skills*”, por algunos entrevistados, las competencias socioeducativas son vistas como las destrezas que permiten a los docentes a estar en sintonía con las necesidades de los estudiantes.

Algunos mencionan que el educador social debería ocupar “un puesto” o sólo ser una “formación” académica y no una profesión como tal, ni ser el docente quien la ejerza. Sin embargo, la mayoría de los expertos están interesados en que los aspectos socioeducativos de los estudiantes se atiendan de manera consistente por un profesional de la Educación Social. Las creencias positivas sobre la ES y el educador social ponen énfasis en el hecho que una (nueva) profesión puede ayudar directamente a los estudiantes necesitados. Expresan una consciencia de que la educación actual, incluyendo la EA, provee un currículo con el fin de graduar a los estudiantes hacia la universidad no obstante este no necesariamente los prepara para la vida, en términos de cómo el individuo se puede superar ante las adversidades. Hay opiniones de que el maestro actual debe ser quien sea proponente de fomentar las destrezas socioeducativas, mencionado como en un papel de entrenador “coach” de vida. Esta perspectiva implica que el docente debe ser este educador completo que fomente las destrezas para la vida (socioeducativas) a la vez que el contenido académico. Esto confirma nuevamente una potencial aceptación del concepto de *docente-educador social*.

Cabe mencionar, que en el discurso de los expertos y líderes de opinión predomina una visión de la superación individual, resiliencia, de los jóvenes antes las manifestaciones de la pobreza. El discurso de algunos de los patronos es sutilmente diferente (puede ser debido a que están en funciones activas en la escuela y en contacto directo con estudiantes) ya que reconocen que la pobreza es un asunto estructural. Su punto de partida es la inclusión y la transformación de vidas a través de la educación, más que apostar al individuo de que supere

los retos. Su visión es de colectivo versus una visión individualista de superación y resalta el valor de reconocer que existe la exclusión reproducida por la estructura educativa. El poder nombrar y apalabrar la “exclusión” y la “pobreza” resulta en brindar a estos protagonistas de la Educación Alternativa con otra mirada al problema de deserción y de exclusión educativa.

6. La totalidad de los entrevistados (n=9) indicó que contrataría a un educador social. Ellos ven un beneficio en que sea una formación a través de grado universitario formal con el fin de que acudan sus docentes para formarse. No obstante, existe una preocupación sobre el acceso de los docentes a estudios en ES ya que consideran que las condiciones económicas y personales de los docentes o condiciones financieras de las escuelas alternativas/organizaciones estén presentes para que estos puedan seguir estudiando y formándose. La mayoría ven el Grado como un beneficio que lleguen docentes formados en ES a las escuelas alternativas ya que perciben que la formación en ES les brindaría beneficios a la hora de contratar maestros para su escuela.

7. Los entrevistados realizan una comparación con la profesión de Trabajo Social y mencionan que la ES, a diferencia del Trabajo Social, podría ser más efectivo en vincular a la comunidad con la escuela, entre otras tareas. También, hacen hincapié en el papel de la educación como fuerza dirigida hacia una transformación social y que también entienden que el Trabajo Social no está cumpliendo con esa tarea en el contexto escolar, pero que la ES tiene el potencial de realizar. Partiendo de la perspectiva de exclusión, es importante reconocer que la ES plantea una inclusión social y también una transformación individual, lo cual hace que se distinga de la conocida profesión del Trabajo Social, que en el caso de Puerto Rico persigue un fin asistencialista y de dependencia en el sistema de servicios humanos. Ante este grupo de líderes de opinión y educadores, esa distinción es importante para abrir cabida a la ES.

Se logró el primer objetivo de la investigación, *Identificar la necesidad de la profesión de educador social para proponer el diseño de un programa educativo integral y pertinente para el país*, ya que los tres grupos dentro de la muestra están de acuerdo con la necesidad de la profesión de educador social y con la formación de este profesional a través de la IES del país. Exponen sus razones desde diferentes perspectivas, como por ejemplo, desde el punto de vista del docente, la formación en ES le haría más competitivo al que incursionara en un grado a la hora de ser contratado. Mientras que otros exponen desde la necesidad del sistema educativo regular que cuente con profesionales en esta rama educativa. Se puede decir que la ES como objeto de estudio y profesión, suple una necesidad que los sujetos presentan de un vacío en la cultivación de destrezas socioeducativas en la enseñanza de los estudiantes tanto de las escuelas alternativas como de las escuelas regulares.

Los sub objetivos establecían los grupos cuyas perspectivas y opiniones se buscaban para determinar las bases para el diseño de la concentración en ES. Estos sub objetivos planteaban *Analizar la opinión de docentes y patronos desde la perspectiva de las escuelas alternativas, sobre la necesidad de la profesión de educador social en Puerto Rico; Estudiar la opinión de los oficiales de gobierno y líderes de opinión en materia de educación, desde la*

perspectiva de las agencias reguladoras de educación, con relación a la necesidad de la profesión de educador social en Puerto Rico; y Examinar la opinión de expertos en programas académicos universitarios, desde la perspectiva de la demanda y regulación de educación superior, con relación a la necesidad de la profesión de educador social en Puerto Rico. Por virtud de la diversidad de la muestra, estos sub objetivos fueron logrados.

3.2. Conclusiones según el objetivo 2. *Determinar las competencias del profesional de la Educación Social para planificar un Plan de estudios que dé respuestas a la necesidad de la Educación Social en Puerto Rico.*

Este objetivo busca obtener la información, desde la perspectiva de los diferentes grupos encuestados, que dé a conocer sus prioridades en cuanto a las destrezas y habilidades de la labor de los docentes en la escuela alternativa utilizando como marco de referencia la Educación Social. Estas valoraciones se dieron a través de la selección de competencias Generales, de Saber y de Saber Hacer, puntualizadas en este apartado. Además, esta información ha dado a conocer la percepción de estos sobre la escuela alternativa y sus necesidades, como también elementos de las exigencias de formación profesional desde las universidades del país.

1. Los docentes privilegiaron las *Competencias Generales* seleccionadas con mayor porcentaje incluyen las destrezas vinculada al aspecto ético de la profesión y elementos de organización con hincapié en la solución de problemas. Identificamos en las respuestas un énfasis en los elementos relacionados al compromiso ético de la profesional.

Las Competencias Generales seleccionadas en el desempeño del trabajo de los docentes son “Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional” con 90% en primer lugar, segundo el “Liderazgo” con un 88.46% y en tercer lugar “Compromiso ético” con un 87.69%. A éstas les sigue “Resolución de problemas y toma de decisiones” con un 86.92%. Las “Habilidades interpersonales” y la “Creatividad” consiguen la misma puntuación, 86.15%. Las habilidades del “Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad” junto con “Organización y planificación” reciben un 84.62%.

En el último renglón y de menor importancia para los docentes, establecen las competencias relacionadas con la “Capacidad de crítica y auto crítica” con un 68.46%, seguido por “Gestión y administración de los procesos con indicadores de calidad” con un 60% y en último lugar “Comunicación en inglés” con un 25.38%. En el caso de la “Gestión y administración de los procesos con indicadores de calidad” y “Comunicación en inglés”, ambas competencias recibieron una elevada puntuación en la opción de *Irrelevante y No Aplica*.

2. Los datos de los docentes concuerdan en 75% con los datos brindados por el estudio de ANECA (2004). Hacemos una breve comparación entre los resultados de los docentes y los resultados de dicho estudio el cual expone que de las veinte competencias generales valoradas para la titulación de Educación Social, las que recibieron la mayor puntuación

(sobre el 80%) fueron las competencias vinculadas a las siguientes habilidades: “Organización y planificación”, “Resolución de problemas y toma de decisiones”, “Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad”, “Habilidades interpersonales”, “Compromiso ético”, “Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional” (ANECA, 2004: 299). Hay congruencia en seis de las ocho habilidades señaladas por los docentes. Las diferencias estriban en la selección de los docentes de esta investigación quienes señalan la habilidad del “Liderazgo” y la “Creatividad” como de mayor importancia mientras en el estudio de ANECA, los sujetos no lo destacan como importante.

La educación en Puerto Rico, tal vez por influencia de una potente visión neoliberal, transmite un discurso que ubica importancia en el liderazgo y las habilidades individuales de tomar la iniciativa para superar situaciones y retos de tal forma que el liderazgo es una característica personal altamente valorada. La creatividad es una habilidad también valorada, pero percibido desde la precariedad. La creatividad surge cuando los recursos son escasos, cuando no hay materiales o personas expertas para asesorar o realizar un trabajo, es ahí cuando la creatividad toma forma para atender una necesidad, en este caso de la escuela. Por lo cual, la creatividad, menos en formato artístico y más en formato de necesidad, cobra valor.

3. Los docentes privilegiaron las competencias relacionadas con las herramientas prácticas con inherencias directas al comportamiento y mejoramiento de los estudiantes. Las Competencias de *Saber* seleccionadas por los docentes son “Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja” (82.31%), en segundo lugar se ubican los “Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos” (79.08%) y en el último lugar el “Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención” (70.77%).

Por otro lado, valoraron menos las competencias relacionadas a los conceptos, la historia y asuntos legales relacionado a la ES. En el último renglón de importancia se ubican las competencias siguientes: “Conocer las políticas públicas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa” (54.62%), seguido por la “Comprensión del origen de los procesos históricos que contribuyen a la consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa” (45.38%) y por último, “Conocer los marcos históricos y conceptuales de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países” (40.77%).

4. Los docentes valoraron las competencias de *Saber Hacer* relacionadas con estimar al estudiante, técnicas concretas de intervención y los asuntos de la familia. Las Competencias de *Saber Hacer* seleccionadas por los docentes con mayor porcentaje son las siguientes: “Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social” (90.77%), en segundo lugar las competencias relacionadas a “Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria” (78.31%) y por último, las competencias “Sobre utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social” (70%).

5. Los patronos perciben que la preparación de los maestros para el magisterio alternativo no les preparó lo suficiente, señalando un 52% que no llegan académicamente preparados para ejercer en la escuela alternativa. Mientras que un 68% entendió que la carrera universitaria le preparó sólo regular (es decir promedio) para su trabajo actual. Y entienden que la preparación ideal en cuanto a nivel de estudios para los maestros es un grado Bachillerato (60%) y con menos relevancia, una Maestría (40%).

6. Se intenta precisar el tiempo de preparación en el lugar de trabajo que invierte la escuela antes de iniciar a los docentes en las tareas directas de la docencia. Se entiende que el tiempo invertido puede constar de talleres y seminarios que deben tomar, iniciarse en el salón de clases acompañado de otro docente, u otra estrategia de acompañamiento. Un 40% de los patronos marcaron que el tiempo de inducción de los maestros a la escuela alternativa es de entre 0 a 3 meses. Un 20% invierte de 4 a 6 meses y un 16% invierte entre 7 y 12 meses. Un 12% indica que invierte más de un año de preparación antes de iniciar su trabajo en la escuela.

7. A la hora de reclutar docentes para las escuelas alternativas, los patronos fueron consistentes con su selección de mantener como una prioridad el *nivel de sensibilidad* hacia el estudiantado. La *motivación y actitud* también figuró consistentemente alta entre sus repuestas. El *grado académico y ser especialista en métodos de enseñanza* aparecen como prioridad alta en el segundo nivel de prioridades y entre los aspectos académicos de los candidatos.

8. Las prioridades de los patronos se identifican como las destrezas sociales – motivación, actitud y sensibilidad – de los docentes-candidatos, lo cual confirma la importancia de que lo académico se puede desarrollar estando en el trabajo pero los aspectos sociales (habilidades personales y sociales) son más difíciles de obtener en los candidatos y por lo tanto adquieren mayor significado en el reclutamiento.

En sus respuestas, se recoge el sentir de los patronos de que la escuela alternativa, aunque audaz e innovadora en comparación con las escuelas regulares, persiste en mantener el currículo “regular” que deben impartir las escuelas alternativas (como requisito del Estado) el cual no provee el espacio para “hacer más”. Sin embargo, existen ejemplos de escuelas alternativas que expanden el currículo e integran múltiples estrategias novedales de enseñanza-aprendizaje. Lo que nos lleva a concluir, que depende de cada escuela alternativa de proveer mayores herramientas para fomentar la innovación y complementar el trabajo de sus docentes.

9. Al seleccionar las *Competencias Generales*, los patronos se centraron en las destrezas de “Organización y planificación”, “liderazgo” y el “compromiso ético con su profesión”. En segundo plano, seleccionan las competencias de “Comunicación oral y escrita”, habilidades de “Análisis y síntesis”, “Resolución de conflictos”, “Adaptación a nuevas situaciones” y la “Apertura al aprendizaje a lo largo de la vida”. El tema de la organización y planificación se da en un contexto general de administración a la vez que las selecciones de las competencias de *Saber Hacer* ubicaron estas destrezas organizativas en el contexto de planes y proyectos socioeducativos dirigidos al estudiante, en un plano de menor

importancia. Lo que indica es que las destrezas administrativas se aplican en el contexto burocrático de la escuela y no con relación a las intervenciones con estudiantes. Por otro lado, el tema de la ética se repite transversalmente en sus selecciones y aparenta ser un tema de particular sensibilidad para los patronos por ser los administradores y líderes con la responsabilidad por sus escuelas.

La selección de las técnicas generales de intervención por los patronos fueron privilegiadas mientras las técnicas específicas con poblaciones particulares recibieron un porcentaje bajo, por ejemplo intervención con la población drogodependiente, reclusa y excluida, educación de adultos mayores, adultos con discapacidades, otros. Aparentemente, los patronos no relacionan o no ven un vínculo entre estas poblaciones en relación a sus estudiantes o comunidad escolar. Sin embargo, en el caso de poblaciones drogodependiente y reclusa, hay un porcentaje existente de estudiantes que tienen vínculos formales con la ley por delitos e infracciones, tanto por sus acciones o la de sus familiares o comunidad inmediata.

10. Las competencias de *Saber* seleccionadas por los patronos reflejan la selección de tipos de competencias que se relacionan con el contexto de la población atendida y el contexto social. Las competencias sobre conocer la “Población con quien se trabaja” y conocer los “Supuestos en los procesos de intervención” fueron las competencias con una mayor puntuación. Los patronos también privilegiaron las competencias de los contextos sociales, tal como conocer las “Características de entornos sociales” y conocer los “Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan los procesos socioeducativos”. Aunque con una menor puntuación, la competencia de conocer las “Políticas públicas sobre el bienestar” figuró entre este grupo con las puntuaciones más altas. Las competencias con el menor puntuación, en las tres últimas posiciones, son las relacionadas con las historia de la Educación Social. Dicha selección es consistente con la prioridad de atender las preocupaciones inmediatas con la selección de técnicas concretas de intervención en vez de competencias relacionadas a la base teórica, histórica u organizativa de la profesión.

11. En la selección por los patronos de las competencias *Saber Hacer*, seleccionan la competencia de “Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social” en primer lugar. Luego seleccionan los aspectos de intervenciones técnicas en diferentes ambientes tales como técnicas para la intervención del ambiente familiar y social, técnicas de intervención socioeducativa y comunitaria y el aspecto de la disposición, aptitud y competencia lingüística con atención al trabajo en diversas culturas e idiomas.

Las competencias relacionadas al diseño, implantación o evaluación de planes o proyectos de intervención socioeducativas fueron las competencias con menor puntuación. Las competencias como el “Diseñar e implantar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo” no figuran como Esencial para los patronos. Sin embargo, esta categoría de las competencias técnicas relacionadas a los planes de intervención representan la mitad (7 de 15 competencias *Saber Hacer*) del total de las competencias. Es decir, la importancia de las competencias *Saber Hacer* para un Educador

Social se fundan en el diseño, implantación y evaluación de las estrategias de intervención. Lo cual indica una falta de información sobre las herramientas de trabajo que son las estrategias, planes y proyectos que componen la intervención de un educador social.

12. Además de analizar el discurso y los mensajes abiertos de los líderes de opinión y expertos mediante las entrevistas, también se analizó las palabras para determinar la existencia de otras tendencias y discursos presentes. El uso de ciertas palabras indica el nivel de importancia, consciente o inconsciente, que los entrevistados le ofrecen al tema particular. Por lo cual, la cantidad y tipo de palabra usada a menudo puede indicar el pensamiento, idea o preocupación, en este caso, que tienen los entrevistados.

Se presentó la longitud, frecuencia y tipología de las palabras utilizadas en las entrevistas, por lo que los verbos utilizados con mayor frecuencia fueron: *práctica*, *experiencia*, *pueden*, *secuencia*, *retos* y *construimos*. Se entiende que *práctica*, *experiencia* y *secuencia* representan descriptores de una metodología educativa, un acercamiento educativo o un orden que es requerido para ejercer un cambio. Para lograr un cambio se necesita una práctica en secuencia que llevará a acumular una experiencia. Quedan las palabras, *retos*, *pueden* y *construimos*, que interesantemente juntos pueden significar que se construyen los retos como también pueden significar que se enfrentan los retos construyendo soluciones juntos (docentes, estudiantes, directores, administradores, etc. y sociedad). La palabra *pueden* le da un acento de optimismo ante el cambio. Poder hacer que ellos/muchos sí *pueden* superar los retos. Son palabras significativas para indicar que ante los *retos*, la acción que procede se aborda en conjunto para construir algo mejor.

En su discurso, los líderes y expertos mencionan a *estudiantes*, *humano* y *director* como los nombres o sustantivos de los protagonistas de la acción. Se entiende que los sujetos consideran estos como los autores resaltando a los *estudiantes* y *directores* escolares. Se puede interpretar que la dirección escolar lleva un mayor peso que tal vez los docentes, para enfrentar un cambio o en el contexto de la EA en particular. Desde su perspectiva, la cual es una sistémica y de política pública, el director es una pieza importante en el liderato escolar ante el cambio, tal vez por ser un interlocutor entre las escalas de las agencias, gobierno, comunidad externa a la escuela y la comunidad escolar interna. En cuanto a las palabras *estudiantes* y *humano*, se entiende que su discurso es orientado a ver el aspecto *humano* (vulnerable, compasivo, incompleto) de los *estudiantes* para llegar a ellos de una manera más efectiva.

Como nombre o sustantivo del objeto de la acción, los sujetos nombran los siguientes: *metodología*, *formación*, *Bachillerato* (grado universitario), *componente*, *mundo*, *seminario* y *currículo*. Las palabras *metodología*, *formación* y *Bachillerato* (grado universitario), componen parte del concepto de la enseñanza universitaria, en este caso la formación de maestros. La *metodología* utilizada en los programas de grado es conducente a una formación profesional de maestros, un grado Bachillerato.

Las palabras *seminario* y *currículo* se entienden que se complementan ya que son modalidades de llevar a cabo la enseñanza. Se puede entender que ambas palabras apuntan a formatos a través del cual se puede introducir la ES. Tanto a través de seminarios en las escuelas alternativas o en IES como también presentando un currículo de ES que pueda llegar a muchos futuros docentes en las IES. Visto de otra forma, se puede extrapolar que el formato de seminario y el currículo actual son modalidades que debe cambiar en los programas de preparación de maestros ya que sí se registró una insatisfacción con los programas actuales de parte de los sujetos.

Los adjetivos o adverbios mayormente utilizados fueron *tradicional* y *alternativas*, que representan contradicciones entre sí, pero que tal vez manifiestan los choques presentes en la EA, entre lo que debería ser una educación alternativa (humanista, innovadora, experiencial, etc.) y lo que algunas veces es (tradicional, normalizada y habitual). O dicho de otra forma, de lo que representa la EA, lo alternativo ante lo tradicional del sistema educativo regular. Se puede concluir que existen unas ideas transversales tales como el sentido de colectivo (construimos, experiencia, mundo, humano) ante los retos educativos actuales que, según indican, pueden ser atendidos por los directores a través de unas metodologías o herramientas educativas (currículo, secuencia, seminario, Bachillerato) para una mejor formación (más humana) que conlleva la práctica y la experiencia de quienes la ejercen por el bien del estudiante.

13. Mediante las entrevistas a los líderes de opinión y expertos, se identificó tres tipos de habilidades que los entrevistados resaltan como importantes en el desempeño de los docentes de las escuelas alternativas. Esta medida es importante ya que este grupo no pasó juicio de las competencias enumeradas en los cuestionarios, pero más bien estas descripciones surgen de los mismo entrevistados.

La habilidad es el dominio de la acción en función del grado de la sistematización alcanzado por el sistema de operaciones correspondiente (Conde Fernández *et al.*, 2012). Para trabajar en el contexto alternativo, los líderes y expertos consideran que las habilidades *personales, sociales y profesionales* son las claves para ser efectivos. Las *habilidades personales* se refieren a la capacidad de ejercer controles personales en el cual se práctica el escuchar, hacer preguntas, disculparse, pedir ayuda, pedir perdón, entre otras características que forman el carácter del individuo (Zabalza, 2001). En concreto, son cuestiones que no tienen que ver con su preparación académica o con sus habilidades para realizar las tareas sino con su calidad humana y sus disposiciones personales de tipo actitudinal y afectivo. Según los entrevistados, alguien con habilidades personales desarrolladas para el contexto de las escuelas alternativas es alguien que le guste aprender, que pueda ser facilitador; compartir, manifestar, practicar lo afectivo sin ser condescendiente o “cogerles pena”, que se identifique con las situaciones de los marginados y demuestra un compromiso con la vida del joven. En general, que sean gente amorosa y comprometida, según lo explica un experto:

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP2> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,39%]
Referencia 1 - Cobertura 0,39%

“El otro tiene que ser facilitador de un proceso muy natural y muy normal. Se tiene que dar dentro de un marco de empatía, de significancia, de que el joven me importa, de que el joven trasciende el grado de responsabilidad operacional... Hemos logrado... entender que en cualquier instancia que altere la vida del joven, el [maestro] va a estar ahí como un protagonista, como un facilitador que va ayudar a ese proceso de maduración del joven... la responsabilidad no es solamente a nivel de cumplimiento con lo que se espera... sino que él [maestro] tiene un compromiso con el joven.” AFP2.

14. Las *habilidades sociales* son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Dichas habilidades se refiere a las acciones realizadas por el bien del colectivo facilitando la comunicación y la paz de la comunidad (saber mitigar conflictos, afrontar críticas, convencer a los demás, fomentar la participación de todos, visión inclusiva del trabajo, otros) (Zabalza, 2001). En específico, las habilidades sociales, según los entrevistados, se refiere al respeto, solidaridad, ser acompañante del estudiante y a la promoción de la felicidad.

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP2> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,47%]
Referencia 1 - Cobertura 0,47%

“Tiene que haber gente con las competencias... pero con un componente grande, grande, grande en el aspecto social. Es lo primero que se trabaja en una escuela alternativa. Tu no aprendes si tú no eres feliz.” GPP2.

Las *habilidades profesionales y académicas* se reseñan en la sección 3.3. bajo el objetivo 3.

15. El presente análisis identifica la gran preocupación existente entre los entrevistados sobre la precaria situación de la mayoría de los estudiantes ambos sistemas, regular y alternativo. Resaltan que el perfil de los estudiantes de las escuelas alternativas está cambiando y ahora contempla estudiantes provenientes de hogares de clase media en busca de una educación más individualizada y con propósito. Destacan, independientemente del nivel socio-económico, que los estudiantes llegan a las escuelas alternativas con situaciones socioemocionales complejas que impiden su integración rápida al trabajo académico. Además, destacan el gran número de estudiantes que están siendo evaluado y diagnosticado con dificultades de aprendizaje, lo cual hace aún más retador su integración positiva en una escuela regular y refleja una mayor exigencia más de servicios por parte las escuela alternativas. El perfil actual sostiene que el joven promedio carece de las herramientas sociales, emocionales y muchas veces académicas para enfrentar estudios superiores. Señalan que las escuelas atienden primero el aspecto psicosocial (antes del académico) con el fin de crear la confianza, seguridad y vínculo personal con los maestros y la esc.

16. El perfil del estudiante de las escuelas alternativas suscita unas estrategias que enumeran los líderes de opinión y expertos dirigidos a atender (mejor) a los estudiantes en situaciones de riesgo socioeducativo. Observan que la edad de los estudiantes que ingresan es cada vez menor (reducido a octavo grado o unos 13 a 14 años), llegan con mayores niveles de inteligencia sin embargo con una menor calidad en las destrezas. A menudo enfrentan situaciones vinculadas a lo familiar y socioeconómico complicadas que hacen que el joven

interiorice sus problemas y se torne apático ante la sociedad. Todos los entrevistados confirman utilizar técnicas de enseñanza y de apoyo psicosocial no tradicionales y optar por un acercamiento personal de apoyo desde los docentes, en un plano más de guía que de docente. Internamente varias escuelas permiten a los estudiantes continuar participando de programas que atienden los aspectos psicosociales después de haber completado la escuela. Se recoge de esta percepción que las intervenciones con los estudiantes son de una mirada de atención psicológica e intervención individual.

17. Para el estudio de las competencias seleccionadas por los docentes y los patronos, se realizó un análisis de medias de las competencias seleccionadas por ambos que concluye con las diez de mayor importancia (primer cuartil):

- Organización y planificación
- Manejo y uso de la información
- Resolución de problemas y toma de decisiones
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
- Habilidades interpersonales
- Compromiso ético
- Adaptación a situaciones nuevas
- Creatividad
- Liderazgo
- Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional

18. Las competencias de *Saber*, fueron promediadas para concluir con las cuatro de mayor importancia (primer cuartil):

- Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja
- Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos
- Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención
- Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa

19. Las competencias *Saber hacer*, fueron promediadas para concluir con las siete de mayor importancia (primer cuartil):

- Sobre utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social
- Identificar y diagnosticar los factor habituales de crisis familiar y social y desarrollar la capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos
- Diseñar e implantar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo
- Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria

- Incorporar los recursos humanos, sociales, institucionales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo determinado ámbito de acción
- Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social
- Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas

Estas competencias recogen las prioridades de los sujetos según su experiencia de trabajo en las escuelas alternativas, su población estudiantil, la utilidad práctica que le ven a las destrezas y al valor que estas tienen para los educadores en el contexto de las escuelas alternativas.

Se logró el segundo objetivo de la investigación, *Determinar las competencias del profesional de la Educación Social para planificar un Plan de estudios que dé respuestas a la necesidad de la Educación Social en Puerto Rico*, ya que los docentes y patronos encuestados en esta muestra dieron a conocer sus valoraciones de las 45 competencias que expone ANECA para el profesional de Educación Social.

El primer sub-objetivo expone que el *Diseño y construcción de los instrumentos de recogida de datos contarán la validez, confiabilidad y adaptación cultural necesaria para recoger efectivamente las opiniones y la valorización de los grupos bajo estudio*. Esto se consiguió con el diseño de cinco instrumentos de investigación (dos cuestionarios y tres protocolos de entrevistas) con la validez, confiabilidad y adaptación cultural necesaria para recoger efectivamente las opiniones y la valorización de los grupos bajo estudio. Gracias a la participación del panel de juicio de expertos, con expertos de la Universidad Metropolitana en Puerto Rico y de la Universidad de Granada, los instrumentos fueron validados con las consideraciones antes mencionadas. Este sub objetivo se consigue, en su versión final, mediante el juicio de expertos, que fue particularmente sensible ante los aspectos culturales e idiomáticos que pudieran restar a la claridad de los instrumentos.

El segundo sub-objetivo que estipula el *Priorizar y comparar las competencias del profesional de Educación Social (ANECA) por maestros y patronos de la Educación Alternativa en Puerto Rico* fue incorporado en la metodología de la investigación ya que ésta contempló, en todo momento, las competencias del profesional de Educación Social como referencias en los instrumentos y en el análisis (ver capítulo 7).

3.3. Conclusiones según el objetivo 3. *Desarrollar un currículo a nivel universitario (sub graduado) para la creación de una concentración en Educación Social en el Bachillerato en Educación con el fin de aportar a la formación del profesional del educador social en Puerto Rico*

Este objetivo busca obtener unos resultados sobre las consideraciones y opiniones más contundentes con el fin de que el diseño del Plan de estudios refleje las competencias que los docentes y los patronos han identificado como prioritarios para su contexto escolar y su

población de estudiantes. Además, que refleje una formación del profesional del educador social para Puerto Rico. Los sujetos fueron preguntados sobre cincuenta posibles temas para los cursos, que tanto ellos interesarían que se ofrecieran para docentes de escuelas alternativas como que formarían parte de un programa académico en ES para futuros docentes.

1. Los docentes seleccionaron temas de cursos particulares que representan un balance entre el contenido teórico y práctico. Los temas seleccionados por los docentes fueron la “Ética del Educador Social” en primer lugar (85.38%), las “Técnicas de modificación de conductas” y la “Teoría de la Pedagogía Social” los cuales se ubican con igual porcentaje, (83.85%). Le siguen los temas de los “Aspectos psicológicos, educativos y dificultades de aprendizaje” (83.08%) y la “Inteligencia Emocional” (81.54%).

Los docentes enfocaron sus respuestas en la ética profesional, tema que es transversal en los otros grupos de la muestra. Identificaron las técnicas (de modificación de conducta) y la teoría de la PS en igual de condiciones brindándole un porcentaje equiparado en importancia. Están buscando herramientas para “manejar” el grupo de estudiantes a la vez que procuran tener información teórica (histórica y de los orígenes) de la PS. Se observa además que procuran información sobre las dificultades de aprendizaje y a la vez procuran conocer más sobre la inteligencia emocional como una herramienta adicional que potencialmente puede reforzar sus destrezas socioeducativas y la manifestación de estas en el aula.

Los temas con menor valoración son temas relacionados a la implantación de técnicas como también algunos temas que suelen asociar con aspectos que generan controversia. Escogieron la “Animación sociocultural” (46.15%), la “Intervención socioeducativa en los centros penitenciarios” (45.38%), la “Educación de adultos de edad avanzada” (43.08%), la “Democracia y ciudadanía en sociedades complejas” (41.54%) y la “Dirección y gerencia de organizaciones socioeducativas” (37.69%). Se entiende que estos temas responden a la falta de interés en áreas como la dirección y gerencia que entienden los docentes que no les implica. Los grupos externos a los escolares, tales como las personas de edad avanzada y las personas privadas de su libertad, no les incumben como grupo de interés. Sin mayor explicación, se puede interpretar que el tema sobre la democracia y ciudadanía alude a política (en el sentido ideológico de partidos políticos) por lo cual, lamentablemente no es un tema que quisieron abordar.

2. Por su lado, los patronos escogieron algunos temas de interés prácticos y que no se alejan de la tarea de la docencia para los maestros. Los temas escogidos por los patronos indican en primer lugar la selección de la “Inteligencia Emocional” (96%). Los temas de “Psicología de valores y educación para la convivencia” y la “Ética del Educador Social” reciben la misma puntuación (92%). Le sigue los temas de las “Técnicas y destrezas de resolución de conflictos” reciben un (88%). Los temas de la “Teoría de la Pedagogía Social” y las “Técnicas de modificación de conductas” reciben la misma puntuación (84%). El tema de “Aspectos psicológicos, educativos y dificultades de aprendizaje” se ubica en último lugar en el cuartil (80%).

Los patronos se enfocaron en los temas para el Plan de estudios relacionados a la ética y valores, las técnicas concretas de intervención vinculadas a la modificación de conductas y resolución de conflictos y también a las dificultades en el aprendizaje. Un tema que aparece destacarse es el de la teoría de la Pedagogía Social como posible indicador del interés en la búsqueda de información formativa y conceptual sobre la profesión. La selección de estos temas de rango *Esencial*, es un indicador que aunque están abiertos a temas más “distantes” a su realidad, como por ejemplo “Diagnósticos socioeducativos”, “Educación para la ciudadanía activa” y los “Modelos de intervención socioeducativos” (recibieron sólo 56% como Esencial), su prioridad sigue siendo el atender los conflictos escolares además de los retos en la enseñanza de los jóvenes con dificultades en el aprendizaje.

Lo excluido, o lo no señalado, también es un indicador que merece ser estudiado. Los patronos seleccionaron varios temas que consideraron *Irrelevantes*, considerando estos de mínima importancia, debido a la naturaleza del tema, la población a quien se dirige o por su relevancia para la Educación Alternativa. El tema de la “Auto Gestión y Empresarismo” recibe la puntuación mayor (16%), seguido por la “Intervención Educativa en los Centros Penitenciarios” (12%). La relevancia de estos temas es subjetivo ya que los docentes se enfrentan a una población de estudiantes que se beneficiaría del conocimiento de la auto gestión en materia de emprendimiento en la exploración ocupacional que realizan los estudiantes antes de graduarse. Además se beneficiarían del conocimiento de los docentes en materia de personas privadas de su libertad ya que existe una cantidad de estudiantes cuyos familiares viven esas situaciones actualmente.

3. En las entrevistas, los líderes de opinión y expertos hicieron mención de algunos temas de cursos (neuro-educación, inteligencia emocional, etc.) pero generalmente no se esforzaron en pensar en temas específicos para cursos. Por otro lado, sí se esforzaron en indicar las habilidades específicas (ecdémicas y profesionales) que los docentes deberían tener a su haber pero que no se cultivan lo suficiente, según los entrevistados. Las *habilidades profesionales* mencionadas por los expertos y líderes de opinión, se refiere a la percepción sobre el nivel de adecuación de la preparación profesional e implica, para los entrevistados, cumplir tareas, puntualidad, comunicar expectativas de sus estudiantes, ser proactivo en la comunicación con estudiantes, conocer la población con quienes se trabaja. En concreto, una persona con las habilidades profesionales desarrolladas para el contexto de la Educación Alternativa contempla la transformación del maestro de un comunicador de información a un facilitador y guía del aprendizaje quien facilita recursos, brinda apoyo, motiva y fomenta el aprendizaje y las destrezas para la vida. Ellos perciben que los docentes de las escuelas alternativas cuentan con esta profesionalidad y con un gran compromiso con los jóvenes. Son congruentes con el significado de la escuela alternativa para estos jóvenes. Inclusive, hasta mencionan que el perfil que abunda es uno de educadores activistas comprometidos con la causa de la juventud.

4. Las *habilidades académicas* se definen como la capacidad de manejo de su disciplina (contenido académico). Se refiere a la percepción de los entrevistados sobre el nivel de adecuación de la preparación y desempeño académico (el grado y materia de la

especialización) y con el dominio del conocimiento de la historia, práctica y aplicación de los conceptos, destrezas y actitudes de la disciplina. Incluye también los aspectos actitudinales sobre el trabajo profesional tales como la visión de la profesión, espíritu reflexivo y crítico, trabajo en equipo, autoevaluación ajustada de la propia actuación, identificación de los propios puntos fuertes y débiles de su desempeño que contemplan la formación profesional del individuo (Zabalza, 2001). En su mayoría, los participantes señalan que la preparación académica actual para los docentes no cubre las expectativas de las escuelas. En su opinión, esto es verdad tanto del programa regular como para el sistema alternativo. Existe un reconocimiento de la necesidad de contar con un programa o proyecto que pueda brindar preparación y actualización de las destrezas académicas de los docentes en el sistema alternativo, según lo expresa este experto:

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP1> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,40%]
Referencia 1 - Cobertura 0,40%

“La necesidad de inventar sobre la marcha para mantener el grupo interesado, para lograr la retención y todo lo demás. Porque tampoco creo que tenemos en su lugar un sistema de capacitación alternativa para este personal.” AFP1.

Contrario a esta percepción, existen opiniones de que en cuanto a las habilidades académicas, los docentes dominan sus materias y sí son competitivos en el aspecto teórico de su disciplina. Su apreciación es que no están preparados o suficientemente formados en las habilidades personales y sociales ni en la ejecución práctica de la disciplina o metodología activa para ser efectivos en el aula, según la expresa este experto,

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP3> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,19%]
Referencia 1 – Cobertura 1,19%

“La mayoría vienen siendo expertos en su área de aprendizaje. Y tienen si algunas destrezas de enseñanza, proceso, enseñanza-aprendizaje y filosofía educativa porque eso es parte [de la preparación]. Mucha teoría, muy teórico. Pero lo que es aplicación ahí, viene bastante vacío. Ahí entra la parte de metodología, de la aplicación de los que es pertinente ¿Por qué este concepto es pertinente en mi vida?” AFP3.

Por lo que algunos perciben que la formación de las habilidades académicas (profesionales, sociales y personales) de los docentes se da, o debería darse, en la misma escuela alternativa. Debería ser provista por la escuela, con el fin de reforzar la metodología de la enseñanza, estrategias de enseñanza innovadoras, ser ‘coach’ del estudiante, contar con auto estima, valía propia y conexión personal con los estudiantes, según lo expresa un experto,

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP1> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,29%]
Referencia 1 - Cobertura 1,29%

“La formación académica [alternativa] no la tienen [los maestros]. ¿Dónde la pudieron haber adquirido? La formación que tiene el personal académico de las escuelas alternativas es forjada en el fuego, es forjada en la práctica... es que son maestros y maestras

fundamentalmente tradicionales con una excelente relación con los estudiantes. Eso hace la diferencia, la relación con los estudiantes. Y se abren prácticas distintas... los contenidos creo que son fundamentalmente los currículos tradicionales. Pero, la forma de relacionarse con los estudiantes y permitirse prácticas variadas creo que lo hace un alto porcentaje alternativos.”AFP1.

Los expertos y líderes de opinión también sugieren mejoras puntuales en las habilidades académicas encaminadas hacia un profesional de la EA que vale mencionar. Sugieren capacitación o cursos en metodologías de la investigación (social y educativa), mayor interacción y menos compartimentalización de tal forma que se integren otras ciencias sociales como la Psicología, Sociología, en la formación del docente. Además de una mayor integración de la tecnología para ser utilizada en la enseñanza-aprendizaje como también en los quehaceres de la escuela.

5. En las entrevistas, los líderes de opinión y expertos se mostraron críticos ante los programas de preparación de maestros por varias razones: por privilegiar los aspectos técnicos de la educación por encima de las destrezas sociales, habilidades interpersonales y de trabajo en equipo que, según ellos, les permite funcionar efectivamente como una colectividad. Además, por su énfasis en el contenido teórico que hace que no estén preparados para dar clases o conocer la logística de la escuela, según explica este experto,

<Elementos internos\\Transcripciones\\AFP4> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,66%] Referencias 3-4 - Cobertura 1,28%

“Si me dejo llevar por el perfil [de maestros] que estoy recibiendo que salen de las universidades, son con conocimiento pero no con destrezas [sociales]. Todo lo académico [está] muy bien en las universidades. Estamos atendiendo [lo académico] pero estamos descuidando un aspecto medular de la persona... [Esto] tiene que trabajarse para entonces, desde su propia seguridad, auto estima, valía propia y conexión personal, entonces ser de apoyo, ser de ‘coach’ [entrenador] a los estudiantes.” AFP4.

La percepción de los sujetos sobre el papel que juegan las universidades es que las mismas representan una oportunidad para llenar el vacío que existe en la preparación de docentes para la Educación Alternativa. A su vez, son críticos con la falta de iniciativa de las universidades para preparar a los docentes con mayores énfasis en las destrezas prácticas y socioeducativas de acuerdo a la realidad actual que se encuentra en las escuelas.

6. Al diseñar un programa académico para impartir el contenido y currículo de la Educación Social, este grupo detalla varias modalidades de cómo implementar dicho Plan de estudios como también considerarían algunos elementos y estrategias metodológicas en el diseño de tal programa. Sugieren elevar la importancia de la práctica en escuelas para los estudiantes de Educación. El incluir la práctica en el primer año del Plan de estudios y no el último, permite al estudiante de Educación conocer más temprano y conocer mejor la logística de la escuela y afianzar su metodología de enseñanza-aprendizaje. Proponen un grado de Bachillerato en ES que se dé desde las comunidades, parta de su experiencia y no sea un

grado cuyo proceso educativo sea estar solamente un salón de clases. Además, exponen la necesidad de ver a las escuelas alternativas como un gran “laboratorio de ensayo” para los estudiantes de Educación, con el fin de que puedan experimentar la enseñanza-aprendizaje desde la EA y conocer sus diferencias con lo tradicional. Proponen también que se haga una escogido de los estudiantes que postulen a la Certificación (por medio de entrevistas) con el fin de poder identificar las habilidades y supuestos actitudinales que ayudan a la formación de un profesional sensible y comprometido en el contexto de exclusión de la población alternativa.

7. Los asuntos presentes en el campo de la política pública es importante calibrar ya que tiene implicaciones para la viabilidad de la profesión de ES en Puerto Rico. Esta se refiere a los individuos o entidades responsables por las licencias, certificaciones o permisos para implantar el programa académico en Educación Social, nombrar educadores sociales en escuelas, entre otras gestiones gerenciales y administrativas.

En el momento que se realizaron las entrevistas⁷⁸ existía una visión concreta y un pronunciamiento legal de parte del gobierno, a través de su Departamento de Educación, la Cámara de Representantes y el Senado, sobre la Educación Alternativa. Tanto así, que la Comisión para la Educación Alternativa en ese momento realizaba un proyecto para establecer los criterios y estándares básicos con el fin de acreditar a las escuelas alternativas y de esa forma diferenciar a las escuelas auténticamente alternativas. Al haber un nuevo gobierno en 2017, este esfuerzo se ha reducido⁷⁹ pero el deseo de las escuelas de diferenciarse de las “escuelas aceleradas” aún persiste. Los entrevistados expresan su preocupación por diferenciarse continuamente de escuelas que utilizan el método acelerado para otorgar los diplomas de escuela superior por la vía rápida sin que medie una experiencia educativa real y destrezas de vida para los jóvenes, según expresa un experto,

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP1> - § 14 referencias codificadas [Cobertura 6,06%] Referencia 11 - Cobertura 0,55%

“Se hizo mucho daño por colegios de educación acelerada que no es (lo mismo que la) Educación Alternativa. Así que la Comisión (de Educación Alternativa) le ha dado al tema de la Educación Alternativa una visibilidad que la distingue de esa educación (acelerada) que esta por ahí donde compras los diplomas y que está por todos lados regado. Así que yo tengo mucha fe de que esto continúe y que los comisionados y los Secretarios de turno que vengan, respeten eso....” GPP1.

Los expertos también entienden que para abordar la nueva profesión del educador social y el ofrecimiento del Plan de estudios en Puerto Rico será necesario la aceptación de educadores sociales (figura, profesión, currículo y práctica) en el sistema regular y alternativo. Ello implica un proceso de convencimiento, primero a los profesores de la EIS que adopte el

⁷⁸ Las entrevistas se llevaron a cabo en San Juan, Puerto Rico durante los meses de diciembre 2015 a marzo de 2016. Las elecciones fueron en noviembre de 2016 y el nuevo gobierno inició en enero de 2017.

⁷⁹ Aún la Comisión de Educación Alternativa está en funciones pero con un mínimo de gestiones.

Plan de estudios y segundo, a las agencias educativas, con el fin de justificar su existencia y beneficios a largo plazo para la educación del país, según indica un experto,

<Elementos internos\\Transcripciones\\EPA1> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 4,88%] Referencia 3 - Cobertura 1,21%

“Naturalmente, no sólo tienen que convencer a los profesores de la universidad, sino también a la gente del consejo (Consejo de Educación⁸⁰) y a los funcionarios públicos (de hacer una concentración en ES). Para que ese programa tenga éxito, tiene que ser rentable, tiene que tener el egresado un nicho a donde ir a laborar. Para eso necesitas que se cree ese fin... ¿Cómo está preparación puede ayudar mejor a un maestro con un Bachillerato en escuela elemental o un Bachillerato en escuela secundaria? Creo que eso no está definido en ningún sitio, tendría la escuela [universidad que asuma el Plan de estudios] que definirlo.”
EPA1.

También indican que la tarea para dar a conocer la profesión de la ES descansa en las escuelas alternativas ya que estas, a través de la divulgación de sus experiencias y éxitos, focalizará la atención en la necesidad de los estudios en ES y su profesional. De tal forma que haya una necesidad declarada por las escuelas y de esa forma establecer la demanda por el profesional. Concluimos que para iniciar la tarea de que el sector educativo aborde la ES, se debe contar con al menos unos años de implantación del Plan de estudios, y su debida evaluación tal y como lo estipula el Plan de estudios. Al haber diseñado un Plan de estudios para una Concentración (30 créditos), ello no comprende la creación o evaluación de un grado Bachillerato de cuatro años, pues las implicaciones son menos para las agencias educativas y más para la IES que asuma el Plan de estudios en un futuro.

8. En la selección de los temas para el Plan de estudios, las prioridades de los docentes representan una combinación balanceada entre la teoría y la práctica. Los temas de estudio o de posibles cursos, para alimentar el Plan de estudios, se redujo a once temas, a saber:

Temas de estudios

- Teoría Pedagogía Social
- Ética del Educador Social
- Educación para la Paz y los Derechos Humanos
- Psicología de valores y educación para la convivencia
- Inteligencia Emocional
- Aspectos psicológicos, educativos y dificultades de aprendizaje
- Aspectos psicológicos de niños en hogares sustitutos, adopción y centros de reforma
- Menores en situaciones de riesgo social
- Sexualidad y conducta social
- Técnicas de modificación de conductas
- Técnicas y destrezas de resolución de conflictos

⁸⁰ Consejo de Educación es la agencia licenciadora y reguladora de programas académicos primarios, secundarios y universitarios, previamente Consejo General de Educación de Puerto Rico.

9. Como resultado, se integraron los temas escogidos en los diez cursos que componen la Concentración en Educación Social propuesta por esta investigación:

- Curso 1. Fundamentos de la Educación Social
- Curso 2. Sociología de la pobreza y marginación social
- Curso 3. Las violencias y la resolución de conflictos
- Curso 4. Psicología de la adolescencia en contextos de riesgo
- Curso 5. Investigación en la Educación Social
- Curso 6. Diagnósticos para la intervención socioeducativa
- Curso 7. Animación sociocultural
- Curso 8. Educación para la paz y la convivencia
- Curso 9. Diseño de programas de intervención socioeducativa
- Curso 10. Seminario: Educación Social en el contexto escolar: El caso de la Educación Alternativa.

10. Se ha establecido las consideraciones o supuestos para la óptima manera de implementar la Concentración. Estas incluyen:

- La elaboración del Plan de estudios se lleva a cabo mediante el diseño curricular basado en competencias que ha de desarrollar el estudiante. Esto se diferencia del tradicional diseño basado en objetivos de aprendizaje. De tal forma que a través de la Concentración se fomentan las competencias mediante el aprendizaje directamente del estudiante. Y de esa forma es viable diseñar los instrumentos de evaluación con mayor precisión.
- Llevar a cabo la concentración mediante la metodología de *Aprendizaje basado en Problemas* que plantea preguntas y problemas del tema de estudio para elaborar, investigar y estudiar soluciones en grupos pequeños de estudiantes con el fin de asegurar el sentido interactivo del desarrollo de la Concentración.
- La evaluación del trabajo en las asignaturas incluirá el método de auto evaluación y de co-evaluación en los cuales se evalúan los propios estudiantes sobre su desempeño en los proyectos en grupos a la vez que se evalúan entre sí. Esto, en línea con la naturaleza interactiva de la Concentración, aporta a la toma de responsabilidad por parte del estudiante. Utilizando rúbricas, el profesor y los estudiantes tienen los criterios para realizar las evaluaciones que contarán como parte de la nota final del curso.

Los detalles del Plan de estudios se encuentran en el capítulo 9.

Se logró el tercer objetivo de la investigación, *Desarrollar un currículo a nivel universitario (sub graduado) para la creación de una concentración en Educación Social en el Bachillerato en Educación con el fin de aportar a la formación del profesional del educador social en Puerto Rico*, ya que con los datos recopilados de los docentes, patronos,

líderes de opinión y expertos se pudo diseñar un Plan de estudios, en secuencia y orden, que comprende las competencias, destrezas, habilidades privilegiadas por los sujetos. A la vez, el Plan de estudios refleja el balance necesario para inculcar las competencias requeridas por la profesión de ES.

El sub objetivo correspondiente a este objetivo indica la creación de una concentración en Educación Social *para ser acogida por una universidad en Puerto Rico*. Aunque no se cuenta con la certeza de que la Concentración, en su estado actual, será adoptada por una universidad en Puerto Rico, la esperanza es que su presentación, divulgación y mera existencia ante la necesidad servirá como motivación para alguna IES, facultad de Educación, para iniciar el proceso de introducir la ES en la educación en Puerto Rico.

4. Perfil del docente de las escuelas alternativas

Como un producto indirecto de la investigación mas amplia, se ha generado un perfil de los docentes de las escuelas alternativas, que no existía antes. Observamos el perfil que se desarrolla con los datos descriptivos de los docentes de escuelas alternativas que nos muestra una tendencia.

El perfil de los docentes de las escuelas alternativas son en su mayoría mujeres (66%) entre las edades de 31 y 40 años. La mitad (57%) cuenta con un grado de Bachillerato y una cuarta parte con Maestría (29%). El remanente cuenta con estudios o grados en estudios técnicos, grado asociado u otro. Aunque la mitad de ellos entienden que para realizar su trabajo sólo es necesario un grado de Bachillerato. El objeto de estudio en su carrera universitaria o la especialidad más común fue en las Ciencias y Matemáticas, seguida por las artes, educación general, y la enseñanza del Español/Inglés. Una cuarta parte de ellos (28%) indicó que perseguía otra titulación al momento, de los cuales, la mayoría incursionaba en estudios para un (otro) grado Bachillerato. Una gran mayoría (75%) de los docentes cuentan con la certificación otorgada por el DEPR para enseñar en el sistema educativo. Los otros pueden que cuenten con licencias provisionales o licencias para enseñar otras materias.

Su experiencia en educación, entre tres a cinco años, se encuentra dividida entre tres grupos: Estudiantes con dificultades de aprendizaje, Jóvenes fuera de la escuela y Estudiantes del programa regular del Departamento de Educación. Casi la mitad de ellos sólo conocen un patrón, el actual; de tal forma que se entiende que es su primera experiencia de trabajo formal con las escuelas alternativas.

La mitad de los docentes de estas escuelas entienden que elegirían la misma carrera y la misma universidad si tuvieran que hacer su carrera universitaria de nuevo. Sin embargo, un número menor indicó que esa misma carrera le preparó mucho para su trabajo actual en las escuelas alternativas. Se entiende que a pesar de la carrera y universidad elegida para realizar sus estudios, la mayoría de los docentes piensan que su carrera no les preparó lo suficiente para su labor actual.

Las funciones realizadas con mayor frecuencia revelan que los docentes ejercen un papel más amplio que la enseñanza estricta en el aula. Según indican, la tarea de mediar conflictos, ser mentor y consejero ocupa tres de las cinco tareas realizadas con mayor frecuencia. Lo cual justifica las medidas tomadas por algunas escuelas alternativas de agrupar a los alumnos con un docente para realizar tareas de consejería (Irizarry *et al.*, 2006). Sin embargo, los docentes deben estar mejor preparados para realizarlas de lo que actualmente están.

Un gran número de los docentes afirman no haber participado de actividades de formación (formal o informal) para mejorar su desempeño como docentes en el contexto alternativo. Según exponen los datos, una gran mayoría indica que no ha tomado cursos en Educación Alternativa, Educación Social o materia parecida vinculada a su desarrollo dentro de la escuela alternativa. El dato es significativo ya que los docentes expresan su deseo de participar de una formación que apoye su labor y lo hace a través de la selección de temas de estudio. Esta es una oportunidad perdida, debido a la gran necesidad de recursos humanos y herramientas técnicas para atender esta variada población de estudiantes.

Se destaca también el tiempo limitado con el que cuentan para introducirse en el trabajo en el aula al momento de ingresar en la escuela alternativa. La mayoría de las escuelas (40% de los patronos) indican que el tiempo de inducción de los maestros a la escuela alternativa es de entre 0 a 3 meses. El tiempo invertido puede constar de talleres y seminarios que deben tomar, iniciarse en el salón de clases acompañado de otro docente, u otra estrategia de acompañamiento.

La mayoría de los docentes nunca quisieron trabajar en una escuela alternativa. Sin embargo, tienden a estar satisfechos con su trabajo en las escuelas alternativas, con más de la mitad indicando que estaban *muy satisfecho* con su trabajo actual.

Los docentes están satisfechos con su formación académica pero sí reconocen que la formación no fue suficiente para prepararlos para sus tareas en la escuela alternativa. Por la selección de los temas de estudio, se deduce que carecen de formación en las materias de la Psicología y Sociología de la Educación Social, a la vez que las estrategias de intervención socioeducativas.

En cuanto a la opinión de los patronos, expertos y líderes de opinión expresan su apreciación de los docentes como unos implicados con la causa de los jóvenes, su educación y su transformación. Según lo expresa un experto,

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP3> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,14%]
Referencia 1 - Cobertura 1,14%

“Y lo que uno ve es mucho compromiso, es decir, gente muy comprometida. Suena raro, pero un poco el perfil que uno ve que abunda, más que educadores, y es posible que eso es un educador social, son activistas sociales. Son gente muy comprometida con el activismo.

Entonces la educación de esos jóvenes es una causa, de alguna manera, con la que ellos están comprometidos.” GPP3.

También expresan el sentir de orgullo de laborar en el contexto alternativo, según lo expresa un experto,

<Elementos internos\\Transcripciones\\GPP3> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,14%]
Referencia 1 - Cobertura 1,14%

“Creo que hay mucho orgullo de lo que estamos haciendo y produciendo es distinto a lo que produce la escuela tradicional... En mis salones pasan cosas que en otros espacios no ocurren.” GPP3.

El perfil del docente de las escuelas alternativas indica la presencia de dos necesidades: una expresada y otra normativa (Zabalza, 1995: 63). Una necesidad expresada responde a la demanda comunicada por el individuo o colectivo donde dicha demanda es el indicador. Esto es ilustrado por el hecho que los docentes esperan y desean una formación de mayor profundidad de la que han experimentado hasta ahora. Por otro lado, una necesidad normativa es la que hace referencia a las carencias que un grupo padece con respecto a un determinado estándar. En este caso, el colectivo de docentes se compara con otros docentes, externos a la escuela alternativa, y establece una comparación sobre la base del nivel de la formación recibida. Existe el deseo por parte de los docentes de contar con una formación y un desarrollo profesional continuo, profundo y formal sobre las competencias del educador social a las cuales fueron expuestos a través del cuestionario, con el fin de suplir estas necesidades.

5. Recomendaciones

A las universidades de Puerto Rico.

- *Cumplir y renovar.* Es importante que las universidades del país, primeramente, cumplan con los estándares establecidos por el sistema educativo para con la formación de los docentes. Para ello, es esencial que completen los programas de preparación de docentes con ofrecimientos de cursos temáticos en la Educación Social, utilizando como base el Plan de estudio producto de esta investigación. Considerando el perfil de los estudiantes, tanto en la Educación Alternativa como en el sistema educativo regular, la Educación Social, en su forma conceptual y práctica, debe estar presente en los programas de preparación de maestros ya que significa completar una formación en demanda por los docentes actuales y los prospectivos.

- *Colaborar.* Se invita a las universidades a abrir sus puertas a las escuelas alternativas con el fin de desarrollar proyectos en conjunto para el desarrollo de currículo, divulgar prácticas, servir de centros de prácticas, en fin una colaboración mutua que permita crecer un “laboratorio educativo” para continuar investigando este campo emergente de la educación.

A las agencias educativas del gobierno de Puerto Rico.

- *Exigir y reconocer.* El sector educativo alternativo merece un reconocimiento formal de que la enseñanza y aprendizaje que se realiza en dichas escuelas es diferente, efectivo y necesario. Esto, con el fin de establecer y reconocer formalmente el papel del *docente-educador social* como profesional del sector educativo alternativo, el cual es parte del sistema de educación del país. Por parte del Departamento de Educación implica la exigencia a las universidades que ofrecen grados en Educación, de la puesta en marcha del Plan de estudios propuesto, o un programa de preparación de maestros que integre las competencias de la Educación Social, o las esbozadas en la investigación.

- *Estudiar y vincular.* Se recomienda al Departamento de Educación estudiar e investigar las prácticas innovadoras y efectivas de las escuelas alternativas. Algunas prácticas pueden ser útiles para las escuelas regulares que atiendan esta población de estudiantes. Además, se recomienda vincularse con el movimiento de EA en los Estados Unidos (considerando la relación geo-política con Puerto Rico) a través de entidades nacionales de membresía como *Alternative Education Association (AEA)*, *Alternative Education Resource Organization (AERO)*, entre otras, con el fin de fortalecer la innovación y efectividad de las mismas.

- *Financiar.* Asegurar el financiamiento adecuado para las escuelas y organizaciones alternativas actuales que les permita continuar brindando servicios y documentando sus prácticas.

A los docentes de las escuelas alternativas.

- *Continuar la formación.* Se debe reconocer que los docentes ya realizan una labor orientada a y por la Educación Social de manera informal. Descansa en ellos de solicitar una formación y desarrollo continuo profesional que esté al nivel, tanto de sus centros educativos como también de las universidades del país.

- *Documentar.* Los docentes están en una posición de privilegio para poder documentar el proceso de enseñanza y aprendizaje alternativo con el fin de dar a conocer los conceptos y las prácticas de este sistema, y de esa forma ganar el reconocimiento necesario del *docente-educador social*.

A los patronos de las escuelas alternativas.

- *Formar.* Recomendamos a los directivos de las escuelas alternativas que tomen la iniciativa de crear un plan de desarrollo profesional para sus docentes que contemple las competencias del Plan de estudios y los temas de cursos esbozados en esta investigación. Las mismas escuelas alternativas, pueden y deben, diseñar su propio programa de educación

continua y formación profesional, basado en referentes científicos, para el continuo desarrollo de sus centros educativos. Como colectivo, las escuelas alternativas tienen voz ante las universidades para plantear sus necesidades y de esa forma exigir un programa universitario que cumpla con los estándares actuales y las nuevas exigencias, tanto de las escuelas alternativas como de las regulares.

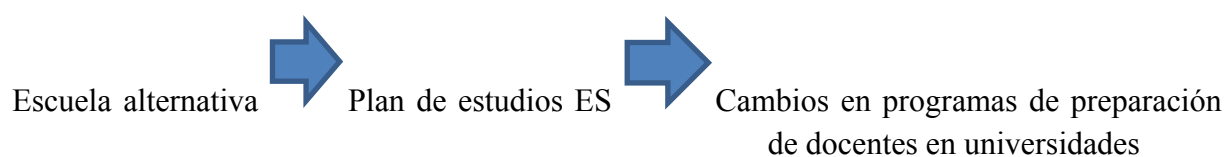
- *Defender*. Se motiva a que los patronos de las escuelas alternativas sean defensores “*advocates*” a favor de los estudiantes y las escuelas ante las agencias gubernamentales y la comunidad. Esto implica divulgar y hacer público los resultados y los aprendizajes de las prácticas de las escuelas alternativas de manera continua y transparente.

- *Documentar*. Se invita a los directores y patronos a procurar que las escuelas y sus docentes instilen el hábito de documentar (y en algunas instancias publicar y presentar en congresos de educación) las prácticas pedagógicas innovadoras. Esto permite que los docentes se fortalezcan como profesionales de la educación y expertos en el campo de la Educación Alternativa. Además permite que se divulga la buena labor de dichas escuelas.

6. Limitaciones de la investigación

Tal como indica la literatura científica, a partir de las conclusiones planteadas, se reflexiona sobre las limitaciones de la investigación para poder deducir nuevos interrogantes e intentar contestar a través de futuras investigaciones (Buendía *et al.*, 1998: 223). Con esto en mente, entendemos que esta investigación cobra importancia para la educación en Puerto Rico ya que existe poca investigación sobre el fenómeno de la Educación Alternativa, su composición y efectos. La esperanza es que la presente investigación pueda comunicar el potencial de oportunidades que representan estas escuelas para la creciente población de estudiantes que abandona la escuela regular, mientras que también representa un valioso ejemplo concreto en el cual el sistema se puede inspirar para desarrollar sus estrategias para prevenir y mitigar la futura deserción escolar.

El diseño de esta investigación ha llevado una dirección, o fórmula, en su línea lógica que supone que la valorización de las competencias de la ES por parte de los docentes y patronos de la escuela alternativa influenciará, al final del camino, en la política pública de las entidades educativas para la aceptación de la ES y la eventual implantación de un Plan de estudios en ES. De tal forma que la lógica sigue el siguiente patrón:



El cambio en la fórmula, o dirección de influencia, podría también contemplar que la escuela alternativa inicie una implantación o un reconocimiento de las prácticas

socioeducativas que ya se realizan, pero ahora en el marco conceptual de la ES, con el fin de influenciar a los programas de preparación de docentes en las universidades. De esa forma, las escuelas alternativas están reconociendo y creando una necesidad “de mercado” para las universidades. La línea lógica entonces sería como sigue,

Escuelas alternativas implantan estrategias socioeducativas de ES  Cambios en programas de preparación de docentes en universidades

Aunque la muestra contempla casi la totalidad del profesorado de las escuelas alternativas del país, para aumentar el número de participantes hubiese sido necesario ampliar la definición práctica de EA para incluir a otras escuelas que practican alguna representación de EA, sin embargo no son alternativas en su totalidad u oficialmente (reconocidas como tal por el DEPR). Ante esta disyuntiva, nos mantuvimos dentro de la lista oficial del DEPR de las escuelas “oficializadas” como EA para realizar la investigación.

Al momento de realizar el estudio, los docentes no contaban con muchos años de experiencia en la EA, promedio de 3.5 años y un año o menos con el empleador actual. Por lo cual, la selección de competencias y temas de cursos pudiera estar supeditada a esa limitación de años de experiencia. Esto puede corresponder a la corta edad de la mayoría de las escuelas, con unas pocas excepciones destacadas (Centros Sor Isolina Ferré, PECES, Nuestra Escuela) que promedian unos 20 años.

Otra limitación hace referencia a la dimensión B del cuestionario de los docentes la cual proporcionaba información sobre su carrera universitaria. Después del análisis de los datos de esta dimensión, se puede concluir que la dimensión A del cuestionario (información sobre su trabajo) fue más útil a la hora de revelar la información necesaria sobre sus expectativas dentro de las escuelas alternativas como docentes y potenciales *docentes-educadores sociales*. La dimensión B del cuestionario tendría una mayor utilidad aplicada a una población recién graduada de la universidad y cuya carrera universitaria es un referente reciente.

7. Futuras líneas de investigación

La presente investigación plantea unas interrogantes para considerar ahora y en el futuro:

- A partir de la introducción de las competencias del educador social, los docentes de las escuelas alternativas contarían con una idea más concreta de lo que implica ser un educador social. Lo cual plantea la pregunta ¿Cómo se pueden poner en marcha las intervenciones y prácticas socioeducativas de la ES en la escuela alternativa? ¿Cómo se vislumbra el desarrollo del *docente-educador social*?

- La presente investigación se limita a la creación de la propuesta curricular de la concentración en ES. El producto final es la propuesta curricular de la especialización. Por lo

cual, un próximo estudio podría contemplar la implantación del Plan de estudios, validación y evaluación del currículo sería necesario.

- En un futuro sería deseable y necesario implantar en Puerto Rico un *Plan de estudios específico en “Educación Social”* conducente a la titulación de Grado Bachillerato para poder contar con una profesión y un profesional denominado “Educador social”. Por lo que el estudio de viabilidad de la titulación sería una sólida antesala al diseño de dicho Grado.

Bloque IV

PROPUESTA CURRICULAR

Capítulo IX

PROPUESTA DEL PLAN DE ESTUDIOS “CONCENTRACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL”

1. Meta, objetivos y justificación de la Concentración académica en estudios de Educación Social

La meta de este Plan de estudios, o currículo, es ofrecer a los estudiantes de educación, o de otro campo del saber, la oportunidad de adquirir una especialización en Educación Social. El plan está diseñado para ser un complemento a los estudios en Educación y brindar algunas herramientas clave que serán importantes al integrarse al trabajo en escuelas públicas o alternativas de Puerto Rico.

El plan se basa en el análisis de las competencias, generales y específicas, para la Educación Social establecidas por ANECA y avaladas por el Colegio de Educadores Sociales de España. Las competencias han sido validadas por una muestra de docentes y directores de escuelas alternativas adscritas al Departamento de Educación de Puerto Rico. Se escogió el ámbito de las escuelas alternativas ya que en ellas se encuentran una población de estudiantes vulnerables y con las dificultades escolares necesarias para que un docente-educador social pueda poner en marcha las destrezas socioeducativas que se adquieren a través del estudio de la Educación Social. Además se observó que el trabajo de los docentes en dichas escuelas contiene destrezas socioeducativas informales que tienen el potencial de desarrollar a través de la Educación Social.

El Plan de estudios consta de 30 créditos y está dirigido a establecer una Concentración o *Minor* en Educación Social dentro de la Facultad de Educación, Ciencias de la Educación o Pedagogía, según la universidad en Puerto Rico que quisiera implantar el currículo en su programa de preparación de maestros (PPM). El título del grado es “Concentración en Educación Social” y es concebida como de libre elección escoger la concentración. Para obtener el título de la concentración es necesario completar la totalidad de los créditos y el Trabajo de Fin de Concentración.

Sería la primera vez que la Educación Social se inserta en los ofrecimientos académicos universitario en Puerto Rico. De tal forma que se vislumbra que la presencia de la concentración en Educación Social tendrá un impacto positivo en el futuro desarrollo de la profesión en el país. “Los planes de estudios constituyen la herramienta más importante tanto

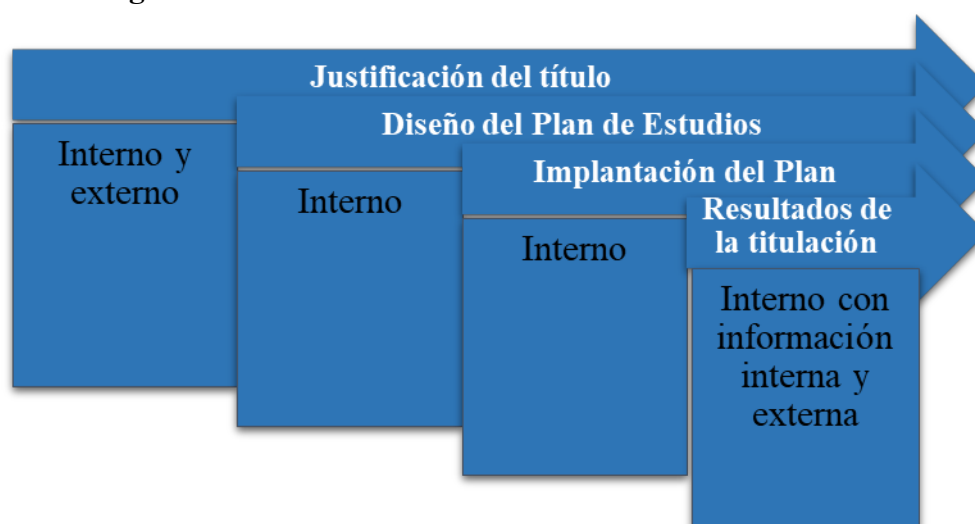
para evaluar la calidad de la enseñanza como para introducir innovaciones en la Educación Superior” (De Miguel *et al.*, 2004: 25). Esta Concentración se puede considerar como una innovación dentro de los programas de preparación de docentes.

La literatura especializada señala los pasos a seguir en el diseño de un Plan de estudios. El proceso debe considerar el ámbito interno de las instituciones de educación superior (en adelante IES) y a la vez el ámbito externo de la demanda en la población del contenido que ha de proveer el Plan de estudios. El proceso de justificación del título es un proceso interno ya que requiere entender la demanda interna a la institución y externa del mercado laboral teniendo claro para quién y para qué se diseña la Concentración. En el caso de nuestra investigación, la justificación es unilateral ya que al momento de la realización del estudio no se contaba con una IES para poner en marcha en Plan de estudios.

Cuando se haya establecido la justificación, el proceso es el diseño e implantación del Plan de estudios, ambos procesos internos a la IES. Después del primer año de implantación, o cuando se haya iniciado un cohorte de estudiantes en la titulación, es apropiado recoger la información tanto internamente como externamente sobre el resultado. Un análisis evaluativo se realiza sobre la base de saber de qué forma la titulación ha impactado, o no, la problemática identificada en la justificación y el nivel de satisfacción de los alumnos. El proceso está descrito por De Miguel *et al.*, (2004) en la Figura IX.1.

Como marco teórico para el diseño curricular del programa formativo y como referencia para la planificación metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje, De Miguel (2005) propone el siguiente modelo explicado en la Figura IX.2. El proceso inicia con la delimitación del perfil general del Plan de estudios, los objetivos, los referentes, el profesorado y las competencias que desean desarrollar a través del currículo. Los objetivos delineados en el Plan de estudios se basan en el proceso que se realiza al momento de estructurar el currículo.

Figura IX.1. Procesos en el desarrollo del Plan de estudios.



Fuente: Elaboración propia basada en De Miguel, *et al.*, 2004.

La estructura se le da al momento de concretar los contenidos del programa y desarrollar el marco estructural que cobijan los contenidos. El motor del modelo es la delimitación del perfil general del Plan de estudios, ya que establece el punto de partida y la materia prima de lo que será el diseño, es decir, los objetivos, el profesorado y las competencias.

Las modalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje se dan al momento de determinar los contenidos y, a través de las Guías didácticas de la asignatura, o prontuarios. Estos deben indicar las actividades de enseñanza y las modalidades, además de los recursos bibliográficos y materiales que se necesitan para realizar el curso. A las modalidades de enseñanza, los autores del modelo se refieren al contenido que se plasma en las guías y fichas docentes (prontuarios). El detalle del proceso y criterios de evaluación del trabajo del estudiante, se contemplan en este apartado del modelo.

El elemento del modelo que subyace toda actividad descrita en él, es la gestión administrativa o gerencia que sirve como la plataforma o zapata para que los componentes crezcan y se desarrollen. Aunque es un elemento cuasi externo al proceso, es uno que debe estar presente en todos los aspectos del diseño ya que representa la consideración de los recursos, tanto humanos como materiales y financieros, para hacer realidad el programa de ser diseñado.

Tal como se observa en la Figura IX.2., los componentes descritos del proceso del diseño curricular, están vinculados entre sí. Existe una interconexión entre los componentes ya que no se conciben como independientes pero más bien considerados interdependientes uno del otro.

Figura IX.2. Marco teórico y estructural para el diseño de un Plan de estudios.



Fuente: Elaboración propia basada en De Miguel *et al*, 2004.

Intentaremos seguir la estructura descriptiva de este modelo en este capítulo.

1.1. Justificación de la Concentración

Las universidades y su papel en la sociedad son función de los cambios, exigencias y retos que plantea tanto la profesión, la tecnología, economía o mercado laboral como la sociedad en general. Los ofrecimientos de las universidades deben responder a dichas demandas de profesionales que requiere calidad y efectividad en la formación. Esto implica el continuo perfeccionamiento de la gestión de ofrecimientos y del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la incorporación de nuevas formaciones y tecnologías. Además, de una visión local también implica una visión global ya que las universidades deben trabajar para construir un escenario de aprendizaje global, que supone potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de la tecnología, además de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes (Zabalza, 2002).

Según el papel de las universidades, existe también la creación de nuevos programas para suplir las necesidades y exigencias de la sociedad. A través de estos capítulos hemos documentado algunos hechos que conducen a unas razones contundentes por la presencia de este Plan de estudios:

- Los docentes están desprovistos de herramientas para atender la diversidad de situaciones socioeducativas que surgen en el aula y en la comunidad escolar;
- Hay una expectativa del sistema educativo público que los futuros maestros se gradúen con unas destrezas socioeducativas que actualmente las universidades no están supliendo a través de sus programas de preparación de maestros;
- Tanto para atender a estudiantes en el ámbito alternativo, como para mitigar el abandono escolar en la escuela regular, es importante que los docentes tengan un conocimiento mayor sobre los grupos vulnerables, las herramientas de mitigación de conflictos y la manera de mejor intervenir en los procesos socioeducativos de esta población (Barrientos, González-Gijón y Soriano, 2017).

El 80% de los directores y el 75% de docentes de las escuelas participantes en el presente estudio señalaron que era beneficioso contar con el profesional de la Educación Social en Puerto Rico. Aunque la investigación propone un Plan de estudios para una concentración, es importante destacar que la meta estratégica es la creación de un programa académico con miras a un Grado, Bachillerato en Educación Social. La presente Concentración propone introducir la disciplina dentro de las Ciencias de la Educación tradicionales, lo cual implica que después de contar con una masa crítica de graduados será necesario eventualmente crear un mecanismo (colegio, asociación gremial u otra entidad) que certifique, de manera oficial, a los egresados como educadores sociales y regule los aspectos deontológicos (éticos y de *praxis*) de la profesión.

1.2. Objetivos

Esta investigación culmina con la presentación del Plan de estudios para la Concentración en Educación Social. La investigación constó de un estudio descriptivo y multi-método, utilizando la técnica de la encuesta y la entrevista semi-estructurada con el fin de recoger la perspectiva, opinión e información, cualitativa y cuantitativa, de los docentes, los patronos de las escuelas alternativas como también de los líderes de opinión en materia de educación, gestores de la política pública de la educación, expertos en aspectos curriculares universitarios y la Educación Alternativa del país. Como resultado, la investigación arrojó una información valiosa que permite el diseño de un Plan de estudios para los programas de preparación de docentes, pero del cual también se podrían beneficiar los docentes actuales en las escuelas alternativas. La información que recoge la investigación se resume a continuación:

- Las competencias de mayor valoración para los docentes en su trabajo con jóvenes en las escuelas alternativas. Las competencias valoradas con las generales de la educación, las de conocimiento de saber y las competencias de acción, saber hacer de la Educación Social.
- Además, las competencias de mayor valoración para los docentes en sus carreras universitarias.
- Las competencias (generales, saber, saber hacer) de los docentes valoradas por los patronos o empleadores.
- La importancia adjudicada a ciertos criterios por los patronos a la hora de contratar a los docentes para las escuelas alternativas
- Un perfil del docente de las escuelas alternativas participantes el cual incluye sus áreas de estudios, años de trabajo dedicados a la población estudiantil, temas y cursos que ellos consideran importantes en su formación académica, como también información sobre su nivel de satisfacción en el trabajo actual. Este perfil no se había dado a conocer antes, por lo cual es un resultado novedoso.
- Los datos demográficos de los patronos, también representa un dato novedoso ya que no se contaba con dicha información de los directores y principales de estas escuelas.
- Otros datos de valor.

Antes de pronunciar los objetivos de la Concentración, visitamos las características que deben contener los Planes de estudio que se basan en las competencias. Para eso nos referimos al informe de la Comisión Interuniversitaria para el Desarrollo, *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en Educación Superior*, de Chile (CINDA, 2008), que sugiere que los programas o planes de estudio de formación basados en competencia deben caracterizarse por:

- Enfocar la actuación, la práctica o aplicación y no el contenido
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo

- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas
- Favorecer la autonomía de los individuos
- Transformar el papel del profesorado hacia una concepción de facilitador (Zúñiga, Poblete y Vega, 2008: 58).

Teniendo presente estos atributos de los planes en base de competencias y conociendo los resultados de la investigación, procedemos a desglosar los objetivos del Plan de estudios. El objetivo es dotar al estudiante con un trasfondo sobre los elementos que constituyen esta profesión nueva en Puerto Rico. Con este fin, la Concentración académica en Educación Social, será una introducción del estudiante al campo de la Educación Social para que se puedan realizar los siguientes objetivos:

1. Adquirir unos conocimientos y unas experiencia didácticas para que el estudiante se instruya, rete y motive a poner en práctica lo aprendido con grupos socialmente excluidos, particularmente en contextos escolares (regular y alternativos);
2. Ser partícipe de una enseñanza activa, basada en la práctica y en cooperación con otros estudiantes de tal forma que la metodología se transforma en un reflejo de las intervenciones sociales que realizarán en el campo:
 - a. La metodología utilizada en los cursos se regirá mayormente por el aprendizaje basado en problemas y orientado a proyectos.
 - b. La evaluación del desempeño de los alumnos en los cursos estará basado en trabajos grupales, la creación de proyectos de diseño de acciones socioeducativas, portafolios, otros.
3. Aprovechar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos y comunitarios reales con el fin de que el estudiante conozca las poblaciones con quienes trabajará.
4. Conseguir la motivación y compromiso profesional del estudiante para con la Educación Social.

La Concentración procura desarrollar un profesional en Educación Social que:

- Conozca la historia, fundamentos y relevancia de la Educación Social para la sociedad
- Procure poner en práctica las destrezas y conceptos aprendidos en su futuro contexto laboral en los centros educativos
- Pueda diagnosticar y planificar una acción socioeducativa efectivamente
- Pueda llevar a cabo una intervención socioeducativa, correspondiente a un nivel secundario de prevención
- Sirva de promotor de la Educación Social en su ámbito profesional y académico.

Desde la perspectiva pedagógica de Paulo Freire, el contenido de un currículo se considera como un producto social ya que ese contenido aporta a la formación de

profesionales quienes servirán al público y a la sociedad. También representa una construcción socio histórica debido a que es una “foto”, imagen que capta el momento, de las preocupaciones, necesidades, prioridades y maneras de pensar de un país y una sociedad sobre lo que debe ser ese profesional o ser educado. Según lo indican Bernstein (1993) y Apple (1986), el currículo tienen el poder de comunicar los valores de la sociedad y construir o deconstruir a forma de exclusión y de reproducción (Bourdieu, 2005). Pero como tal, el currículo es un producto que se debe tratar como “negociable, legítimamente criticable y disensible” por los recipientes (Nayive y León, 2005: 164). Por lo cual se entiende que este Plan de estudios será evaluado, criticado y ajustado por los que pudieran beneficiarse de él a través de procesos de evaluación al final de su implantación.

1.3. Beneficios de la Concentración de Educación Social

Los beneficios de la Concentración en estudios de la Educación Social se proyectan para los tres agentes de interés en el programa:

- Desde la perspectiva de *la institución de educación superior (IES) o universidad*. La Certificación permite el cumplimiento oficial con los estándares para docentes del sistema que actualmente no cumplen ya que no se ofrecen los cursos necesarios para desarrollar las competencias socioeducativas que los mismos requieren y que el Departamento de Educación exige. Además, permite que una IES sea más competitiva en atraer a los estudiantes interesados en este programa único. La Concentración presenta el contenido basado en las competencias, diferente a otros programas académicos que se basan en objetivos educativos o estándares, por ende, la Concentración ayuda a las IES a incursionar en el uso de las competencias para el diseño de futuros Planes de estudios;

- Desde la perspectiva del *estudiante*. Los alumnos obtienen una mejor formación, con fundamentos teóricos sólidos y herramientas efectivas para completar su preparación como docente-educador social. El contenido ofrecido desde la óptica de la exclusión social es único en los ofrecimientos académicos por lo cual su especialización cobra mayor relevancia. Serán estudiantes cursando sus estudios de grado Bachillerato aspirando a integrarse en el sistema de educación regular (o Alternativo) como docente principiante. A la vez, se benefician los docentes en las escuelas alternativas que deseen cursar la concentración como parte de un programa de educación continua a través de un certificado o diplomado de educación en Educación Social (La terminología y proceso logístico {certificado o diplomado} lo determinará la IES o universidad que asuma la concentración).

- Desde la perspectiva del *sistema de educación regular*. El sistema, y por ende las escuelas, recibe unos docentes con una formación más completa para tener éxito en el salón de clases al compensar por la carencia de destrezas y conocimiento de lo socioeducativo. El sistema educativo se fortalece y se hace más diverso con la presencia de profesionales especializados entendiendo así que lograría poblar a las escuelas con profesionales diestro en atender las poblaciones excluidas.

2. Competencias alineadas a los cursos

Los currículos desarrollados y utilizados por las IES en Puerto Rico usan de base los estándares y objetivos educativos dirigidos a un perfil del egresado. El sistema de educación general se rige por una estrategia triple: a. el currículo básico que incluye los fundamentos de contenido de las disciplinas, las necesidades básicas y valores sociales, los principios generales de aprendizaje y desarrollo humano; b., el marco curricular por cada disciplina que indica los objetivos didácticos para la asignatura; y c. el perfil del estudiante egresado del sistema en grado duodécimo (DEPR, 2003, 2017).

La enseñanza basada en estos currículos se estructura a través de varios documentos con el fin de para garantizar las prácticas didácticas normalizadas (DEPR, 2017). Por ejemplo, en el caso de la asignatura de español, el sistema tiene como referente lo siguiente:

- El Programa de Español Estándares de Contenido y Expectativas del Grado (2014)
- Revisión Marco Curricular (2016)
- Mapas curriculares: unidades, calendarios de secuencias, herramientas de alineación y anejos (2014)
- Pre pruebas y pos pruebas
- Prontuarios
- Pruebas de lectura

A su vez, el Departamento de Educación de los EE.UU. espera que todos los estados y territorios desarrollen los nuevos Estándares Comunes, *Common Core State Standards*, para la enseñanza en matemáticas, inglés y artes del lenguaje. Al momento, Puerto Rico incluye los estándares en sus políticas curriculares sin embargo no figura como un territorio oficialmente adherido a los estándares⁸¹. Dichos estándares, si es que están formalmente incluidos en los currículos, representan un nivel adicional en los documentos y guías curriculares que se deben contemplar a la hora de dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo.

“Los estándares de contenido y expectativas de grado de Puerto Rico describen las expectativas anuales para el aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes en grados de kínder a duodécimo en las materias básicas para alcanzar resultados relacionados a expectativas postsecundarias y profesionales. Tienen el propósito de proveer un marco para la enseñanza y el avalúo en cada materia y grado” (DEPR, 2014: xii).

Los planes de estudio utilizados en las IES sirven como espejo del sistema educativo regular. Cada universidad basa su currículo en los estándares del sistema y también en el perfil del egresado (desarrollado por cada institución).

⁸¹ El portal del *Common Core State Standards*, visitado en enero de 2018, no incluye a Puerto Rico como territorio participante: <http://www.corestandards.org/standards-in-your-state/>

El 2013, una universidad en Puerto Rico convocó un estudio a través de una comisión multi disciplinaria para desarrollar el Perfil del estudiante egresado del sistema público de enseñanza (desde kindergarten hasta duodécimo grado) (IPEDCO, 2013). El perfil del estudiante graduado de escuela superior de Puerto Rico 2012, busca presentar las cinco competencias esenciales que se entiende deben subyacer el quehacer del sistema de educación pública del país, a saber: Aprendiz toda la vida, comunicador efectivo, emprendedor, ético y miembro activo de diversas comunidades. Resalta así, esta “declaración pública” de las aspiraciones en torno a la formación de su juventud (IPEDCO, 2013).

A la luz de este sistema de funcionamiento basado en estándares, recurrimos en este diseño curricular a las competencias basadas en el ANECA y avaladas por el Colegio de Educadores Sociales de España y que formaron la base para su valoración por parte de los docentes de las escuelas alternativas participantes en la investigación. Aunque un objetivo curricular o un estándar no es igual que una competencia, se entiende que las competencias, según están descritas en los documentos antes mencionados, recogen tanto el conocimiento, actitud y la acción profesional suscitada del estudiante. Las competencias se perciben desde el funcionamiento del estudiante y en menor grado, desde las exigencias externas al mismo. Por lo cual, las competencias representan una medida de mayor complejidad a la hora de alinear la misma con los cursos y asignaturas adecuadas.

Las mayores diferencias entre los estándares y las competencias estriban en el enfoque brindado al proceso de aprendizaje del estudiante y el punto de vista de su medición. A continuación, observamos la Tabla IX.1., la cual compara los estándares y las competencias en base del nivel de profundidad, lo que se determina que el estudiante debe aprender y el sistema de evaluación.

Tabla IX.1. Comparación entre Estándares y Competencias.

| Estándares | Competencias |
|--|--|
| 1. Se alcanza en diferentes niveles de profundidad | 1. Se desarrollan toda la vida |
| 2. Define lo que el estudiante debe conocer y saber hacer en determinados momentos de su vida estudiantil. | 2. El estudiante no solo domina el contenido y las destrezas, sino que transfiere o moviliza los saberes a diferentes contextos y considera la dimensión valorativa de su gestión a los largo de la vida. |
| 3. Evaluación: - Dominio de los estándares se mide a través de las pruebas en el aula y as pruebas estandarizadas - Además, el avalúo del aprendizaje puede incentivar al estudiante a reconocer lo que sabe y lo que necesita saber en relación al estándar - El escenario privilegiado de desempeño | 3. Evaluación: - El desarrollo de la competencia esencial de observa a la convivencia, y la principal fuente de evaluación en la meta cognición - Los educadores usan indicadores de desarrollo de competencias en el diseño de la enseñanza - El escenario de desempeño no es un |

| | |
|---|--|
| en la sala de clases | espacio ni tiempo específico |
| - Los estudiantes se ubican por grado, de acuerdo al cumplimiento con los criterios de evaluación establecidos. | - En un mismo espacio-tiempo coinciden estudiantes de diferentes niveles de desarrollo de las competencias esenciales. |

Fuente: Elaboración propia basada en Instituto de Política Educativa para el Desarrollo Comunitario (IPEDCO, 2013: 47).

2.1. Perfil del egresado de la Concentración en Educación Social

El proceso de diseño curricular va a generar un Plan de estudios que desglosa los contenidos y las actividades para que el estudiante desarrolle las competencias correspondientes y de esa forma preparar a los estudiantes para asumir su papel profesional de una manera certera. En el pasado, los Planes de estudios en las IES han usado de referencia las diversas áreas de conocimiento recogidos en las asignaturas y han sido orientados hacia un pensamiento de que los estudiantes “dominen esos contenidos”. Al contar con un perfil del egresado, el foco de atención se ubica en el aprendizaje, o la formación deseada, y no en el contenido exclusivamente. Según indica Soler, “[...] el perfil [del egresado] es definido más por la intencionalidad formativa (objetivos o resultados de aprendizaje) y por el enfoque metodológico (actividades, organización de la clase y recursos) que por el contenido [...]” (Soler, 2008: 84). Por lo cual es importante para el proceso de planificación y diseño del Plan de estudios contar con el perfil del egresado, como punto de partida y también como producto último del proceso. En cuanto al Perfil de egresado, confirmamos que,

El egresado de la Concentración en Educación Social será un docente-educador social que contará con las destrezas, conocimientos y actitudes para diagnosticar las necesidades socioeducativas en la población con la que se trabaja, particularmente en el contexto escolar. El individuo podrá diagnosticar y diseñar intervenciones puntuales en dicho contexto, consideradas de un nivel inicial y de prevención primaria y secundaria. Exhibirá puntualidad, precisión y rigor en su trabajo siendo así un ejemplo para otros. El egresado contará con el conocimiento y entendimiento de las causas y manifestaciones de la pobreza y la exclusión social, por lo cual exhibirá la madurez para respetar y atender con respeto y dedicación a la población que ha de beneficiarse a través del estudio y de la profesión de Educación Social.

A continuación pormenorizamos el enunciado del perfil, para obtener una mayor claridad:

1. La Certificación introduce el concepto de “docente-educador social”, utilizado por Ortega (2005), ya que se parte de la formación pedagógica y la preparación de docentes para complementar con los elementos básicos de la Educación Social. El Educador Social en el contexto escolar, como hemos esbozado en el capítulo 1 de esta investigación, intenta unir dos vertientes: los conceptos de lo socioeducativo son transmitido a través de la docencia transversalmente en los cursos y en la metodología; y/o el educador social presta los servicios en el contexto escolar. El “docente-educador social” es el profesional que velaría por que los contenidos sean insertados y enseñados transversalmente y además brindaría los servicios de acción socioeducativa en el centro educativo.

2. El egresado de la Certificación podrá realizar un diagnóstico y un diseño de una intervención de nivel inicial; además poder realizar acciones de prevención de nivel primario y secundario. La taxonomía de prevención reseñada por Caride (1999) en el contexto de la Educación Social Especializada, indica que las intervenciones relacionadas a la prevención ocupan dos niveles escalonados en los cuales se interviene de acuerdo al nivel de exclusión, edad y características especiales del individuo o del grupo.

La intervención en prevención de *primer nivel* conlleva unas actividades dirigidas a individuos o grupos que no necesariamente presentan síntomas o problemas de exclusión social en el momento. Las actividades son anticipativas y van dirigidas a mitigar con anticipación comportamientos de riesgo. También son reactivas ya que enseñan a cómo reaccionar o actuar ante situaciones de riesgo y de exclusión. Algunas de ellas se dirigen a aumentar los recursos y destrezas personales tales como la capacidad de elección, auto control, auto eficacia, habilidades sociales, entre otros. Las acciones contemplan la creación y difusión de información relevante a lo socioeducativo a través de los medios de comunicación, iniciativas de sensibilización orientada a un grupo o a la comunidad, entre otros.

La intervención en prevención de *segundo nivel* conlleva unas actividades cuyo propósito es la intervención y tratamiento de individuos en situación de alto riesgo o con tendencias a desarrollar una determinada patología. Con el fin de parar el futuro declinación de las condiciones, las actividades van dirigidas a reducir y aumentar las destrezas personales para el cuidado activo del individuo o grupo. Las acciones contemplan la administración de “[...] pruebas de evaluación de detención, el diseño de un plan de intervención con el objetivo de reducir los efectos negativos de un determinado problema en su estado inicial, la maximización de los recursos y sistema de reinserción social, entre otros” (Caride, 1999: 35-36).

3. En la medida que se disponga de estudios continuos a la Certificación (por ejemplo Grado o pos grado), los estudiantes podrán obtener el conocimiento, las destrezas y práctica para poder realizar intervenciones de mayor envergadura. Se entiende que la Concentración es una introducción y que no pretende formar educadores sociales inmersos en la profesión, sino introducir los conceptos y prácticas. Al momento de contar con una cohorte de egresados, se debe evaluar la calidad del programa de esa primera experiencia para hacer los debidos ajustes programáticos y académicos con miras a expandir el ofrecimiento a otros niveles académicos.

4. El conocimiento de las fuentes o causas de la exclusión social y marginalización de los individuos y grupos, le brindará al estudiante de la Concentración una perspectiva sistémica sobre las manifestaciones y consecuencias proveyéndole de esa forma una sensibilidad particular a la que podría adquirir en otras materias o disciplinas.

3. El contenido del Plan de estudios

El diseño curricular es la preparación de un plan de acción que, a través del desarrollo de las competencias correspondientes, llevarán al estudiante a realizar las funciones que indica el perfil del egresado. Una visión curricular de la acción formativa universitaria afirma que el diseño curricular debe ser un proyecto formativo integrado:

- Proyecto en cuanto que es un plan pensando y diseñado en su totalidad;
- Tiene una formalización de la que hay constancia escrita, es público, y, por tanto, compromete al profesorado;
- Formativo porque sus finalidad es obtener mejoras en las personas que participan en él;
- Integrado, si tiene una unidad y coherencia interna (Zabalza, 2003: 14).

A partir del análisis descriptivo de las respuestas de los docentes y patronos encuestados en la presente investigación, se ha realizado el escogido de los cursos que compondrán el Plan de estudios para la Concentración en Educación Social. La Concentración constará de unos treinta créditos, organizados en diez cursos, como una especialidad en estudios de la Educación Social en el contexto de la educación de poblaciones excluidas socialmente. La concentración no contempla las asignaturas relacionadas con grupos especiales (edad avanzada, drogodependiente, inmigrantes, etc.), educación ambiental, u otra manifestación de la intervención socioeducativa. Se ha determinado que el enfoque de la Concentración será en contexto escolar, tanto regular como alternativo con el fin de maximizar los recursos de la IES hacia poder complementar la formación de los futuros docentes.

Los resultados generados de la aplicación del cuestionario a maestros, serán utilizados para este diseño curricular. En particular, se decidió utilizar la dimensión del cuestionario que describe las competencias que se relacionan con la aportación de su trabajo en la escuela alternativa al desarrollo de la competencia de los docentes serán utilizada, y no así la dimensión relacionada con su carrera universitaria. La razón estriba en la necesidad de anclar el diseño del Plan de estudios en la realidad de la ocupación y las exigencias actuales, de la profesión y del contexto social y educativo. Las competencias señaladas en la dimensión de la carrera universitaria revelan la información sobre el estado de los programas de preparación de maestros, sus carencias y fortalezas.

En el diseño curricular se destaca el uso de las respuestas de los docentes en el contexto de su trabajo. La razón de ser de esta selección es con el fin de aproximar el diseño curricular de la Concentración a la realidad del trabajo y de esa forma influenciar el diseño y los ofrecimientos académicos en las universidades con la realidad educativa y las expectativas profesionales de los egresados universitarios.

Utilizar como referente las competencias seleccionadas en base de la experiencia de trabajo, vincula el diseño curricular de la Concentración con las expectativas de los patronos o empleadores en el contexto de las escuelas alternativas; más que las competencias seleccionadas en base de su carrera universitaria. Si miramos las competencias generales de

un egresado de las universidades, se relacionan aún más con la experiencia laboral que con la experiencia brindada por los estudios universitarios.

Según se recoge en la literatura especializada, las expectativas del mundo profesional para los graduados han cambiado y no sólo por la introducción de los TIC al plató educativo, sino más bien en las destrezas y tipologías personales. Unos años atrás la Comisión Educativa de los Estados Unidos (*Education Comission of the States*), convocó a una variedad de representantes oficiales estatales y federales, así como a líderes de comunidades reconocidas, corporativas, filantrópicas y de educación superior, con el fin de debatir en torno a la calidad de la educación en el nivel universitario en Norteamérica. Como resultado, identificaron algunas de las características que se relacionan a la calidad del desempeño de los graduados universitarios en el mundo del trabajo:

- Habilidades de alto nivel en comunicación, computación, manejo tecnológico y búsqueda de información, que permitan al individuo obtener y aplicar los nuevos conocimientos y habilidades cuando se requiera.
- Capacidad para llegar a juicios y conclusiones sustentadas, lo cual significa definir efectivamente los problemas; recoger y evaluar la información relativa a esos problemas y desarrollar soluciones.
- Capacidad de funcionar en una comunidad global a través de la posesión de actitudes y disposiciones que incluyen la flexibilidad y adaptabilidad; la valoración de la diversidad; la motivación y la persistencia; conducta ética y ciudadana; creatividad e ingenio y la capacidad para trabajar con otros, especialmente en equipo.
- Competencia técnica en un campo determinado.
- Demostrada capacidad para desplegar todas las características anteriores para enfrentar problemas específicos en situaciones reales y complejas, en los que se requiera desarrollar soluciones viables (Morales y Landa, 2004: 149).

Esto apunta a las implicaciones de cambio del método tradicional, tanto al contenido de lo que se enseña como también su metodología. Con relación al contenido, las competencias deben, a su vez, contemplar y estar enmarcadas en las expectativas de los futuros empleadores o patronos, como sería el caso de las escuelas alternativas. Más adelante describimos las implicaciones para el método de enseñanza.

Los resultados de la recogida de datos de los docentes y patronos de las escuelas alternativas participantes de la presente investigación indican unas prioridades particulares. En base de un proceso de selección de ítems marcados *Esenciales*, se mediaron las respuestas de ambos grupos encuestados y se determinó el nivel de importancia (primer cuartil). Las siguientes prioridades fueron seleccionadas en cuanto a las competencias y los temas de estudio.

Competencias Generales:

- Organización y planificación
- Manejo y uso de la información
- Resolución de problemas y toma de decisiones
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad

- Habilidades interpersonales
- Compromiso ético
- Adaptación a situaciones nuevas
- Creatividad
- Liderazgo
- Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional

Competencias Saber:

- Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja
- Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos
- Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención
- Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa

Competencias Saber hacer:

- Sobre utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social
- Identificar y diagnosticar los factor habituales de crisis familiar y social y desarrollar la capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos
- Diseñar e implantar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo
- Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria
- Incorporar los recursos humano, sociales, institucionales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo determinado ámbito de acción
- Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social
- Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas

Temas de estudios

- Teoría Pedagogía Social
- Ética del Educador Social
- Educación para la Paz y los Derechos Humanos
- Psicología de valores y educación para la convivencia
- Inteligencia Emocional
- Aspectos psicológicos, educativos y dificultades de aprendizaje
- Aspectos psicológicos de niños en hogares sustitutos, adopción y centros de reforma
- Menores en situaciones de riesgo social
- Sexualidad y conducta social
- Técnicas de modificación de conductas

- Técnicas y destrezas de resolución de conflictos

Existe un método para poder “cruzar las competencias con los cursos”, de tal forma que las competencias están representadas en los cursos y se comunican a través de las actividades de aprendizaje dirigidas a estas mismas. Los criterios de referencias para cruzar las competencias con los cursos que recomienda De Miguel *et al.*, (2004), son los siguientes:

- *En primera lugar* situar en los primeros cursos las asignaturas que tienen como objetivo el logro de competencias básicas e instrumentales que puedan potenciar el propio aprendizaje autónomo del estudiante

- *En segundo lugar* ordenar las asignaturas relativas a una misma materia siguiendo un criterio de menor a mayor especialización

- *Finalmente*, la ordenación debe atender a criterios de interdisciplinariedad que permitan relacionar los contenidos de las materias y el logro de competencias complejas (De Miguel *et al.*, 2004: 55).

Los criterios exponen un sistema escalonado secuencial de menor a mayor especialización, que permite la progresión natural desde lo básico hacia lo más complejo de la disciplina. Para realizar este ejercicio, exponemos una matriz a continuación, que ubica a las competencias seleccionadas por los docentes y los patronos con los cursos, también de su selección.

Para realizar la matriz es necesario adaptar la categorización de las competencias según lo establece la ANECA y utilizada en la presente investigación con la categorización utilizada en los programas académicos de Educación Social por las universidades. Las universidades se refieren a competencias: generales, transversales y técnicas. Mientras la ANECA se refiere a las competencias: generales, del saber y del saber hacer. Existe una traducción necesaria que se intenta dilucidar en las siguientes equiparaciones:

Generales = Transversales

Competencias comunes a diferentes titulaciones; habilidades, destrezas o actitudes necesarias para cualquier tipo de educador

Específicas = Saber y Saber Hacer

Competencias propias del ámbito profesional de la Educación Social que contemplan el conocimiento y realización de acciones en el ámbito profesional dirigidas hacia la consecución de un perfil específico.

Se cruzan las competencias categorizadas en la encuesta y basadas en la ANECA con las competencias reflejadas en los cursos que la concentración se dispone a diseñar. A continuación presentamos, en la Tabla IX.2, el cruce entre las competencias seleccionadas en el estudio y los cursos que como resultado fueron diseñados para suplir esta necesidad. En la primera columna se desglosan las categorías de cursos temáticos que agrupan las competencias para el educador social, según lo establecen los órganos profesionales y las universidades españolas con programas académicos hacia titulaciones. Dichas categoría

fueron presentadas en el capítulo 3. En la segunda columna, se exponen los cursos propuestos en el Plan de estudios y que es resultado del análisis de los datos presentados aquí. En la tercera y la cuarta columnas se cruzan las competencias generales (transversales) y específicas con los cursos y categorías con el fin de ubicar dichas competencias de acuerdo a un curso que lo trabaje a través de su contenido. Y en la última columna se presentan los temas para futuros cursos seleccionados en el estudio por los docentes y patronos, también se contemplan en el diseño de los prontuarios ya que brindan la información sobre las prioridades en cuanto a contenidos de la formación profesional del docente-educador social.

De los diez cursos escogidos y diseñados, tal vez el curso que no haya sido escogido directamente por los sujetos encuestados, es el curso de investigación. Sin embargo su presencia se justifica porque el contenido tiene implicaciones directas para el desarrollo de las habilidades de diagnóstico de los problemas y situaciones que han de remediarse a través de la planificación y diseño de proyectos para la acción socioeducativa. En la medida que el estudiante sea capaz de seguir la estructura de una investigación y practique la identificación de los problemas a través de la indagación científica; más efectivo será su habilidad de diagnosticar los elementos para el diseño de proyectos.

Tabla IX.2. Cursos, competencias y temas para la Concentración en Educación Social.

| Categoría de cursos temáticos (basados en Planes de estudios revisados) | Cursos propuestos | Competencias Generales/ Transversales seleccionadas por sujetos | Competencias Saber y Saber Hacer/ Específicas seleccionadas por sujetos | Temas de estudio seleccionados por sujetos |
|---|---|--|---|---|
| 1. Sociología y Psicología en la Educación Social | Fundamentos de la ES | Habilidades interpersonales Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional | Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja (S) Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención (S) | Teoría Pedagogía Social Aspectos psicológicos de menores en hogares sustitutos, adopción y centros de reforma Ética del Educador Social |
| | Sociología de la pobreza y marginación social | Adaptación a situaciones nuevas | Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos (S) | Sexualidad y conducta social |

| | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|
| 2. | D.D.H.H. y democracia | Las violencias y la resolución de conflictos Educación para la paz y convivencia | Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad | Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas (SH) | Educación para la Paz y los Derechos Humanos Técnicas/destrezas de resolución de conflictos |
| 3. | Investigación educativa | Investigación de la ES Diagnósticos para la intervención | Organización/planificación Manejo/uso de la información Compromiso ético | Identificar/diagnosticar los factores en crisis familiar/social y desarrollar capacidad de mediación para tratar con comunidades y resolver conflictos (SH) | Ética del Educador Social |
| 4. | Poblaciones especiales y exclusión social | Psicología de Adolescencia en contextos de riesgo | | Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social (SH) | Aspectos psicológicos/ educativos y dificultades de aprendizaje Inteligencia Emocional Menores en situaciones de riesgo social |
| 5. | Herramientas de intervención | Animación sociocultural Diseño de intervención Seminario de Educación Social | Resolución de problemas y toma de decisiones Creatividad Liderazgo | Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (SH) Diseñar/implantar programas/estrategias de intervención socioeducativa (SH) Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base en intervención socioeducativa (S) Utilizar los procedimientos/técnicas socio pedagógicas para la | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| | | | | intervención/análisis del ambiente familiar y social (SH) | |
| | | | | Incorporar los recursos humano/sociales/institucionales y materiales para llevar a cabo el trabajo en determinado ámbito (SH) | |

Fuente: Elaboración propia.

La especialización, Concentración, en Educación Social, complementa cualquier programa de pedagogía o estudios en la docencia ya que proporciona las herramientas para intervenciones puntuales para atender las necesidades de poblaciones en exclusión social y educativa en el contexto escolar. Brinda, además, el trasfondo teórico de la existencia de la Educación Social, en especial de cómo y para qué se ha desarrollado en Europa y América Latina.

La Concentración está dirigida a estudiantes que cursan estudios en Educación, Trabajo Social, Orientación escolar, Consejería, Psicología, Ciencias Sociales. Se recomienda, como pre requisito, que los estudiantes que ingresen a la Concentración cuenten con al menos de un año de estudios universitarios. Esto es con el fin de que los estudiantes hayan aprobado al menos tres a cuatro cursos en fundamentos de la educación para asimilar algunos de los conceptos presentados en la Concentración.

Se observa en la Tabla IX.3., que el programa consta de diez cursos cada uno de tres créditos, realizados durante dos y medio años, o cinco semestres. Se ha programado ofrecer dos cursos cada semestre, de tal forma que el estudiante completa la Concentración en un total de cinco semestres.

La secuencia recomendada es comenzar con el curso de Fundamentos de la Educación Social y concluir con el Seminario Final de la Concentración. Los cursos con los temarios de diagnósticos y diseño de programas de acción socioeducativo se deben llevar a cabo en secuencia. Los títulos de los cursos pueden hacer referencia a asignaturas que existen en la actualidad en diferentes universidades, como también pueden ser títulos que recogen el temario según lo hayan mencionado los encuestados.

Tabla IX.3. Cursos, créditos y tiempo de la Concentración en Educación Social.

| Curso | Año | Semestre | Créditos |
|---|------------|-----------------|-----------------|
| 1. Fundamentos de la Educación Social | 1 | 1 | 3 |
| 2. Sociología de la pobreza y marginación social | 1 | 1 | 3 |
| 3. Las violencias y la resolución de conflictos | 1 | 2 | 3 |
| 4. Psicología de la Adolescencia en contextos de riesgo | 1 | 2 | 3 |
| 5. Investigación en la Educación Social | 2 | 1 | 3 |
| 6. Diagnósticos para la intervención socioeducativa | 2 | 1 | 3 |

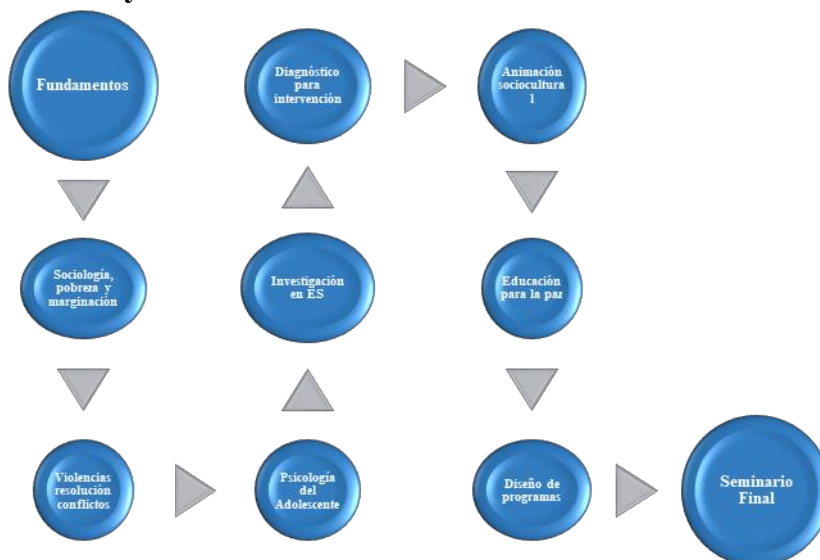
| | | | |
|---|---|---|-----------|
| 7. Animación sociocultural | 2 | 2 | 3 |
| 8. Educación para la paz y la convivencia | 2 | 2 | 3 |
| 9. Diseño de programas de intervención socioeducativa | 3 | 1 | 3 |
| 10. Seminario: Educación Social en el contexto escolar: El caso de la Educación Alternativa. Trabajo final que consta del diseño de programa, Proyecto de investigación o Estudio de campo. | 3 | 1 | 3 |
| Total de créditos | | | 30 |

Fuente: Elaboración propia.

El contenido del presente Plan de estudios se puede observar como en la gráficamente es una hoja de ruta, un camino académico, con dirección y secuencia, que balancea la experiencia del estudiante en la Concentración propuesta. La trayectoria curricular comienza con el curso de Fundamentos que brinda la introducción al campo de la Educación Social. Continúa con los cursos de la sociología de la marginación y la exclusión social, un análisis de la violencia. Y prosigue con los cursos de diagnosticar, diseñar y evaluar proyectos de intervención de acciones socioeducativas. La Concentración concluye con un Seminario en el cual los alumnos tendrán la tarea de presentar uno de los siguientes: el diseño de un proyecto de intervención socioeducativa, un proyecto de investigación o estudio de campo.

La Concentración se ancla en los dos cursos: Fundamentos y Diseño de proyectos. De manera gráfica, se observa en la Figura IX.3., la trayectoria del camino de la Concentración.

Figura IX.3. Trayectoria curricular del Plan de estudios de Educación Social



Fuente: Elaboración propia.

3.1. Créditos, temporalidad y secuencia

Los créditos universitarios dentro del sistema educativo de Puerto Rico, regido por la reglamentación federal de los Estados Unidos, se basan en créditos universitarios. La hora crédito se refiere a la cantidad de horas de instrucción por semana a lo largo de todo el

periodo académico y que, en el caso de semestres, representa el equivalente a menos de una hora ((50 minutos) de instrucción semanal.

Según específica de la definición utilizada por la Universidad de Puerto Rico (2016), una hora-crédito es

“[...] una hora de crédito es una cantidad de trabajo representada en los resultados de aprendizaje previstos y verificada por la evidencia del logro del estudiante que es una equivalencia institucionalmente establecida que razonablemente se aproxima a no menos de (1) Una hora de instrucción directa en el salón de clases o directa y un mínimo de dos horas de trabajo de estudiante fuera de clase cada semana durante aproximadamente quince semanas por un semestre o trimestre de hora de crédito o de diez a doce semanas por un cuarto de hora de crédito, o la cantidad equivalente de trabajo en una cantidad diferente de tiempo [...]” (Universidad de Puerto Rico, 2016: 5).

Los cursos semestrales varían entre tres y cuatro créditos. Una carga mínima semestral es de 12 créditos, es decir cuatro clases de tres créditos cada uno o tres clases de cuatro créditos cada uno. Los laboratorios, trabajo independiente, seminarios, talleres u otras asignaciones especiales pueden contar con créditos irregulares (1, 2 ó 6.5, etc.), según establecido por cada universidad. La mayoría de las universidades en Puerto Rico funcionan en base de semestres, dos semestres de 15 semanas en otoño (agosto a diciembre) y primavera (enero a mayo). Según desglosa la Tabla IX.4, los créditos de la Concentración equivalen a 3 créditos por curso, lo cual implica 30 horas de instrucción directas y 60 horas de inversión de tiempo del estudiante mediante el trabajo fuera del aula durante las quince semanas del semestre.

Tabla IX.4. Créditos y horas por instrucción y trabajo fuera del aula.

| Créditos otorgados | Tiempo de contacto mínimo por semana | Tiempo de instrucción mínima por las 15 semanas (Contacto x semanas) | Tiempo mínimo de trabajo fuera del aula por semana | Tiempo mínimo fuera del aula por las 15 semanas (Trabajo fuera del aula x semanas) | Tiempo total de instrucción y trabajo fuera del aula |
|--------------------|--------------------------------------|--|--|--|--|
| 1 | 1 hrs. | 15 hrs. | 2 hrs. | 30 hrs. | 45 hrs. |
| 2 | 2 hrs. | 30 hrs. | 4 hrs. | 60 hrs. | 90 hrs. |
| 3 | 2 hrs. | 30 hrs. | 4 hrs. | 60 hrs. | 90 hrs. |
| 4 | 3 hrs. | 45 hrs. | 6 hrs. | 90 hrs. | 135 hrs. |
| 5 | 5 hrs. | 75 hrs. | 0 hrs. | 0 hrs. | 75 hrs. |

Fuente: Elaboración propia basada en la Universidad de Puerto Rico (2016).

En base del análisis realizado en el capítulo 3, se identificó cuales universidades ofrecen la mayor cantidad de cursos vinculados a los aspectos socioeducativos dentro del currículo de la Educación. A través de los catálogos de cursos que correspondían al año académico 2015-2016, se analizó el Plan de estudios de las siguientes universidades en Puerto Rico (en orden de su fundación): Universidad del Sagrado Corazón, Universidad de Puerto

Rico-Recinto de Río Piedras, Universidad Interamericana, Universidad Metropolitana, John Dewey College y National University College.

Para tener una referencia, un grado de Bachillerato en Educación, titulación de grado, de las universidades bajo estudio cuenta con un mínimo de 114 créditos (Ciencias del ejercicio y promoción de la salud) y máximo de 142 créditos (Biología y Química). Una concentración o especialización, cuenta con un mínimo de 12 créditos (Educación Especial para el sordo, Educación Especial para Desordenes de la conducta y Educación Especial para Retardo mental) y máximo de 66 créditos (Técnica deportiva). La mayoría de las concentraciones promedian unos 33 créditos.

4. Modalidades de las actividades de enseñanza-aprendizaje

Existen algunos supuestos importantes que se deben considerar al momento de incursionar en el diseño curricular. Una de ellas, hacerse la pregunta, ¿cómo aprenden mejor los jóvenes universitarios? Es una pregunta de gran alcance, pero para efectos de nuestra investigación suscitamos una respuesta a escala. Recurrimos a la neurociencia para entender algunos principios relacionados con el aprendizaje.

De acuerdo con Morales y Landa (2004), se pueden identificar unos tres principios relacionados con el aprendizaje y los procesos cognitivos:

1. El aprendizaje es un proceso constructivo y no receptivo. El conocimiento está estructurado en redes (semánticas) de conceptos relacionados y cuando se produce el aprendizaje, la nueva información se acopla a las redes existentes. Dependiendo del procesamiento, la nueva información puede ser recuperada con menor esfuerzo y utilizada para resolver problemas, reconocer situaciones o guardar efectivamente el conocimiento.

Esto tiene implicaciones para presentar material que se relacione entre sí, y para fomentar a través de actividades la búsqueda de nuevas relaciones entre los conceptos.

2. El proceso cognitivo de la meta cognición afecta el uso del conocimiento. La meta cognición es vista como un elemento esencial del aprendizaje experto: establecimiento de metas (¿Qué voy a hacer?), selección de estrategias (¿Cómo lo estoy haciendo?) y la evaluación de los logros (¿Funcionó?).

La metodología de enseñanza efectiva induce a la práctica de la meta cognición ya que el estudiante presto a trabajar debe tener consciencia de cuál es su proceso a llevar, o cual será su método para acercarse a resolver el problema presentado. Como resultado se desarrolla una auto consciencia sobre su propio proceso de aprendizaje.

3. La instrucción debe colocarse en un contexto de situaciones problemáticas complejas y significativas; debe enfocarse en el desarrollo de habilidades meta cognitivas; el

conocimiento y las habilidades deben enseñarse desde diferentes perspectivas y aplicados en diferentes situaciones; la instrucción debe tener lugar en situaciones de aprendizaje colaborativo de tal manera que los estudiantes puedan confrontar entre ellos sus conocimientos y planteamientos.

Las modalidades para los cursos de la concentración en Educación Social serán variadas en la medida que sea necesario brindar una diversidad de experiencias didácticas al estudiante que fomente la comprensión de las bases, teóricas y prácticas, de la Educación Social. El Plan de estudios estará dotado de una metodología interactiva para que promueva:

- El pensamiento crítico y reflexivo sobre los contenidos a la vez que estimule las destrezas de pensamiento avanzadas, más allá de la memorización
- La reflexión sobre su contexto, su papel como “docente-educador social” dentro de la sociedad y los cambios en la sociedad y su impacto como persona, ciudadano, profesional e integrante de la sociedad
- El ejercicio meta cognitivo que permite el pensamiento sobre su propio proceso de estudio, proceso de aprendizaje.

El aprendizaje basado en la resolución de problemas⁸² (Aprendizaje Basado en Problemas, en adelante ABP) es un método utilizado en la enseñanza que facilita el proceso al estudiante de inquirir y de apropiarse de su proceso de aprendizaje. Basado en el pensamiento constructivista de la educación, el ABP se centra en el aprendizaje del estudiante, como meta y también como proceso. Según explica Barrows, uno de los creadores del programa,

“El aprendizaje basado en problemas es un método de aprendizaje activo basado en el uso de problemas mal estructurados como estímulo para el aprendizaje. Los problemas mal estructurados son problemas complejos que no pueden ser resueltos por un simple algoritmo [resultado]. Tales problemas no necesariamente tienen una única respuesta correcta, pero requieren que los estudiantes consideren alternativas y proporcionen un argumento razonado para apoyar la solución que ellos generan” (Hmelo-Silver y Barrows, 2006: 23).⁸³

En el ABP, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades de pensamiento, razonamiento y practicar un aprendizaje auto dirigido. Los estudios empíricos sobre los ABP han demostrado que los estudiantes que han aprendido de los currículos del ABP están en mejores condiciones de aplicar su conocimiento a problemas novedosos, así como utilizar autodirección más efectivamente como estrategias de aprendizaje que los estudiantes que han aprendido de los currículos tradicionales.

Además, se observa una mejor retención y comprensión de las disciplinas ya que los estudiantes cuentan con la experiencia de aplicar conocimiento teórico para resolver

⁸² Aunque ambas son pedagogías activas, el Aprendizaje Basado en *Proyectos*, fundamentado por John Dewey, requiere de establecer unos objetivos de antemano, puede ser multidisciplinario, está dirigido a resolver problemas actuales de la vida real, a menudo concluyen en la creación de proyectos concretos por lo cual usualmente requieren de mayor tiempo para su implantación.

⁸³ Traducción de la autora.

problemas, de tal forma que los estudiantes resultan mejor formados para poner en práctica el conocimiento. Además de los aspectos relacionados con el conocimiento, los estudiantes adquieren más competencias reflexivas, tales como habilidades de discusión, búsqueda de información y trabajo independiente, debido a que no sólo estudian solos, sino que también trabajan y resuelven problemas en grupos pequeños. Las competencias que los estudiantes adquieren en el aprendizaje basado en problemas incluyen el conocimiento interdisciplinario, el aprender a aprender, el aprendizaje independiente, el trabajo en equipo y la gestión de proyectos” (González, Herrera y Zurita, 2008).

El ABP se da a conocer a través de la escuela de medicina de la University of McMaster en Canadá, sin embargo está anclado en conceptos constructivistas ya que procura la transformación del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva sostiene que el aprendizaje ocurre cuando “[...] el conocimiento se negocia entre los estudiantes, a menudo facilitado por un miembro del grupo más conocedor y que los estudiantes necesitan ser aprendices activos e intencionales [...]” (Hmelo-Silver y Barrows, 2006: 24).

La implantación del concepto implica varias cosas: a. el profesor investiga los problemas basándose en una serie de criterios para identificar las preguntas que dirigirán el trabajo de investigación; b. Que los facilitadores intervienen al inicio con los estudiantes y eventualmente disminuyen su apoyo para que ellos adopten su papel de interrogatorio; c. Trabajan en grupos pequeños, para que las discusiones, los debates, la búsqueda de información, etc., del colectivo fomente y ejercite los aspectos sociales y de sociabilidad en el proceso; d. Ellos exponen sus métodos de resolución de problemas y sus conocimientos de los conceptos, comparten también las responsabilidades en el manejo de los problemas a resolver. Al estar en contacto con diferentes puntos de vista sobre un problema, los estudiantes se sienten estimulados para plantearse nuevas interrogantes ((Morales y Landa, 2004; Hmelo-Silver y Barrows, 2006).

Los problemas planteados o las preguntas a investigar que dirigen el proceso de ABP deben considerar que sean o estén,

- Relacionadas al mundo real, motiva al estudiante
- Requiere de juicio y toma de decisiones
- Tiene varias etapas o fases
- Diseñada para la resolución grupal
- Las preguntas iniciales de final abierto promueven la discusión
- Incorporar los objetivos del contenido del curso
- Promueve el pensamiento de *orden superior* (evaluación, síntesis, análisis)

El aprendizaje humano se desarrolla a distintos niveles o dominios a partir de los cuales se pueden construir diferentes competencias. Conociendo los niveles se puede a su vez planificar experiencias de aprendizaje de acuerdo a las taxonomías (clasificación u ordenación en grupos de cosas que tienen unas características comunes) de procesos de pensamientos

(Tabla IX.5). En particular, el pensamiento de *orden superior* se refiere a la conocida taxonomía de Bloom la cual jerarquiza los niveles cognitivos y los procesos de pensamiento, de menor a mayor complejidad.

Tabla IX.5. Taxonomías de procesos de pensamiento.

| Niveles de Bloom (1971) | Niveles de Webb (2002) |
|---|---|
| 6. Evaluación – El estudiante puede generalizar ideas y aplicarlas para solucionar un problema; hacer juicio basado en criterios (Comparar, juzgar, justificar, evaluar y medir). | 4. Pensamiento extendido – Extiende su conocimiento a contextos más amplios (Compone, planifica, desarrolla, crea, edita, diseña, sostiene, investiga, propone, produce, defiende, valida, verifica, etc.) |
| 5. Nivel Síntesis – El estudiante puede generalizar ideas y aplicarlas para solucionar un nuevo problema; producir algo nuevo a partir de sus partes componentes (Construir, estructurar, diseñar y planificar). | 3. Pensamiento estratégico – Demuestra conocimiento basado en demanda cognoscitiva compleja y abstracta (Compara, clasifica, relaciona, identifica, describe, resuelve, resume, aplica, soluciona, justifica, formula). |
| 4. Análisis – El estudiante puede distinguir, clasificar y relacionar hipótesis y evidencia de la información dada; descomponer el material en partes para ver las relaciones existentes (Analizar, comparar, desarrollar e implementar). | 2. Pensamiento de procesamiento – Demuestra conocimiento que requiere algún razonamiento mental básico de ideas, conceptos y destrezas más allá de la memoria. |
| 3. Aplicación – El estudiante puede seleccionar y utilizar datos y métodos para solucionar un problema; aplicar el concepto a una situación nueva (Aplicar, usar, construir, desarrollar e implementar). | 1. Pensamiento memorístico – Demuestra conocimiento en forma igual o casi igual a lo aprendido (Define, calcula, cuenta, localiza, ordena, etc.). |
| 2. Comprensión – El estudiante puede entender y explicar el significado de la información recibida; explicar e interpretar la información (Traducir, interpretar y extrapolar). | |
| 1. Conocimiento – El estudiante reconoce o recuerda información sin ser necesario entendimiento o razonamiento sobre su contenido; recordar hechos, conceptos, definiciones (Nombra, reconoce e identifica). | |

Fuente: Elaboración propia basada en IPEDCO (2013).

A su vez, la taxonomía de Webb agrupa a las habilidades en cuatro categorías y resalta el tipo de pensamiento que se lleva a cabo en cada cual. Las funciones cognitivas de Webb corresponden al modelo profundidad del conocimiento, *Depth of Knowledge* (DOK), utilizadas en modelos de evaluación educativa. En dicha taxonomía se encuentran los niveles cognitivos de Bloom (IPEDCO, 2013).

Las estrategias de enseñanza se refieren al proceso reflexivo discursivo y meditado, que tiende a la determinación de prescripciones, actuaciones e intervenciones necesarias para conseguir la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez Diéguez, 1993). Por lo cual las estrategias de enseñanza deben estar alineadas a las debidas actuaciones. Correspondiente a las taxonomías de Bloom y Webb, se encuentran las tareas de aprendizaje que concretan los principios metodológicos y los procesos de aprendizajes, por ejemplo, de mayor nivel cognitivo a menor:

- Tareas de creación - Desarrolla y completa un proyecto o tarea que requiere planificación, desarrollo y razonamiento complejo que involucra establecer relaciones entre ideas de varias disciplinas, explicar y justificar ideas en un período extendido de tiempo. *Mapas pictóricos, Mapas conceptuales, Preguntas abiertas amplias, Poemas de varios tipos, incluyendo los concretos de alto nivel de pensamiento nivel de pensamiento, Informes orales y otros tipos de escritos, tales como: ensayos, guiones para dramas, obras, cuentos, Monografías, Ejercicios para completar ideas, Diarios, Portafolios, Propuestas o guías de investigación.*
- Tareas de opinión - Justifica y explica lo que sabe a través de desarrollar argumentos amplios y válidos (de acuerdo con la disciplina) acerca de un proyecto, por ejemplo, investigar una situación o hipótesis o conjetura. *Trabajos de creación, tales como: obras de teatro, simulaciones y juegos, Organizadores gráficos, tales como: Mapas de conceptos y pictóricos y diversos tipos de gráficas que representen datos pertinentes al tema bajo estudio, seleccionan o saben. Diversos tipos de tareas escritas, y Exámenes tradicionales con ejercicios de alto nivel de pensamiento, que promuevan explicar y justificar lo que seleccionan o saben.*
- Tarea de interpretación - Localiza y utiliza diferentes fuentes o recursos para argumentar y justificar sus ideas, como por ejemplo, extender los argumentos que sostienen una hipótesis, generalización o conclusión y explicar y justifica una situación, hipótesis o conjetura. *Informes escritos u orales, Ensayos y otros tipos de escritos, Diversos tipos de tareas escritas, Preguntas abiertas, Diarios, Portafolios y Diagramas de Venn.*
- Tareas de comprensión - Justifica y explica lo que sabe mediante análisis de situaciones utilizando información relevante que proviene de variados recursos para sostener sus argumentos o para explicar conceptos. *Tareas de ejecución basadas en solución de problemas, incluyendo verbales no rutinarios, Diarios enfocados en solución de problemas, Diversos tipos de tareas escritas, Ejercicios de múltiples respuestas de alto nivel, y Preguntas abiertas de alto nivel.*
- Tareas de procedimiento o ejercitación de rutinas - Comparar y contrastar. Encuentra las características que describen objetos, fenómenos, eventos, personas, entre otros. Encuentra ejemplos y contra-ejemplos de un concepto. Identifica o encuentra patrones no triviales. Extiende y aplica sus conocimientos, por ejemplo: Escoge posibles opciones para resolver un problema en contextos nuevos. *Diversos tipos de tareas escritas, Organizadores gráficos que permiten describir las relaciones, por ejemplo: Mapas de conceptos, Mapas pictóricos, Mapas semánticos, redes o arañas conceptuales.*

- Tareas de memoria - Reconoce datos y fuentes de datos (información) para memorizar. Lleva a cabo procedimientos rutinarios o recuerda definiciones. Usa fórmulas, procedimientos o reglas en contextos iguales o bien similares a como los aprendió. Verbaliza lo que ha memorizado, por ejemplo, recita datos o pasos de una rutina que recuerda. Reconoce estrategias útiles para recordar y memorizar información, por ejemplo, Recuerda y usa información importante. *Lista focalizada, Organizadores gráficos, por ejemplo, Flujograma, Arañas o redes conceptuales simples, Preguntas de respuestas cortas de bajo nivel de pensamiento, Preguntas de escoger la mejor alternativa o múltiples respuestas, Listas de cotejo, Ejercicios de pareo, y Ejercicios de llenar espacios en blanco* (IPEDCO, 2013).

La enseñanza en las universidades se ha caracterizado por una orientación tradicional y conservadora enfocándose en las tareas de memoria, procedimientos o de comprensión. Sin embargo hay innovaciones metodológicas que se pueden recoger a través de esta Concentración. Nos referimos a Soler (2008: 79), para explorar algunos de los cambios que se pueden realizar hacia un aprendizaje autentico, procurando: interés y actitud positiva hacia la materia estudiada, profundización en temas básicos, aprendizaje problemático y reflexivo, aprendizaje personal, capacidad de manejar información bibliográfica, etc. Algunos indicadores propuestos serían:

- Conocer que saben o que ignoran los alumnos sobre el tema.
- Incentivar el diálogo, la reflexión sobre los temas abordados.
- Movilizar niveles mentales mayores que la mera memorización.
- Exponer de forma clara, amena, adaptada al nivel de comprensión de los alumnos.
- Partir de problemas o cuestiones de interés para los estudiantes.
- Ayudar a los estudiantes según sus diferentes ritmos y tipos de aprendizaje.
- Manejar una pluralidad de recursos didácticos.
- Relacionar los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes.
- Facilitar la participación de los alumnos, estimulando la expresión libre de sus ideas.
- Organizar actividades innovadoras, flexibles, motivantes.
- Utilizar materiales de apoyo a la docencia (dossier, nuevas tecnologías, manuales, etc.)

Se ha constatado que la enseñanza tradicional no necesariamente contribuye al desarrollo de las capacidades cognitivas superiores y las competencias en los estudiantes en la medida deseada. Por lo cual es importante cambiar la visión que se tiene del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto no significa que la clase presencial deja de ser efectiva y se descarta pero sí significa que se debe complementar los contenidos con el desarrollo de las competencias en el contexto, tanto de las exigencias de las profesiones actuales como de las destrezas de pensamientos que requieren los estudiantes para aprender de manera efectiva (Morales y Landa, 2004).

Al poner en marcha las técnicas del ABP, los papeles que desempeñan, tanto del profesor como del estudiante, cambian. El papel del docente se transforma en uno enfocado

en facilitar el proceso de resolución de problemas y centrado en el aprendizaje del estudiante en vez de ser uno enfocado en proporcionar información (Hmelo-Silver y Barrows, 2006). Esto implica que el papel del docente llevará a cabo ajustes en la enseñanza. El estudiante también debe cambiar su forma de actuar, convirtiéndose así en un estudiante activo, que trabaja cooperativamente y sobretodo que asume la responsabilidad de su proceso de aprendizaje (Morales y Landa, 2004). El reto está presente para ambos.

La metodología escogida para su aplicación en la Concentración es el Aprendizaje Basado en la resolución de Problemas (ABP), como ya hemos descrito. Sin embargo, se entiende que el proceso de transición de una metodológica tradicional será gradual considerando que la Concentración será ofrecida por una IES o universidad en Puerto Rico y se desconoce el nivel de la implantación de procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores en el cual se encuentra. Se comenzará con la inserción de la esencia de esta metodología (basado en problemas) transversalmente en las actividades grupales de los cursos.

Tabla IX.6. Distribución de actividades educativas de un Plan de estudios.

| | Actividades educativas | Definición | Rango de tiempo | Espacio y equipo requerido |
|--------------------|---|--|------------------------|--|
| Trabajo presencial | Clase presencial | Exposición de contenidos mediante presentación o explicación (posiblemente incluyen demostraciones) por un profesor. | 5% - 15% | Salón de clases para 20 personas, sillas portátiles y equipo audiovisual |
| | Seminario | Periodo de instrucción basado en contribuciones orales o escritas de los estudiantes. | 1%-5% | Salón de clases para 20 personas, sillas portátiles y equipo audiovisual |
| | Taller o Trabajo en grupo | Sesión supervisada donde los estudiantes trabajan en taras individuales y reciben asistencia y guía cuando es necesaria. | 1%-5% | Salón de clases para 20 personas, sillas portátiles y equipo audiovisual |
| | Aprendizaje basado en problemas (ABP en inglés) | Diseño curricular basado en resolución de problemas profesionales con alternativas de solución que los estudiantes a través de una serie de actividades y durante un periodo van aprendiendo a resolver problemas profesionales de la vida real. | 1%-10% | Salón de clases para 20 personas, con mesas para trabajo en grupo y equipo audiovisual |
| | Presentación de grupos de trabajo | Exposición de ejercicios asignados un grupo de estudiantes que necesita trabajo cooperativo para su conclusión. | 1%-5% | Mini teatro para 20 personas y equipo audiovisual |
| | Clases prácticas | Cualquier tipo de prácticas de aula (estudios de caso, análisis diagnósticos, | 3%-15% | Salón de clases para 20 personas, |

| | | | | |
|------------------|--------------------|--|---------|--|
| | | problemas, etc.) | | sillas portátiles y equipo audiovisual |
| | Laboratorio | Actividades realizadas con equipo especializado (laboratorio científico, aulas informáticas, etc.) | 2%-15% | n/a |
| | Tutoría | Periodo de instrucción realizado por un tuto con el objetivo de revisar y discutir los materiales y temas presentados en las clases. | 2%-5% | Salón de clases para 20 personas, con mesas para trabajo en grupo y equipo audiovisual |
| | Evaluación | Conjunto de pruebas escritas, orales, prácticas y proyectos, trabajos, etc., utilizados en la evaluación del progreso del estudiante. | 1%-3% | Salón de clases para 20 personas, sillas portátiles y equipo audiovisual |
| | Otras | Conferencias ^[1] Trabajos en grupo e individual Revisión y análisis de literatura ^[1] Visitas a escuelas y centros educativos alternativos Entrevistas a expertos en el campo Video Fórum | 1%-10% | |
| Trabajo autónomo | Trabajos teóricos | Preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, etc. para exponer o entregar en las clases teóricas. No computar el tiempo de exposición o de debate en clases, sino sólo el tiempo total de preparación de trabajos. Incluye la preparación de ensayos, resúmenes de lecturas, seminarios, conferencias, obtención de datos, análisis, etc. | 15%-30% | Salón de clases para 20 personas, sillas portátiles y equipo audiovisual |
| | Trabajos prácticos | Preparación de actividades para exponer o entregar en las clases prácticas. | 10%-20% | Salón de clases para 20 personas, con mesas para trabajo en grupo y equipo audiovisual |
| | Estudio teórico | Estudio de contenidos relacionados con las “clases teóricas”: Incluye cualquier actividad de estudio: estudiar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, hacer problemas y ejercicios, etc. | 15%-25% | Salón de clases para 20 personas, sillas portátiles y equipo audiovisual |
| | Estudio práctico | Relacionado con las “clases prácticas”. | 5%- | |

| | | | | |
|-------|--|---|-------|--|
| | | | 20% | |
| | Actividades complementarias: Visitas de campo, etc. | Tutorías no académicas, actividades formativas voluntarias relacionadas con la asignatura y que respondan a un interés particular del estudiante. Son actividades que no tienen una relación directa con la preparación de exámenes o con la calificación: lecturas seminarios, asistencia a congresos, conferencias, jornadas, vídeos, etc. Actividades de gestión y auxiliares (pasar apuntes, gestiones de biblioteca, realización de fotocopias, etc.). | 1%-5% | |
| Total | | | 100% | |

Fuente: Elaboración y adaptación propia basada en De Miguel *et al.* (2004).

En la Tabla IX.6., se desglosan algunas de las actividades que se pueden considerar para el Plan de estudios dentro del marco de la ABP. Observamos que las actividades didácticas en la tabla se configuran con un porcentaje de tiempo adjudicado para cada actividad. Estas son sugerencias de los autores De Miguel *et al.*, (2004) con el fin de crear consciencia de que dichas actividades corresponden a un 100% de tiempo que debe estar balanceado para que ningún formato (en particular los formatos tradicionales) acaparen el tiempo y que se asegure el elemento práctico este presente, en sus diferentes modalidades, en las clases. La tabla también sugiere el espacio requerido para contemplar la diversidad de formatos de trabajo (en grupo pequeños, equipos dinámicos, clases, etc.).

5. Sistema de evaluación

El sistema de evaluación debe ser cónsono con los objetivos a alcanzar, las estrategias de enseñanza, las estrategias de evaluación y el nivel del curso. En este proceso se evalúa el nivel de adquisición de los conceptos básicos de la materia, la capacidad demostrada para el análisis y la interpretación de los conceptos tanto teóricos como prácticos, y la actitud participativa y activa demostrada en el desempeño de los trabajos del curso (UGR, 2017). En cada descripción de curso, los criterios de evaluación y calificación a utilizarse deben quedar especificado para que el estudiante conozca cómo se calificará su desempeño en el curso.

Los aspectos a evaluar generalmente se basan en la captación de los contenidos, la capacidad de análisis y la actitud del estudiante. Pero sobretodo, estos deben ser justos y claros. El trabajo individual de los estudiantes va dirigido hacia la reflexión crítica sobre el material a la vez que se ofrecerán oportunidades para madurar esos pensamientos a través de: lecturas, redacción de resúmenes de lecturas, trabajos de análisis y de síntesis, en la elaboración de mapas conceptuales, en la presentación de los datos obtenidos en el proceso de búsqueda, en reflexionar de manera crítica sobre los datos e informes encontrados, y en la

gestión del continuo desarrollo de un juicio crítico sobre los objetivos planteados y resultados obtenidos. Además tendrán oportunidades para la pesquisa de información en revistas especializadas y de esa forma reforzar las destrezas de búsqueda de información pertinente en la red.

Ante las diferentes competencias y aprendizajes esperados por parte de los estudiantes, se propone un sistema de evaluación que sirva de base para posteriormente realizar las preguntas para los proyectos, asignaciones y otros. De tal forma que los criterios de evaluación son un medio que permite seleccionar los aprendizajes más relevantes de las competencias, ya sean conceptuales o procedimentales. Entonces el énfasis de los criterios de evaluación se centra en:

- Comprobar en qué medida se han interiorizado los conceptos de la asignatura (SABER).
- Observar cómo se lleva a cabo un conjunto de acciones secuenciadas, ejercicios, resoluciones de problemas, etc. (SABER HACER).
- Determinar el grado de adopción (interiorización) de una actitud o valor (SABER SER).

El aprendizaje basado en competencias necesita de un sistema de evaluación variado, ya que las competencias contienen componentes diferentes que requieren de múltiples procedimientos para ser evaluados adecuadamente. La literatura especializada indica que lo importante de la evaluación es la congruencia entre el propósito a evaluar y el procedimiento escogido para ese propósito. Evaluar por competencias significa, en resumidas cuentas, “saber qué se desea evaluar; en segundo lugar, definir explícitamente cómo se va evaluar, y en tercer lugar, concretar el nivel de logro que se va evaluar [...]” (Zúñiga, Poblete y Vega, 2008: 53). Se debe precisar el qué y el cómo se va a evaluar en términos prácticos y justos.

5.1. Técnicas de evaluación

Según hemos descritos, el proceso de evaluación será uno variado que corresponda a los procesos de pensamiento que influyen en el aprendizaje. Las técnicas de evaluación responden a la visión de una evaluación formativa y sumativa ya que persigue el insumo de información sistemática sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal forma que tanto el estudiante como el profesor reciben datos sobre este proceso para ajustar, revisar y orientar la información y metodología para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje efectivamente. Es sumativa, ya que se implantan unas técnicas que recoge el aprendizaje acumulado durante el curso.

Las técnicas estarán dirigidas al fomento de niveles cognitivos superior y a la compleción de las tareas de comprensión, interpretación, opinión y de creación, según hemos puntualizado. Dichas tareas implican al estudiante en realizar inferencias, aplicar conocimientos, tomar posiciones ante una idea y producir nuevas ideas o procedimientos.

A continuación presentamos algunos ejemplos de las técnicas de evaluaciones utilizadas (de acuerdo a las guías docentes de las asignaturas) comúnmente en la Educación Social:

| | |
|------------------------------|--------------------------------|
| - Pruebas escritas | Pruebas orales |
| - Trabajos y proyectos | Informes o memoria de práctica |
| - Sistema de auto evaluación | Técnicas de observación |
| - Trabajos grupales | Participación en clase |
| - Ensayos, reseñas | Entrevistas a expertos |

Sin embargo, el énfasis de la presente Concentración será en el uso de las técnicas mayormente dirigidas a los trabajos grupales, proyectos, ensayos o diarios reflexivos, entrevistas a expertos y sistemas de auto evaluación o co-evaluación, excluyendo los exámenes de las técnicas.

Cada curso contará con trabajo grupal, ABP, dirigidos a la creación de los proyectos diseñados para la acción socioeducativa y la presentación de los mismos. Para aprovechar esta oportunidad para fomentar el aprendizaje auto dirigido, dichos proyectos serán evaluados mediante el uso de unas rúbricas (hojas de cotejo) basadas en la esencia de la metodológica ABP. La rúbrica es parte de una estrategia de evaluación formativa (procesal) que ofrece retro comunicación al estudiante y al docente para el mejoramiento continuo del curso y su metodología. El ejercicio de auto evaluación (ejercicio meta cognitivo) ayuda a la reflexión y la regulación de su propio aprendizaje. Como resultado, los estudiantes, conscientes de su aprendizaje, pueden ajustar el comportamiento y acercamiento hacia su propio rendimiento, a plantearse nuevos objetivos y utilizar las estrategias que les permitan alcanzar sus metas educativas.

Las evaluaciones mediante las rúbricas de los trabajos grupales se realizarán por los tres protagonistas del proceso: el profesor a cargo del curso, el propio estudiante (auto evaluación), como también por la totalidad de la clase (co-evaluación). Estas tres puntuaciones se promediarán y el resultado será el porcentaje adjudicado al trabajo grupal (diseño de un proyecto de acción socioeducativa y su presentación al público) el cual corresponde a un 30% del grado final (véase Tabla IX.7).

Para tener un referente, entendemos que la rúbrica permite...

- *Identificar puntos fuertes y débiles de una actividad de aprendizaje.* El análisis detallado de los dinamismos aporta información significativa sobre aspectos que durante el proceso suelen pasar inadvertidos.
- *Facilitar el debate pedagógico.* El proceso de autoevaluación es una oportunidad para reflexionar, compartir y contrastar puntos de vista, expectativas y valoraciones, entre los miembros de un grupo o curso.

- *Optimizar actividades.* El resultado que se obtiene con la rúbrica es un punto de partida para establecer planes de mejora personal y del curso que sean realistas y contextualizados.
- *Animar a implementar nuevas actividades en el curso,* y de esa forma incentivar al estudiante a aprovechar los recursos y tiempo del curso. Esto puede ayudar a introducir actividades sencillas que luego avancen a una mayor complejidad.

Sin embargo, la rúbrica no debería...

- *Generar desánimo.* Cada resultado, por discreto que sea, muestra siempre un éxito: la realidad que ya se ha conseguido.
- *Proporcionar una calificación cuantitativa.* Lo interesante no es puntuar solamente, sino determinar qué funciona correctamente y qué es mejorable en la práctica, tanto para el estudiante como para el profesor.
- *Infravalorar actividades que se encuentran en niveles bajos.* El proceso natural de implementación de una actividad es crecer progresivamente.
- *Establecer “rankings” entre diferentes grupos o estudiantes.* Se debe reconocer y valorar la singularidad de cada estudiante o grupo.
- *Invitar al conformismo.* Los resultados aceptables también permiten continuar creciendo en cantidad y calidad de experiencias ofrecidas en los cursos (Puig *et al.*, 2013: 5).

Cada rúbrica debe basarse en supuestos que comuniquen y detecten el nivel de: relevancia (el atributo de estar conectado con el sujeto con el que se está discutiendo o la situación en la que se está pensando); de pertinencia (lo apropiado para una situación particular); y de claridad en su expresión. La rúbrica del profesor y de los estudiantes para los trabajos grupales se debe basar en el nivel adquirido de los criterios. Utilizando una escala tipo Likert, la rúbrica podría utilizar los siguientes criterios de evaluación, en contenido y forma:

Contenido...

- Relevancia del tema escogido con el contenido del curso
- Revisión bibliográfica
- Claridad expositiva
- Precisión en los planteamientos y dominio del tema
- Metodología correcta
- Conclusiones

Forma...

- Coordinación y ejecución balanceada entre los integrantes del grupo
- Originalidad del trabajo y de la presentación
- Calidad de exposición gráfica (*Powerpoint* u otro método de exposición)
- Comunicación oral y manejo del tiempo

- Nivel de interés de la clase

La rúbrica individual del estudiante, auto evaluación, es viable para los trabajos individuales, grupales o para una reflexión general sobre su desempeño en el curso. Como ejemplo, dicha rúbrica podría contemplar, mediante una escala tipo Likert, los siguientes criterios de evaluación:

- CONOCIMIENTO
 - Nivel de comprensión del contenido y relación con conocimientos previos y las lecturas (Logré comprender el contenido...)
 - Percepción del dominio del tema (Pienso que aprendí...)
- HABILIDADES
 - Búsqueda de información, comunicar resultados, planificar, organizar (Encontré información y comuniqué los resultados...)
 - Búsquedas adicionales de otras fuentes cuando no se comprende algo (Puse mayor atención y busqué otras fuentes de información cuando no entendía algo...)
- ACTITUDES
 - Entusiasmo al cultivarse sobre el tema del curso (Me entusiasma aprender...)
 - Participación activa con compañeros (Disfruto de trabajar, ayudar y colaborar con otros estudiantes...)
 - Actitud proactiva en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados (Soy proactivo y busco información adicional para solucionar los problemas en clase...).

5.2. El procedimiento de evaluación

Se fomentará la utilización de trabajos que planteen el análisis de situaciones y el auto reflexión por parte del estudiante. A continuación la Tabla IX.6., expone el sistema de calificación final de los cursos de la Concentración.

El primer punto de evaluación, el Proyecto de acción implicará el diseño de una acción o intervención socioeducativa con un individuo, grupo o entidad para corregir, ampliar, neutralizar o fomentar las acciones identificadas en los conceptos estudiados en el curso. Este trabajo se daría en grupos no mayores a tres estudiantes con el fin de balancear las tareas y responsabilidades del trabajo. Según el curso y nivel, se observará el nivel de profundidad y detalle del proyecto. Se llevará a cabo un proceso de auto evaluación por el propio estudiante (auto evaluación) y co-evaluación por la totalidad de la clase. Esto equivale al 40% de la nota final.

Tabla IX.7. Modelo del sistema de calificación final de cursos.

| Trabajo | % de la Nota Final |
|---|---------------------------|
| Diseño de un proyecto de acción socioeducativa o Proyecto de investigación relevante al tema del curso y exposición del mismo – grupal (tres estudiantes máximo). | 40 |
| Redacción de diario de reflexión semanal (diez entregas | 30 |

| | |
|---|------------|
| mínimas) o trabajos de comentarios de lecturas (2-4 páginas) para discutir en clase | |
| Trabajo monográfico individual relevante al tema del curso y presentación del mismo | 20 |
| Asistencia y participación en clase | 10 |
| Total | 100 |

Fuente: Elaboración propia.

El segundo punto de evaluación establece la redacción de diarios semanales (entre dos y cuatro páginas) basados en las lecturas u otros temas del curso. Los diarios (mínimo diez entregas) sirven de ejercicio para sintetizar y aplicar lo aprendido al contexto personal del estudiante. Ayuda además en las destrezas de redacción de los estudiantes.

Dichos diarios pueden ser reacciones a las lecturas, noticias en los medios relevantes al tema de estudio, expansión de discusiones o análisis de problemas planteados en clases, entre otros. Se sugiere que los diarios lleven la siguiente estructura, similar al de un ensayo académico o crítico: introducción del tema (definiciones tomadas del material de clases, preguntas, situación, problema); discusión/reacción (tesis principal, datos y soportes y análisis del tema); conclusión en la cual se emite la opinión o sugerencia para la resolución del problema planteado. También, los diarios semanales pueden constar de ejercicios asignados, como por ejemplo la creación de un Mapa conceptual que demuestre relación entre los conceptos expuestos o el análisis ético de una narración fílmica (película o documental en video fórum) de temática educativa en el ámbito social. Esto equivale al 30% de la nota final.

El tercer punto de evaluación se refiere a un trabajo monográfico a ser realizado individualmente por los estudiantes con el fin de captar la síntesis de los temas tratados en el curso y el nivel de análisis en su integración. Esta tarea reemplaza lo que sería el desempeño en un examen ya que procura la presentación de una variedad de conceptos, teorías y normas de procedimientos inherentes a la ES que se representarán en las lecturas y en la discusión de clase. Esta tarea equivale al 20% de la nota final del curso.

Habrán cursos en la Concentración cuyo componente práctico es mayor que los otros (diagnóstico, diseño, otros) alterando la distribución de tiempo y tareas en el proceso. De tal forma que los trabajos prácticos o de campo generarán unas actividades y tareas diferentes. Las tareas tales como los informes de campo, planes, mapa conceptual u otros pueden sustituir el trabajo monográfico y se equipará al 20% de la nota final.

Con la excepción de los cursos de Fundamentos, los restantes de los cursos en la Concentración y su contenido, se prestan para realizar el diseño de un proyecto de acción socioeducativa en cada uno de ellos. Las competencias vinculadas al diseño de proyectos y acciones socioeducativas se verán ejecutadas transversalmente en casi la totalidad de los cursos de la Concentración.

5.3. Sistema de calificación

De acuerdo al sistema de educación superior de Puerto Rico, los cursos utilizan dos diferentes sistemas de calificación: 1. el sistema cuantificable que se basa en las notas y 2. el sistema no-cuantificable. El sistema cuantificable funciona en base de la adquisición de un máximo de 100% de la tarea o examen. La escala es como sigue:

- A - Excelente 100-90 %
- B - Bueno 89-80 %
- C - Satisfactorio 79-70 %
- D - Deficiente 69-60 %
- F - Inaceptable 59-0 %

El sistema no-cuantificable incluye las calificaciones basadas en Aprobado sobresaliente (PS), Aprobado (P), y No Aprobado (NP) (UPR, 2015: 6). El uso del sistema depende del tipo de curso el cual lo determina cada programa académico de las universidades, sin embargo la mayoría de los cursos de grado utilizan el sistema de notas. Para acoplar la Concentración a la mayoría, se utilizará el sistema cuantificable basado en notas utilizando los rangos establecidos.

6. Prontuarios de los cursos de la Concentración

Los prontuarios de los cursos, o Guías didácticas de la asignatura, que componen la Concentración se desarrollaron, en su estructura y formato, basados en las guías de los programas establecidos y con años de implantación en España, en particular de la Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Castilla La Mancha, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Granada, Universidad de Málaga, Universidad de Salamanca, Universidad de Oviedo y la Universidad del País Vasco. También como referencia del desarrollo curricular universitario en Puerto Rico, utilizamos los documentos de la Universidad Metropolitana, Universidad de Puerto Rico y Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Los prontuarios comúnmente usados en los modelos de las universidades de Puerto Rico, y según indican sus marcos curriculares institucionales, los prontuarios recogen la información general del curso (codificación del curso, fecha, requisitos, etc.), los objetivos del curso (lo que enseñará), contenido temático, actividades de aprendizaje, metodología, desglose de los criterios de evaluación por cada trabajo, los recursos, bibliografía.

Se observa que existen casos en que los objetivos de los cursos están fraseados desde el punto de vista de lo que el profesor o el curso le proveerá (lo que se enseñará) al estudiante. Sin embargo, los objetivos en los prontuarios se deben enuncian desde el punto de vista del estudiante, en cuanto a lo que se proyecta que el estudiante vaya a conocer o saber al finalizar

el curso. Como por ejemplo, el caso de la Universidad de Puerto Rico, su guía curricular explica,

“Los objetivos de aprendizaje deben expresar, en forma clara y precisa, los logros que se espera que los estudiantes alcancen como resultado de las experiencias educativas en el curso. Deben ser coherentes con el perfil del egresado y expresar los logros que se espera que los estudiantes alcancen (saber, valorar y hacer) como resultado de las experiencias educativas en el curso” (UPR, 2015: 4).

De acuerdo a la esta guía universitaria, los prontuarios establecen la dirección de los contenidos y también de las actividades de aprendizaje. Los prontuarios,

“Articulan con el contenido del curso, con las actividades de aprendizaje, con la evaluación de los logros del estudiante y con el avalúo del aprendizaje a nivel del programa. Reflejan las conductas, logros, acciones concretas y resultados observables del aprendizaje, relacionados a las actividades que se llevarán a cabo” (UPR 2015: 4).

Los prontuarios establecen los métodos de evaluación, a nivel de sistema de evaluación como también técnicas de calificaciones. Según explica la guía, los prontuarios,

“Sirven de guía para evaluar el aprendizaje del estudiante y deben ser medibles cualitativa o cuantitativamente para estimar el nivel de logro alcanzado. En otras palabras, los objetivos deben contestar la siguiente pregunta: ¿Qué serán capaces de hacer los estudiantes como resultado de sus experiencias en el curso? Todo objetivo educativo debe estar centrado en el aprendizaje del estudiante” (UPR 2015: 4).

En el estudio de los Planes de estudios en diferentes universidades en Puerto Rico, se procuró verificar que los ofrecimientos académicos en la titulación en Educación no fuera repetitivo en la Concentración en Educación Social que esta investigación propone. De tal forma, que los cursos que se exponen en la Concentración no se repiten en los programas de estudios de Educación o Trabajo Social. Los cursos de Sociología y Psicología existen en las titulaciones regulares de Educación y/o Trabajo Social, sin embargo lo que propone esta Concentración es una mirada diferente, particularmente desde la exclusión social, cuyo enfoque no está contemplado en esos cursos actualmente.

Según solicitado por los docentes y patronos sujetos de la investigación, el tema de ética y la ética profesional es uno que se encuentra tanto en el curso de los fundamentos como en el curso sobre la investigación en Educación Social. Es un tema que será recurrente y transversal en todos los cursos de la Concentración. Se asignará y/o será incluido en la bibliografía y enlaces de interés de todos cursos, las lecturas vinculadas a temas de ética y ética profesional. Los documentos deontológicos de la Educación Social (ASEDES, 2007) serán asignados en los cursos de Fundamentos, Sociología de la pobreza y la marginación social, Investigación en ES, Diagnósticos para la intervención socioeducativa, Animación sociocultural, Diseño de programas de intervención socioeducativa y el Seminario final.

Los diez cursos que componen la Concentración en Educación Social propuesta por esta investigación son los siguientes:

- Curso 1. Fundamentos de la Educación Social (Tabla IX. 8).
- Curso 2. Sociología de la pobreza y marginación social (Tabla IX. 9).
- Curso 3. Las violencias y la resolución de conflictos (Tabla IX. 10).
- Curso 4. Psicología de la adolescencia en contextos de riesgo (Tabla IX. 11).
- Curso 5. Investigación en la Educación Social (Tabla IX. 12).
- Curso 6. Diagnósticos para la intervención socioeducativa (Tabla IX. 13).
- Curso 7. Animación sociocultural (Tabla IX. 14).
- Curso 8. Educación para la paz y la convivencia (Tabla IX. 15).
- Curso 9. Diseño de programas de intervención socioeducativa (Tabla IX.16).
- Curso 10. Seminario: Educación Social en el contexto escolar: El caso de la Educación

Alternativa. Trabajo final que consta del diseño de un programa, Proyecto de investigación o Estudio de campo (Tabla IX. 17).

Se presentan los prontuarios en las diez tablas a continuación.

Tabla IX.8. Prontuario: Fundamentos de la Educación Social.

| Concentración en Educación Social | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|---|--|
| 1. | Curso | Fundamentos de la Educación Social | |
| 2. | Descripción del contenido | Descubrir la PS/ES como cuerpo de conocimiento teórico y matriz disciplinar. Interpretar el concepto de PS como ciencia de una titulación, práctica y ejercicio profesional. Valorar los distintos modelos teóricos de la PS. Asumir las competencias profesionales del educador social. Explorar los escenarios de la Educación Social. Analizar e interpretar los nuevos retos de la PS/ES. | |
| 3. | Competencias generales | Organización y planificación Manejo y uso de la información Resolución de problemas y toma de decisiones Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional Compromiso ético Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad Adaptación a situaciones nuevas Habilidades interpersonales Creatividad Liderazgo | Buscar, seleccionar, analizar y sintetizar información relacionada con la teoría y la práctica de la ES. Mostrar actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa. Conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y metodológicas que desde perspectivas pedagógicas, sociológicas y psicológicas sustentan los procesos socioeducativos, como también los marcos históricos y legislativos que orientan la acción del educador social. Analizar, conocer y comprender las funciones del profesional de la ES, así como también las instituciones donde desempeña su trabajo. |

| | | | |
|----|--|---|--|
| 4. | Competencias específicas (Saber y Saber Hacer)) de la Educación Social | <p>Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja</p> <p>Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos</p> <p>Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención</p> <p>Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa</p> <p>Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social</p> <p>Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas</p> <p>Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social</p> <p>Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas</p> | <p>Conocer y comprender los objetivos de la PS/ES, como disciplina que es, en cuanto al desarrollo de las competencias específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar las funciones y escenarios de la PS/ES • Diseñar un perfil profesional del educador social y su desempeño resolutivo ante los retos demandados por la sociedad a la que responde la Educación Social • Diseñar y planificar proyectos basados en las bases teóricas de la PS/ES. |
| 5. | Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conocimientos básicos que incumben a la PS/ES: conceptos, ámbitos de desarrollo sociocultural, técnicas y estrategias. • Aplicar esos conocimientos al estudio y diagnóstico de situaciones socioculturales, así como a las tareas de elaboración, aplicación de proyectos y su evaluación. • Elaborar proyectos de “acción social” que contribuyan a la mejora del campo y al cambio de la realidad. • Conocer los referentes más relevantes de la PS/ES, especialmente España y ejemplos de la práctica en Puerto Rico • Adquirir una visión crítica sobre los problemas sociales. | |

| | | | |
|----|-----------------------------|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Saber trabajar desde la pedagogía de los valores para cambiar actitudes. • Reflexionar sobre la importancia de las habilidades sociales en el educador. • Reflexionar sobre estilos comunicativos y de liderazgo de grupos. • Adquirir conocimientos básicos del concepto de la ética en el contexto de la práctica socioeducativa. • Aplicar esos conocimientos para tomar posturas ética personal ante la profesión que respete los deberes propios de la profesión y de las personas, comunidades y colectivos. • Comprender la importancia del respeto y la colaboración con otros agentes para un mayor beneficio a las personas o colectivos. • Conocer los códigos deontológicos de la profesión en España y otros países y poder aplicarlos a situaciones simuladas o reales que potencialmente puedan desarrollarse en la práctica. | |
| 6. | Temario detallado del curso | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Teórico y de Fundamentos | <p>Fundamentos epistemológicos: Génesis y desarrollo de la PS/ES; Paradigmas y orientaciones en la investigación.</p> <p>Intervención: la ecología humana; elaboración de proyectos de acción socioeducativa.</p> <p>Ámbitos de acción y profesionalización: Bienestar social; Violencias, tipos y ámbitos; Cultura de paz; Marginación y exclusión social.</p> <p>Concepto de ética, moral y deontología; Conceptos de libertad y responsabilidad; intención y acción; consciencia, vocación, deseo, deber, legalidad; estado, ciudadanía y sociedad; ética, individuo, comunidad, colectivo, sociedad y política; Evolución histórica; Comprensión de posturas éticas; Concepto de deontología de la profesión; El papel social y ético del educador social.</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Práctico y de Intervención | <p>Redacción de un diario semanal de reflexión sobre el tema de estudio.</p> <p>Elaboración de proyecto de acción socioeducativa.</p> <p>Discusión de casos prácticos de las lecturas y experiencias de la vida de los estudiantes (en primera, segunda o tercera persona).</p> <p>Mapa conceptual que demuestre relación entre los conceptos expuestos</p> <p>Análisis ético de una narración filmica (película o documental) de temática educativa en el ámbito social. Video fórum</p> |

| | | |
|----|----------------------|---|
| | | (YouTube) entrevistas con educadores sociales. |
| 7. | Bibliografía | <ol style="list-style-type: none"> 1. ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: ASEDES. 2. Asociación Cultural La Calle. (2007). Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil. Madrid: Popular 3. Caride, J.A. (2005). <i>Fronteras de la Pedagogía Social</i>. Barcelona: Gedisa. 4. Caride, J.A. (2002). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. <i>Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria</i>, 9. 5. Crespo, M. (2013). <i>El valor ético de la afectividad</i>. Santiago de Chile. UC. 6. Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO. 7. Freire, P. (1997). <i>Pedagogía de la autonomía</i>. Madrid: Siglo XXI 8. Freire, P. (1986). <i>Pedagogía como práctica de la libertad</i>. Madrid: Siglo XXI. 9. Martínez Rodríguez, F. M. (2013). <i>Educación, neoliberalismo y justicia social</i>. Madrid: Ediciones Pirámide. 10. Morin, Edgar. (1999). <i>Los siete saberes necesarios para la educación del futuro</i>. Paris: UNESCO. 11. MacIntyre, A. (2010). <i>Historia de la ética</i>. Barcelona: Paidós. 12. Ortega, J. (1999). <i>Pedagogía Social Especializada</i>. Barcelona: Ariel. 13. Pérez Serrano, G. (2003). <i>Pedagogía Social/Educación Social</i>. Madrid: Narcea. 14. Sáez, J. (Coord.). (2003). <i>La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora</i>. Madrid: Dykinson. 15. Soriano, A. y Bedmar, M. (2015). <i>Temas de Pedagogía Social/Educación Social</i>. Granada: Editorial Universitario. |
| 8. | Enlaces recomendados | <ul style="list-style-type: none"> • AIEJI (Asociación Internacional de Educadores Sociales): http://aieji.net/ • ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social): http://www.eduso.net/asedes/ • Asociación Interuniversitaria de Investigación en Psicopedagogía: http://www.uv.es/aidipe/ • Directorio de revistas y publicaciones sobre educación: www.ditudo.com/dir/es/Educaci%C3%B3n/Publicaciones • Colegio profesional de educadoras y educadores sociales de Andalucía: www.copesa.es/ • Entrevistas con educadores sociales: Youtube • Observatorio de exclusión social, Universidad de Murcia: www.um.es/scultura/debate/observatorio/index.php • Portal de la Educación Social: www.eduso.net • Portal para inclusión social: http://inclusion.sigadel.com/index.php • Prácticas de inclusión social: http://portalb.cruzroja.es • Revista Pedagogía Social Revista Interuniversitaria: http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/Index • Revista de la Educación Social, del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales: www.eduso.net/res |

| | | | |
|-----|-------------------------|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Revista de Intervención socioeducativa. Editada por la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés Universidad Ramón Llull: www.peretarres.org/revistaeducacionsocial • Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social: www.sips.es | |
| 9. | Metodología docente | <p>Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Basada en preguntas y problemas vinculados al tema de estudio, se investiga mediante proyectos específicos para plantear y proponer soluciones. Se procura la organización en pequeños grupos de trabajo para fomentar el trabajo cooperativo. Se complementa a través de clases teóricas, actividades individuales y grupales en el aula, búsquedas independientes, exposiciones por los estudiantes, invitados de la comunidad, entrevistas a expertos, trabajos individuales y grupales, diarios de reflexión, comentarios de lecturas, otros.</p> | |
| 10. | Sistema de evaluación | Aspectos a evaluar | <p>Nivel de adquisición de los conceptos básicos de la materia. Conocimiento, comprensión e interpretación del material.</p> <p>Capacidad demostrada para el análisis mediante el sentido crítico, así como el dominio de las claves epistemológicas y teóricas de la materia.</p> <p>Nivel de desarrollo de la habilidad de síntesis en la creación de trabajo original (diagnósticos, diseño, proyectos de acción y de investigación, otros)</p> <p>Nivel demostrado de adecuación, riqueza y rigor en los procesos de trabajo individual y en grupo.</p> <p>Actitud participativa, calidad de las aportaciones, demostrado interés y cumplimiento de los requisitos del curso.</p> |
| | | Procedimiento de evaluación | <p>Valoración del material y trabajos del estudiante (individual y grupal)</p> <p>Valoración de las exposiciones</p> <p>Asistencia y participación en clase</p> |
| | | Calificación final | <p>Diseño de un proyecto de acción socioeducativa o Proyecto de investigación relevante al tema del curso y exposición del mismo – grupal (tres estudiantes máximo).</p> <p>Redacción de diario de reflexión semanal (diez entregas mínimas) o trabajos de comentarios de lecturas (2-3 paginas) para discutir en clase</p> <p>Trabajo monográfico individual relevante al tema del curso y presentación del mismo</p> <p>Asistencia y participación en clase</p> |
| 11. | Trasfondo académico del | <p>El profesorado debería contar con un trasfondo en Educación, Educación Social o Pedagogía Social, o Sociología de la Educación.</p> | |

| | | |
|-----|----------------------|--|
| | profesorado | |
| 12. | Acomodo razonable | Los estudiantes que requieren acomodo razonable o reciben servicios de Rehabilitación Vocacional deben comunicarse con el profesor al inicio del semestre para planificar el acomodo y equipo necesario conforme a las recomendaciones de la oficina de los asuntos para personas con impedimentos en la universidad. |
| 13. | Comportamiento ético | La falta de honradez, fraude, plagio y cualquier otro comportamiento inadecuado con relación a la labor académica constituyen infracciones mayores sancionadas por el Reglamento General de Estudiantes. Las infracciones mayores, pueden tener como consecuencia la suspensión de la Universidad por un tiempo definido mayor de un año o la expulsión permanente de la Universidad, entre otras sanciones. |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla IX.9. Prontuario: Sociología de la pobreza y marginación social.

| Concentración en Educación Social | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|
| 1. | Curso | Sociología de la pobreza y marginación social | |
| 2. | Descripción del contenido | La educación como práctica social se inserta en la dinámica social global. La educación como construcción social e histórica y sus aportaciones a la sociedad. Socialización, subjetivación y educación. Educación y estructura social: desigualdades sociales y educativas. Cambios sociales y educación. | |
| 3. | Competencias generales | Organización y planificación Manejo y uso de la información Resolución de problemas y toma de decisiones Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional | Compromiso ético Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad Adaptación a situaciones nuevas Habilidades interpersonales Creatividad Liderazgo |
| 4. | Competencias específicas (Saber y Saber Hacer)) de la Educación Social | Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa | Identificar y comprender los fundamentos teóricos característicos de la perspectiva sociológica, en el estudio de la educación y de la sociedad. Comprender los referentes teóricos que constituyen al ser humano como protagonista de la educación. Conocer e interpretar los procesos históricos de los sistemas, instituciones y organizaciones de educación y formación Conocer y comprender los procesos de enseñanza aprendizaje y su incidencia en la formación y desarrollo integral de las personas y comunidades Diagnosticar necesidades, situaciones |

| | | | |
|----|-----------|--|---|
| | | <p>Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social</p> <p>Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas</p> | <p>complejas y posibilidades de las personas para fundamentar las acciones educativas</p> <p>Ser capaz de identificar el grado de desarrollo de un sujeto en todas sus dimensiones</p> <p>Formar agentes y docentes de intervención socioeducativa y comunitaria en diferentes contextos socioeducativos</p> <p>Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional en contextos no formales.</p> |
| 5. | Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Explicar las principales aportaciones de la Sociología al estudio de la educación. • Identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos: obtener, registrar, tratar e interpretar información relevante para emitir juicios argumentados que permitan mejorar la práctica educativa y formativa. • Analizar y comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, políticos, ambientales y legales que conforman situaciones y propuestas educativas y formativas. • Dominar los conocimientos teóricos y aplicados que le permitan al estudiante desarrollar la capacidad de análisis y observación de la realidad social y educativa • Adquirir una visión crítica sobre los problemas sociales. • Conocimiento de los principales planteamientos y trabajos que sobre la educación viene haciendo la Sociología y así aprender que aquella es siempre una actividad que está relacionada de la dinámica global de la sociedad que influye en sus “resultados”; que está vinculada a factores económicos, políticos y sociales, comunitarios y de contexto, explorando más allá de lo escolar. • Conocimiento de la dimensión sociológica (social, política y económica) de la educación, como dimensión básica, diferenciándola de la técnico-pedagógica (didáctica) y de la psicológica. La educación implica relaciones, contextos, instituciones, grupos sociales por lo cual es una acción que ha de gestionarse también socialmente. • Análisis crítico de las aportaciones que la educación puede hacer al cambio y la mejora de la sociedad y a la constitución de los sujetos que con sus relaciones la construyen, así como de las condiciones materiales y sociales que posibilitan y/o limitan esas aportaciones. • Adquisición de elementos que hagan posible el conocimiento y análisis críticos de las necesidades educativas de nuestra Sociedad Democrática de la Información y sus implicaciones para las diferentes personas y grupos que la forman, posibilitando la construcción adecuada de las estrategias de intervención social y educativa que requiera el satisfacerlas. • Conocimiento de la dimensión y posibilidades educativas de las instituciones sociales más importantes en los procesos de socialización (familia, medios, grupos de iguales, etc.) para fundamentar y organizar el trabajo | |

| | | |
|----|-----------------------------|--|
| | | <p>socioeducativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la relación que la educación tiene con las principales fuentes de desigualdad (clase, género, etnia, capacidades diferentes, etc.) que existen en nuestra sociedad, para trabajar por una sociedad más democrática, igualitaria y justa. |
| 6. | Temario detallado del curso | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Teórico y de Fundamentos <p>El estudio sociológico de la educación: La Sociología como conocimiento científico de la sociedad; El campo de la Sociología de la Educación; Las funciones sociales de la educación formal; Estratificación social y escolarización; Evolución de las formas de pobreza, marginación y exclusión social.</p> <p>Educación, socialización y subjetivación: Socialización primaria y secundaria; Agentes de socialización; Escuela y socialización; La sociología del currículo; Agencias y procesos de socialización: Adquisición de roles sociales, desviación, resocialización e instituciones totales; Escuela como espacio de socialización secundaria.</p> <p>Estructura social y desigualdad social. Clase social, género, etnia y diversidad cultural: Las clases sociales en Puerto Rico; Desigualdades sociales y territorio: Segregación urbana y consecuencias sociales y educativas; Indicadores sociales desagregados por territorios; Análisis socioeducativo de un territorio; Ámbitos y colectivos para la acción socioeducativa; La red socioeducativa de un territorio; Origen social y rendimiento escolar; El éxito y el fracaso escolar; Escuela pública y escuela privada; Diferenciación, desigualdad, discriminación; La construcción social, histórica y cultural del género; Inmigración, ciudadanía y educación: retos y oportunidades para la multiculturalidad.</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Práctico y de Intervención <p>Análisis sociológico de una comunidad/territorio que considere su historia, rendimiento escolar, construcción social, recursos comunitarios, entre otros.</p> |

| | | |
|----|----------------------|--|
| | | <p>Mapa conceptual que demuestre relación entre los conceptos expuestos</p> <p>Análisis ético de una narración filmica (película o documental) de temática educativa en el ámbito social</p> <p>Visita de campo a ONG: Comunidad Península de Cantera o Barrio San Salvador, Caguas.</p> |
| 7. | Bibliografía | <ol style="list-style-type: none"> 1. Apple M.W., Ball S.J. y Gandin L.A. (2010). <i>The Routledge International Handbook of the Sociology of Education</i>. Londres: Routledge 2. Apple M. W. y Beane J. A. (1997). <i>Escuelas democráticas</i>. Madrid: Morata. 3. Bernstein, B. (1990). <i>Poder, educación y conciencia</i>. Barcelona: El Roure. 4. Carbonell, J. (1996). <i>La escuela: entre la utopía y la realidad</i>. Barcelona: Eumo-Octaedro. 5. Dubet, F. (2005). <i>La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?</i> Barcelona: Gedisa. 6. Durkheim, E. (1922/2000). <i>Educación y sociología</i>. Barcelona: Península 7. Freire, Paulo. (1993). <i>The Pedagogy of the Oppressed</i>. London: Penguin Books. 8. Dávila, O. (2004). <i>Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes</i>. Última Década, nº 21 (pp. 83-104) 9. Martínez, J.S. (2007). <i>Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas</i>. Revista de Educación, nº 342 (pp. 287-306). 10. Merino, J.V. (2009). <i>La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI</i>. Revista Complutense de Educación, vol. 20, nº 1 (pp.33-52) 11. Subirats, J. (Coord.) (2002). <i>Los proyectos educativos de ciudad y sus actores. Gobierno local y educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela</i>. Barcelona: Ariel. 12. Vila, I. y Casares, R. (2009). <i>Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social</i>. Barcelona: ICE-Horsori |
| 8. | Enlaces recomendados | <ul style="list-style-type: none"> • Asociación Estatal de Educación Social: www.eduso.net/asedes/ • Asociación Internacional de Educadores Sociales: http://aieji.net/ • Asociación Interuniversitaria de Investigación en Psicopedagogía: www.uv.es/aidipe/ • Asociación Mediterránea de Sociología de la Educación: www.asamse.org • Centro Comunitario Península de Cantera: www.peninsuladecantera.com/ • Comunidad Barrio San Salvador, Caguas: www.youtube.com/watch?v=1MJ-VkqUL6g • International Sociological Association-Research Committee on Sociology of Education RC04: www.isa-sociology.org/rc04.htm • Instituto de Estadísticas de Puerto Rico: www.estadisticas.gobierno.pr/iepr/ • Revista de la Educación Social editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales: www.eduso.net/res • Revista Pedagogía Social Revista Interuniversitaria: http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/Index |

| | | | |
|-----|-------------------------|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social: www.sips.es | |
| 9. | Metodología docente | <p>Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Basada en preguntas y problemas vinculados al tema de estudio, se investiga mediante proyectos específicos para plantear y proponer soluciones. Se procura la organización en pequeños grupos de trabajo para fomentar el trabajo cooperativo. Se complementa a través de clases teóricas, actividades individuales y grupales en el aula, búsquedas independientes, exposiciones por los estudiantes, invitados de la comunidad, entrevistas a expertos, trabajos individuales y grupales, diarios de reflexión, comentarios de lecturas, otros.</p> | |
| 10. | Sistema de evaluación | Aspectos a evaluar | <p>Nivel de adquisición de los conceptos básicos de la materia. Conocimiento, comprensión e interpretación del material.</p> <p>Capacidad demostrada para el análisis mediante el sentido crítico, así como el dominio de las claves epistemológicas y teóricas de la materia.</p> <p>Nivel de desarrollo de la habilidad de síntesis en la creación de trabajo original (diagnósticos, diseño, proyectos de acción y de investigación, otros)</p> <p>Nivel demostrado de adecuación, riqueza y rigor en los procesos de trabajo individual y en grupo.</p> <p>Actitud participativa, calidad de las aportaciones, demostrado interés y cumplimiento de los requisitos del curso.</p> |
| | | Procedimiento de evaluación | <p>Valoración del material y trabajos del estudiante (individual y grupal)</p> <p>Valoración de las exposiciones</p> <p>Asistencia y participación en clase</p> |
| | | Calificación final | <p>Análisis sociológico de una comunidad y presentación del mismo y Diseño de un proyecto de acción socioeducativa o Proyecto de investigación relevante al tema del curso y exposición del mismo – grupal.</p> <p>Diario semanal, una reflexión sobre el material y experiencias personales sobre temas expuestos en el curso. Reflexión sobre la visita de campo.</p> <p>Trabajo monográfico individual relevante al tema del curso y presentación del mismo</p> <p>Asistencia y participación en clase</p> |
| 11. | Trasfondo académico del | <p>El profesorado debería contar con un trasfondo en Educación Social, Sociología de la Educación, o Pedagogía Social.</p> | |

| | | |
|-----|----------------------|--|
| | profesorado | |
| 12. | Acomodo razonable | Los estudiantes que requieren acomodo razonable o reciben servicios de Rehabilitación Vocacional deben comunicarse con el profesor al inicio del semestre para planificar el acomodo y equipo necesario conforme a las recomendaciones de la oficina de los asuntos para personas con impedimentos en la universidad. |
| 13. | Comportamiento ético | La falta de honradez, fraude, plagio y cualquier otro comportamiento inadecuado con relación a la labor académica constituyen infracciones mayores sancionadas por el Reglamento General de Estudiantes. Las infracciones mayores, pueden tener como consecuencia la suspensión de la Universidad por un tiempo definido mayor de un año o la expulsión permanente de la Universidad, entre otras sanciones. |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla IX.10. Prontuario: Las violencias y la resolución de conflictos

| Concentración en Educación Social | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|------------------------------|---|--------------------------------|--|---|------------------|--|---------------------------------|-----------------------------|-------------|-----------|
| 1. | Curso | las Violencias y la resolución de conflictos | | | | | | | | | | | |
| 2. | Descripción del contenido | El curso ofrece, desde el prisma de una cultura de la paz, un acercamiento a comprender las violencias y entender los conflictos, particularmente los familiares y escolares. Se plantea la resolución de los conflictos por medio del proceso de mediación en el ámbito de las etapas de Educación Primaria y Secundaria con miras a desarrollar las habilidades de fomentar en los centros educativos el fortalecimiento de una cultura institucional que fomente una convivencia constructiva y pacífica. El curso brinda herramientas para reconocer situaciones de conflicto, desde el análisis de sus causas, y buscar vías de resolución pacífica de forma creativa. Además, se espera que el estudiante pueda describir la misión y las cualidades que debe poseer un mediador en conflictos escolares. | | | | | | | | | | | |
| 3. | Competencias generales | <table border="1"> <tr> <td>Organización y planificación</td> <td rowspan="10">Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos Promover y colaborar en acciones sociales, especialmente en aquellas con especial incidencia en la formación ciudadana. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al impacto social de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales,</td> </tr> <tr> <td>Manejo y uso de la información</td> </tr> <tr> <td>Resolución de problemas y toma de decisiones</td> </tr> <tr> <td>Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional</td> </tr> <tr> <td>Compromiso ético</td> </tr> <tr> <td>Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad</td> </tr> <tr> <td>Adaptación a situaciones nuevas</td> </tr> <tr> <td>Habilidades interpersonales</td> </tr> <tr> <td>Creatividad</td> </tr> <tr> <td>Liderazgo</td> </tr> </table> | Organización y planificación | Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos Promover y colaborar en acciones sociales, especialmente en aquellas con especial incidencia en la formación ciudadana. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al impacto social de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, | Manejo y uso de la información | Resolución de problemas y toma de decisiones | Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional | Compromiso ético | Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad | Adaptación a situaciones nuevas | Habilidades interpersonales | Creatividad | Liderazgo |
| Organización y planificación | Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos Promover y colaborar en acciones sociales, especialmente en aquellas con especial incidencia en la formación ciudadana. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al impacto social de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, | | | | | | | | | | | | |
| Manejo y uso de la información | | | | | | | | | | | | | |
| Resolución de problemas y toma de decisiones | | | | | | | | | | | | | |
| Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional | | | | | | | | | | | | | |
| Compromiso ético | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad | | | | | | | | | | | | | |
| Adaptación a situaciones nuevas | | | | | | | | | | | | | |
| Habilidades interpersonales | | | | | | | | | | | | | |
| Creatividad | | | | | | | | | | | | | |
| Liderazgo | | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|----|--|---|---|
| | | | <p>multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.</p> <p>Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar dentro y fuera de las organizaciones, desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación de programas u otra intervención que lo precisen.</p> <p>Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.</p> <p>Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización favoreciendo el aprendizaje autónomo.</p> |
| 4. | Competencias específicas (Saber y Saber Hacer)) de la Educación Social | <p>Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja</p> <p>Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos</p> <p>Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención</p> <p>Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa</p> <p>Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar la capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos</p> <p>Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social</p> <p>Desarrollar una disposición, aptitud y competencia</p> | <p>Presentar las teorías sobre las violencias y los conflictos y las técnicas para su resolución.</p> <p>Analizar la sociología de situaciones tales como la inmigración, la desigualdad, la pobreza, la exclusión, entre otras en los conflictos sociales y la intervención socioeducativa contextualizada.</p> <p>Comprender los procesos de diseño de planes, programas y actividades de intervención aplicados a distintos campos</p> <p>Valorar la importancia de determinadas técnicas específicas, adecuadas para la intervención</p> <p>Comprender la importancia de la mediación y desarrollar las principales destrezas que el educador social debe poner en práctica en la resolución de conflictos.</p> |

| | | | |
|----|-----------------------------|--|--|
| | | lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas | |
| 5. | Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conocimientos claves, básicos e indispensables para trabajar sobre la resolución de los conflictos • Utilizar las fuentes documentales básicas en la asignatura (bibliografía, revistas, disposiciones legales, prensa, otros) para conocer los tratados y declaraciones internacionales relacionados con la paz así como también los conflictos actuales entre países y el respeto a los derechos humanos • Conocer y analizar experiencias y propuestas de intervención didáctica de educación para la paz y/o que difundan y promuevan en el ámbito socioeducativo • Adquirir habilidades y destrezas básicas para el diseño y evaluación de programas y actividades que tengan presentes las estrategias de resolver conflictos. • Buscar y analizar las propuestas innovadoras que presentan diferentes comunidades virtuales, plataformas educativas en red y páginas web sobre la resolución de conflictos. • Conocer y analizar la percepción sociales de las relaciones en los centros educativos, el estado real de la convivencia escolar, la normativa sobre el tema y su presencia en los planes institucionales. • Detectar y analizar las propias actitudes ante la convivencia y la resolución de conflictos en distintos contextos socioeducativos formales y no formales. • Presentar y analizar distintas experiencias socioeducativas que promueven una cultura de paz a través de la interacción, comunicación y transmisión de conocimientos entre personas del mismo o diferente ámbito cultural, personal o profesional. • Adquirir las habilidades básicas para la intervención en la resolución pacífica de conflictos que facilite el dialogo, la cooperación, la riqueza de la diversidad, el intercambio y la búsqueda de nuevas formas de relación para el establecimiento de una convivencia abierta, democrática y solidaria entre personas. • Detectar as diferentes oportunidades educativas que favorecen el inicio de un proceso de educación para la paz y los derechos humanos • Buscar información sobre algún conflicto actual, micro o macro, analizar sus causas y consecuencias y detectar su valor como oportunidad educativa • Elaborar propuestas didácticas encaminadas a promover una cultura de paz en distintos contextos socioeducativos. | |
| 6. | Temario detallado del curso | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Teórico y de Fundamentos | <p>Las violencias La violencia en los contextos escolares El conflicto Importancia del conflicto La conflictología Conflictos frente a violencia Prevención de los conflictos El conflicto en el ámbito escolar La prevención de los conflictos como un trabajo de innovación educativa La toma de conciencia de la problemática</p> |

| | | | |
|----|--------------|---|---|
| | | | <p>de los conflictos</p> <p>Educación para la paz</p> <p>Formación del profesorado y educación para la paz</p> <p>El punto de partida: la convivencia en el centro escolar</p> <p>La importancia del clima escolar en el conflicto</p> <p>Políticas internacionales para fomentar una cultura de la paz</p> <p>Políticas nacionales para promover una cultura de la paz</p> <p>Elementos inclusivos en un Plan de Convivencia</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Práctico y de Intervención | <p>Actitudes ante el conflicto</p> <p>Estilos de resolución de conflictos</p> <p>El lenguaje</p> <p>La Mediación</p> <p>La mediación escolar</p> <p>La figura del mediador</p> <p>Características del mediador</p> <p>Habilidades del mediador</p> <p>Código de conducta mediadora</p> <p>Funciones del mediador</p> <p>Técnicas</p> <p>Competencias básicas de la Educación Primaria</p> <p>Áreas de conocimiento</p> <p>Resolución de conflictos en Educación Primaria</p> <p>Competencias básicas de la Educación Secundaria</p> <p>Áreas de conocimiento</p> <p>Resolución de conflictos en Educación Secundaria</p> <p>Mapa conceptual que demuestre relación entre los conceptos expuestos</p> <p>Análisis ético de una narración filmica (película o documental) de temática educativa en el ámbito social</p> |
| 7. | Bibliografía | <ol style="list-style-type: none"> 1. AA.VV. (2001). <i>Convivencia escolar: un enfoque práctico</i>. Madrid: CCOO 2. Caballero Mariscal, M.A. (2011). <i>Talleres sociales: Habilidades sociales, resolución de conflictos, control emocional y autoestima</i>. Madrid: CCS. | |

| | | |
|----|----------------------|---|
| | | <ol style="list-style-type: none"> 3. Cantera, L. (1999). <i>Te pego porque te quiero</i>. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona. 4. Corsi, J. (1995 a). <i>Violencia Familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social</i>. Buenos Aires: Paidós. 5. Echeburua E. y Corral, P. (1998). <i>Manual de violencia familiar</i>. Madrid. Siglo XXI. 6. Galtung, J. (1993). “Los fundamentos de los estudios sobre la paz”. En Rubio, A. (Coord.). <i>Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz</i>. Granada: Eirene. 7. Galtung, J. (1990). Cultural violence. <i>The Journal of Peace Research</i>, n. 27, pp. 291-301. 8. Gerbener, G. (1988), <i>Violence in television drama: trends and symbolic functions</i>, Washington. 9. Girad, K. y Koch, S. (1997). <i>Resolución de conflictos en las escuelas</i>. Barcelona. Granica. 10. Lorente, M. (2001). <i>Mi marido me pega lo normal</i>. Barcelona: Crítica. 11. Melero Martin, J. (2009). <i>Conflictividad escolar y la nueva profesión docentes: Diez estrategias para mejorar la convivencia en centros educativos</i>. Archidona Málaga: Aljibe. 12. Ross, J. y Watkinson, A. (1999) (Eds). <i>La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños</i>. Madrid: La Muralla. 13. Sanmartín, J. (2000). <i>La violencia y sus claves</i>. Barcelona: Ariel. 14. Sarasua, B y Zubizarreta, I. (2000). <i>Violencia en la pareja</i>. Málaga: Aljibe. 15. Soriano, A. (2001). <i>Maltrato infantil</i>. Madrid: Ediciones San Pablo. 16. Soriano, A. (2002). <i>Educación y violencia familiar</i>. Madrid: Dykinson. 17. Torrego, J. C. (Coord.) (2008). <i>Los conflictos en el ámbito educativo. Programa para aprender a resolver conflictos a través de la negociación</i>. Madrid: CIDEAL-MEC. |
| 8. | Enlaces recomendados | <ul style="list-style-type: none"> • Asociación Estatal de Educación Social: www.eduso.net/asedes/ • Asociación Internacional de Educadores Sociales: http://aieji.net/ • Asociación Interuniversitaria de Investigación en Psicopedagogía: www.uv.es/aidipe/ • Fundación FUHEM, Centro de Investigación para la Paz: www.fuhem.es/ • Instituto de Estadísticas de Puerto Rico: www.estadisticas.gobierno.pr/iepr/ • Observatorio de exclusión social, Universidad de Murcia: www.um.es/scultura/debate/observatorio/index.php • Portal para inclusión social: http://inclusión.sigadel.com/index.php • Prácticas de inclusión social: http://portalb.cruzroja.es • Revista Pedagogía Social Revista Interuniversitaria: http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/Index • Revista de la Educación Social editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales: www.eduso.net/res • Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social: www.sips.es |
| 9. | Metodología docente | <p>Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Basada en preguntas y problemas vinculados al tema de estudio, se investiga mediante proyectos específicos para plantear y proponer soluciones. Se procura la organización en pequeños grupos de trabajo para fomentar el trabajo cooperativo. Se complementa a</p> |

| | | | |
|-----|-------------------------------------|---|---|
| | | través de clases teóricas, actividades individuales y grupales en el aula, búsquedas independientes, exposiciones por los estudiantes, invitados de la comunidad, entrevistas a expertos, trabajos individuales y grupales, diarios de reflexión, comentarios de lecturas, otros. | |
| 10. | Sistema de evaluación | Aspectos a evaluar | <p>Nivel de adquisición de los conceptos básicos de la materia. Conocimiento, comprensión e interpretación del material.</p> <p>Capacidad demostrada para el análisis mediante el sentido crítico, así como el dominio de las claves epistemológicas y teóricas de la materia.</p> <p>Nivel de desarrollo de la habilidad de síntesis en la creación de trabajo original (diagnósticos, diseño, proyectos de acción y de investigación, otros)</p> <p>Nivel demostrado de adecuación, riqueza y rigor en los procesos de trabajo individual y en grupo.</p> <p>Actitud participativa, calidad de las aportaciones, demostrado interés y cumplimiento de los requisitos del curso.</p> |
| | | Procedimiento de evaluación | <p>Valoración del material y trabajos del estudiante (individual y grupal)</p> <p>Valoración de las exposiciones</p> <p>Asistencia y participación en clase</p> |
| | | Calificación final | <p>Diseño de un proyecto de acción socioeducativa o Proyecto de investigación relevante al tema del curso y exposición del mismo – grupal.</p> <p>Diario semanal, una reflexión sobre el material y experiencias personales sobre temas expuestos en el curso. Reflexión sobre la visita de campo.</p> <p>Trabajo monográfico individual relevante al tema del curso y presentación del mismo</p> <p>Asistencia y participación en clase</p> |
| 11. | Trasfondo académico del profesorado | El profesorado debería contar con un trasfondo en Educación, Educación Social o Pedagogía Social, Sociología de la Educación, o Psicología y Desarrollo Humano. | |
| 12. | Acomodo razonable | Los estudiantes que requieren acomodo razonable o reciben servicios de Rehabilitación Vocacional deben comunicarse con el profesor al inicio del semestre para planificar el acomodo y equipo necesario conforme a las recomendaciones de la oficina de los asuntos para personas con impedimentos en la universidad. | |
| 13. | Comportamiento | La falta de honradez, fraude, plagio y cualquier otro comportamiento | |

| | | |
|--|-------|---|
| | ético | inadecuado con relación a la labor académica constituyen infracciones mayores sancionadas por el Reglamento General de Estudiantes. Las infracciones mayores, pueden tener como consecuencia la suspensión de la Universidad por un tiempo definido mayor de un año o la expulsión permanente de la Universidad, entre otras sanciones. |
|--|-------|---|

Fuente: Elaboración propia.

Tabla IX.11. Prontuario: El desarrollo de la Adolescencia en contextos de riesgo.

| Concentración en Educación Social | | | |
|-----------------------------------|--|---|---|
| 1. | Curso | Desarrollo de la Adolescencia en contextos de riesgo | |
| 2. | Descripción del contenido | La construcción social de adolescencia y juventud como categorías sociales. Las cuestiones sociales relativas a adolescencia y juventud en la sociedad actual. Las políticas de juventud. La aproximación sociológica a la educación de las relaciones afectivosexuales. | |
| 3. | Competencias generales | Organización y planificación Manejo y uso de la información Resolución de problemas y toma de decisiones Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional Compromiso ético | Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad Adaptación a situaciones nuevas Habilidades interpersonales Creatividad Liderazgo |
| 4. | Competencias específicas (Saber y Saber Hacer)) de la Educación Social | Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa Utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social Identificar y diagnosticar los | Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. Capacidad para desarrollar, promover y dinamizar habilidades de comunicación interpersonal. Compromiso ético activo con los derechos humanos, la igualdad entre hombres y |

| | | | |
|----|-----------------------------|---|---|
| | | <p>factor habituales de crisis familiar y social y desarrollar la capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos</p> <p>Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social</p> <p>Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas</p> | <p>mujeres y la sostenibilidad.</p> <p>Capacidad de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.</p> <p>Capacidad de adaptación a situaciones nuevas.</p> <p>Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.</p> <p>Capacidad para reconocer y valorar los procesos afectivos.</p> <p>Comprender los referentes teóricos que constituyen al ser humano como protagonista de la educación.</p> <p>Conocer y comprender los procesos de enseñanza aprendizaje y su incidencia en la formación y desarrollo integral de las personas y comunidades.</p> <p>Diagnosticar necesidades, situaciones complejas y posibilidades de las personas para fundamentar las acciones educativas.</p> <p>Ser capaz de identificar el grado de desarrollo de un sujeto en todas sus dimensiones.</p> |
| 5. | Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Describir, explicar y conocer las bases para intervenir y optimizar los cambios evolutivos en los periodos de niñez, adolescencia, adultez y vejez en las diferentes áreas del desarrollo. • Identificar las principales tareas evolutivas de cada período dentro de una perspectiva general en la que se consideren las implicaciones para diferentes contextos educativos. • Comprender el proceso de construcción social de la adolescencia: adolescencia y juventud como etapa de inicio de las relaciones afectivosexuales y su importancia educativa. • Desarrollar las competencias necesarias para la intervención socioeducativa en el terreno de las relaciones afectivosexuales adolescentes. • Conocer las teorías sociológicas de la juventud • Conocer las políticas de juventud (Puerto Rico, Estados Unidos, España, otros países de referencia, organismos internacionales) | |
| 6. | Temario detallado del curso | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Teórico y de Fundamentos | <p>Psicología del Desarrollo; Concepto de Psicología del Desarrollo, objeto de estudio, contextos de desarrollo, modelos y teorías.</p> <p>Procesos y contextos básicos del desarrollo infantil: Procesos y contextos básicos del desarrollo infantil hasta la adolescencia: aspectos biosociales, cognitivos,</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>psicosociales y afectivos. Adolescencia Desarrollo biosocial, cognitivo y psicosocial en la adolescencia. Juventud adulta, mediana edad y envejecimiento. Desarrollo biosocial, cognitivo y psicosocial en la juventud adulta, mediana edad Sistemas biológicos y su impacto a. Pubertad: Características sexuales primarias y secundarias del varón y la hembra b. Otros cambios fisiológicos c. Sexualidad, conducta sexual, género, identidad sexual, preferencia d. Embarazo, maternidad y paternidad e. Salud física, condiciones asociadas a la etapa de desarrollo f. Relevancia para el trabajo educativo Sistemas psicológicos y su impacto a. Formación de la identidad b. Desarrollo moral (Kohlberg; Gilligan) c. Espiritualidad (Fowler) d. Depresión, suicidio y otros eventos críticos e. Asertividad f. Relevancia para el trabajo educativo</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Práctico y de Intervención | <p>La política afectivosexual adolescente: la aproximación sociológica a la educación afectivosexual: Las teorías sociológicas del género; Las teorías sociológicas de la sexualidad; Las teorías sociológicas de la afectividad; Las teorías sociológicas del cuerpo; y La política afectivosexual en adolescencia y juventud. Sistemas sociales y su impacto a. Problemas con figuras de autoridad b. Desarrollo de la identidad c. Presión de e identificación de grupo d. Intereses ocupacionales y profesionales e. Embarazos en adolescentes: Educación sexual f. Uso de sustancias controladas g. Suicidio h. Relevancia para la Educación Social. Mapa conceptual que demuestre relación entre los conceptos expuestos Análisis ético de una narración filmica</p> |

| | | (película o documental) de temática educativa en el ámbito social. |
|----|----------------------|--|
| 7. | Bibliografía | <ol style="list-style-type: none"> 1. Arranz, E. (Coord.). (2004). <i>Familia y desarrollo psicológico</i>. Madrid: Pearson 2. Bauman, Zygmunt. (2007). <i>Los retos de la educación en la modernidad líquida</i>. Gedisa: Barcelona. 3. Bauman, Zygmunt. (2003). <i>Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos</i>. Madrid: Fondo de Cultura económica 4. Bernstein, B. (1997). <i>La estructura del discurso pedagógico</i>. Madrid: Morata. 5. Bourdieu y Passeron. “Comprender”, en Pierre Bourdieu (ed.). <i>La miseria del mundo</i>. Madrid: Akal, 1999. 6. Daguerre, Anne y Nativel, Corinne. (2006). <i>When Children Become Parents. Welfare Responses to Teenage Pregnancy</i>. Bristol: Policy Press 7. Gálvez Blanco, M^a Isabel. Trastornos de la alimentación. (2001). <i>Cuadernos de Salud</i>, vol. 9. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer 8. Health Education Authority. (1992). <i>Today's Young Adults 16-19 years old look at diet, alcohol, smoking, drugs and sexual behaviour</i>. Londres: HEA. 9. Martínez, I. (2006). <i>Resiliencia invisible: infancia, inclusión social y tutores de vida</i>. Barcelona: Gedisa. 10. Mock, Gloria. (1995). <i>Sexualidad: sus conceptos básicos</i>. San Juan: Editorial Plaza Mayor 11. Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). <i>Familia y adolescencia</i>. Madrid: Síntesis. 12. Neimeyer, R.A. (2007). <i>Aprender de la pérdida. Una guía para afrontar el duelo</i>. Barcelona: Paidós. 13. Tarín, Manuel y Navarro, José Javier. (2006). <i>Adolescentes en Riego. Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa</i>. Madrid: CCS. 14. Tomé, Amparo. Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa, en Ana González y Carlos Lomas (eds.). <i>Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia</i>. Barcelona: Graó, 2002, pp. 169-181. 15. Touraine, Alain. (2005). <i>Un nuevo paradigma para comprender en mundo de hoy</i>. Barcelona: Paidós 16. Venegas, Mar (2013). <i>Amor, sexualidad y adolescencia. Sociología de las relaciones afectivosexuales</i>. Granada: Editorial Comares. 17. Willis, Paul. <i>Aprender a trabajar</i>. Madrid: Akal, 1988 [1977]. |
| 8. | Enlaces recomendados | <ul style="list-style-type: none"> • Asociación Estatal de Educación Social: www.eduso.net/asedes/ • Asociación Internacional de Educadores Sociales: http://aieji.net/ • Asociación Interuniversitaria de Investigación en Psicopedagogía: www.uv.es/aidipe/ • Instituto de Estudios Sociales Avanzados: www.iesa.csic.es/es/index.php • Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación: www.institutodeevaluacion.mec.es/ • Instituto de la Juventud: www.injuve.es • Instituto para el desarrollo de la juventud de Puerto Rico: http://juventudpr.org/ • Observatorio Social de España: http://www.observatoriosocial.org/ose/ |

| | | | |
|-----|-----------------------|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Psicología social: www.socialpsychology.org • Revista de estudios de la juventud, Madrid: http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general • Revista de la Educación Social editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales: www.eduso.net/res • Revista Pedagogía Social Revista Interuniversitaria: http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/Index • Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social: www.sips.es | |
| 9. | Metodología docente | <p>Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Basada en preguntas y problemas vinculados al tema de estudio, se investiga mediante proyectos específicos para plantear y proponer soluciones. Se procura la organización en pequeños grupos de trabajo para fomentar el trabajo cooperativo. Se complementa a través de clases teóricas, actividades individuales y grupales en el aula, búsquedas independientes, exposiciones por los estudiantes, invitados de la comunidad, entrevistas a expertos, trabajos individuales y grupales, diarios de reflexión, comentarios de lecturas, otros.</p> | |
| 10. | Sistema de evaluación | Aspectos a evaluar | <p>Nivel de adquisición de los conceptos básicos de la materia. Conocimiento, comprensión e interpretación del material.</p> <p>Capacidad demostrada para el análisis mediante el sentido crítico, así como el dominio de las claves epistemológicas y teóricas de la materia.</p> <p>Nivel de desarrollo de la habilidad de síntesis en la creación de trabajo original (diagnósticos, diseño, proyectos de acción y de investigación, otros)</p> <p>Nivel demostrado de adecuación, riqueza y rigor en los procesos de trabajo individual y en grupo.</p> <p>Actitud participativa, calidad de las aportaciones, demostrado interés y cumplimiento de los requisitos del curso.</p> |
| | | Procedimiento de evaluación | <p>Valoración del material y trabajos del estudiante (individual y grupal)</p> <p>Valoración de las exposiciones</p> <p>Asistencia y participación en clase</p> |
| | | Calificación final | <p>Diseño de un proyecto de acción socioeducativa o Proyecto de investigación relevante al tema del curso y exposición del mismo – grupal.</p> <p>Diario semanal, una reflexión sobre el material y experiencias personales sobre temas expuestos en el curso. Reflexión sobre la visita de campo.</p> <p>Trabajo monográfico individual relevante al</p> |

| | | | |
|-----|-------------------------------------|--|--|
| | | | tema del curso y presentación del mismo Asistencia y participación en clase |
| 11. | Trasfondo académico del profesorado | El profesorado debería contar con un trasfondo en Educación, Educación Social o Pedagogía Social, Sociología de la Educación, o Psicología y Desarrollo Humano. | |
| 12. | Acomodo razonable | Los estudiantes que requieren acomodo razonable o reciben servicios de Rehabilitación Vocacional deben comunicarse con el profesor al inicio del semestre para planificar el acomodo y equipo necesario conforme a las recomendaciones de la oficina de los asuntos para personas con impedimentos en la universidad. | |
| 13. | Comportamiento ético | La falta de honradez, fraude, plagio y cualquier otro comportamiento inadecuado con relación a la labor académica constituyen infracciones mayores sancionadas por el Reglamento General de Estudiantes. Las infracciones mayores, pueden tener como consecuencia la suspensión de la Universidad por un tiempo definido mayor de un año o la expulsión permanente de la Universidad, entre otras sanciones. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla IX.12. Prontuario: Investigación en la Educación Social.

| Concentración en Educación Social | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|
| 1. | Curso | Investigación en la educación social | |
| 2. | Descripción del contenido | La incorporación del factor social en la actividad científica: nuevos modos de producción del conocimiento. Enfoques y métodos de acercamiento al estudio y mejora de la realidad y fenómenos socioeducativos. Fases, proceso y diseños en investigación socioeducativa. Elaboración, validación, gestión, difusión y uso de los informes de investigación socioeducativa. | |
| 3. | Competencias generales | Organización y planificación Manejo y uso de la información Resolución de problemas y toma de decisiones Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional Compromiso ético | Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad Adaptación a situaciones nuevas Habilidades interpersonales Creatividad Liderazgo |
| 4. | Competencias específicas (Saber y Saber Hacer)) de la Educación Social | Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención Utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social | Identificar, diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad socioeducativa con el fin entender su complejidad y orientar la acción. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas educativas Elaborar instrumentos para la recogida y análisis de información educativa. |

| | | | |
|----|-----------------------------|--|---|
| | | <p>Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social</p> <p>Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas</p> | <p>Aplicar y coordinar programas y metodologías educativas de desarrollo personal, social y profesional</p> <p>Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y de evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativos</p> |
| 5. | Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los conceptos y terminología básica de la investigación socioeducativa con el fin de que el estudiante sea capaz de interpretar, analizar y sintetizar informes de investigación publicados en medios especializados • Manejar, aplicar e interpretar un repertorio amplio de estrategias y procedimientos para la recogida, control de calidad y análisis de datos cuantitativos y cualitativos. • Valorar positivamente a la investigación como herramienta de comprensión y mejora de la realidad socioeducativa. • Ejecutar adecuadamente una serie de funciones de análisis y de otra naturaleza de <i>software</i> de cuantitativo y cualitativo. | |
| 6. | Temario detallado del curso | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Teórico y de Fundamentos | <p>Enfoques y métodos de acercamiento al estudio y mejora de la realidad y fenómenos socioeducativos.</p> <p>Fases y proceso de investigación socioeducativa.</p> <p>Diseños de investigación en educación socioeducativa.</p> <p>Elaboración, validación, gestión, difusión y uso de los informes de investigación socioeducativa.</p> <p>Criterios de calidad y consideraciones éticas.</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Práctico y de Intervención | <p>El análisis de datos <i>cuantitativos</i> mediante programas computarizados: SPSS</p> <p>El análisis de datos <i>cualitativos</i> a través de programas computarizados: NVivo, AQUAD</p> <p>Parámetros de calidad de los instrumentos de recogida de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La fiabilidad y la validez criterial • La validez de contenido mediante la concordancia entre expertos <p>Cuaderno de prácticas de SPSS (prácticas de análisis cuantitativo de naturaleza descriptiva e inferencial) y un portafolio de</p> |

| | | |
|----|----------------------|---|
| | | actividades prácticas sobre las diversas fases y etapas del proceso de investigación cualitativa. |
| 7. | Bibliografía | <ol style="list-style-type: none"> 1. ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: ASEDES. 2. Babbie, E. (2000). <i>Fundamentos de la Investigación Social</i>. México: International Thompson Editores. 3. Ballester, LL. (2014). <i>Iniciación al análisis de datos en la investigación educativa. Análisis de datos con SPSS</i>. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears. 4. Bisquerra, R. (2014). <i>Metodología de la investigación educativa</i>. (4ªedic.) Madrid. La Muralla. 5. Buendía Eisman, Leonor, Colás Bravo, María del Pilar, Hernández Pina, Fuensanta. (1998). <i>Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. Métodos de investigación psicopedagogía</i>. Madrid: McGraw Hill 6. Creswell, J. W. (2008). <i>Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research</i>. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall. 7. Del Rincón, D., Latorre, A., Sans, A. (1995). <i>Técnicas de investigación en ciencias sociales</i>. Madrid: Dykinson. 8. Hernández-Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Batista Lucio (2010). <i>Metodología de la investigación</i>. Quinta Edición. México DF: McGraw Hill Interamericana Editores 9. Johnson, B., Christensen, L. B. (2008). <i>Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches</i>. Los Ángeles: Sage Publications. 10. León, O. y Montero, I. (2011). <i>Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación</i>. Madrid: Mc Graw-Hill. 11. Matas Terrón, A. (2011). <i>Introducción a la investigación en Ciencias de la Educación</i>. Madrid: Bubok Publishing. 12. McMillan, James H. and Sally Schumacher. (2005). <i>Investigación educativa</i>. 5ta edición. Madrid: Pearson. 13. Merriam, Sheran B. (2002). <i>Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis</i>. San Francisco: Jossey-Bass. 14. Río Sadornil, D. del (2005). <i>Diccionario-glosario de metodología de la investigación social</i>. Madrid: UNED. 15. Ruiz Garzón, F., Rodríguez, S., Olmos Gómez, M. del C. (2005). <i>El Cuestionario. Investigación educativa: Metodología de encuesta</i>. Grupo Editorial Universitario. |
| 8. | Enlaces recomendados | <ul style="list-style-type: none"> • American Educational Research Association: www.aera.net • Asociación Interuniversitaria de Investigación en Psicopedagogía: www.uv.es/aidipe/ • Cuaderno de investigación en la educación, Universidad de Puerto Rico: http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ • Departamento de Educación de Puerto Rico: www.de.gobierno.pr/edata • Departamento de Salud de Puerto Rico: www.salud.gov.pr/Estadisticas-Registros-y-Publicaciones/Pages/default.aspx • European Educational Research Association: www.eera.ac.uk • Instituto de Estadísticas de Puerto Rico: www.estadisticas.gobierno.pr |

| | | | |
|-----|-----------------------|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Instituto para el Desarrollo Juvenil. Índice de Bienestar de Puerto Rico: www.juventudpr.org • Revista de la Educación Social, una publicación editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales: www.eduso.net/res • Revista Pedagogía Social Revista Interuniversitaria: http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/Index | |
| 9. | Metodología docente | <p>Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Basada en preguntas y problemas vinculados al tema de estudio, se investiga mediante proyectos específicos para plantear y proponer soluciones. Se procura la organización en pequeños grupos de trabajo para fomentar el trabajo cooperativo.</p> <p>A través de estudios de casos y ABP se estudiará la selección de muestreos, diseño, administración y validación de instrumentos de recogida de información, utilización e interpretación de pruebas estandarizadas, etc. Se ofrecerán las actividades prácticas centradas en el análisis de datos informatizado a través de programas computarizados (SPSS, Nvivo y AQUAD). Se complementa a través de clases teóricas, actividades individuales y grupales en el aula, búsquedas independientes, exposiciones por los estudiantes, otros.</p> | |
| 10. | Sistema de evaluación | Aspectos a evaluar | <p>Nivel de adquisición de los conceptos básicos de la materia. Conocimiento, comprensión e interpretación del material.</p> <p>Capacidad demostrada para el análisis mediante el sentido crítico, así como el dominio de las claves epistemológicas y teóricas de la materia.</p> <p>Nivel de desarrollo de la habilidad de síntesis en la creación de trabajo original (diagnósticos, diseño, proyectos de acción y de investigación, otros)</p> <p>Nivel demostrado de adecuación, riqueza y rigor en los procesos de trabajo individual y en grupo.</p> <p>Actitud participativa, calidad de las aportaciones, demostrado interés y cumplimiento de los requisitos del curso.</p> |
| | | Procedimiento de evaluación | <p>Valoración del material y trabajos del estudiante (individual y grupal)</p> <p>Valoración de las exposiciones</p> <p>Asistencia y participación en clase</p> |
| | | Calificación final | <p>Diseño de un proyecto que demuestre capacidad de solucionar un problema de investigación en relación a los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuadre metodológico. • Caracterización de variables. |

| | | |
|-----|-------------------------------------|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Tamaño muestral y tipo de muestreo utilizado. • Instrumentos de recogida de información. • Tabulación, organización, análisis e interpretación de los datos recolectados a través del programa SPSS <p>Cuaderno de prácticas de SPSS (prácticas de análisis cuantitativo de naturaleza descriptiva e inferencial)</p> <p>Creación de un portafolio de actividades prácticas sobre las diversas fases y etapas del proceso de investigación cualitativa.</p> <p>Asistencia y participación en clase</p> |
| 11. | Trasfondo académico del profesorado | El profesorado debería contar con un trasfondo en investigación educativa, Educación Social o Pedagogía Social. |
| 12. | Acomodo razonable | Los estudiantes que requieren acomodo razonable o reciben servicios de Rehabilitación Vocacional deben comunicarse con el profesor al inicio del semestre para planificar el acomodo y equipo necesario conforme a las recomendaciones de la oficina de los asuntos para personas con impedimentos en la universidad. |
| 13. | Comportamiento ético | La falta de honradez, fraude, plagio y cualquier otro comportamiento inadecuado con relación a la labor académica constituyen infracciones mayores sancionadas por el Reglamento General de Estudiantes. Las infracciones mayores, pueden tener como consecuencia la suspensión de la Universidad por un tiempo definido mayor de un año o la expulsión permanente de la Universidad, entre otras sanciones. |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla IX.13. Prontuario: Diagnósticos para la intervención socioeducativa.

| Concentración en Educación Social | | | |
|-----------------------------------|--|---|--|
| 1. | Curso | Diagnósticos para la intervención socioeducativa | |
| 2. | Descripción del contenido | Evaluación de necesidades para el diseño, supervisión y mejora de la acción socioeducativa. Aspectos conceptuales: contexto y necesidad. Niveles y tipologías. Enfoques metodológicos: modelos, procesos y acciones. Procedimientos para la identificación, análisis y priorización de necesidades. El informe diagnóstico. De la evaluación de necesidades al diseño de la acción socioeducativa | |
| 3. | Competencias generales | <p>Organización y planificación</p> <p>Manejo y uso de la información</p> <p>Resolución de problemas y toma de decisiones</p> <p>Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional</p> <p>Compromiso ético</p> | <p>Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad</p> <p>Adaptación a situaciones nuevas</p> <p>Habilidades interpersonales</p> <p>Creatividad</p> <p>Liderazgo</p> |
| 4. | Competencias específicas (Saber y Saber Hacer)) de la Educación Social | <p>Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja</p> <p>Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos</p> <p>Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención</p> <p>Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa</p> <p>Utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social</p> <p>Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar la capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver</p> | <p>Identificar, diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad socioeducativa con el fin entender su complejidad y orientar la acción.</p> <p>Afrontar con espíritu crítico los deberes y dilemas éticos que las nuevas demandas y formas de exclusión social de la sociedad del conocimiento plantean a la profesión del educador/a social.</p> <p>Saber aplicar las bases teóricas y metodológicas que definen la evaluación de necesidades socioeducativas desde enfoques participativos, ecológicos y constructivistas</p> <p>Comprender el carácter contextual, plural, reflexivo e integral del diagnóstico de necesidades en el ámbito de la acción socioeducativa.</p> <p>Caracterizar la evaluación de necesidades como un proceso de investigación dinámico, emergente, orientado a la mejora y generador de cambio que comprende la identificación de necesidades, su análisis, priorización y la toma de decisiones.</p> <p>Ser capaz de seleccionar y aplicar modelos, diseños, procedimientos e instrumentos</p> |

| | | | |
|----|-----------------------------|---|---|
| | | <p>conflictos</p> <p>Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social</p> <p>Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas</p> | <p>para la identificación y priorización de necesidades socioeducativas.</p> <p>Demostrar capacidad para diseñar y desarrollar un proceso diagnóstico desde planteamientos metodológicos complementarios, plurales y comprensivos y a partir del rigor científico propio de la Investigación Educativa.</p> <p>Saber comunicar los resultados de un proceso diagnóstico a los diferentes colectivos y agentes implicados definiendo las propuestas de mejora y de acción que derivan del mismo.</p> <p>Identificar y caracterizar la proyección profesional de la evaluación en ámbitos laborales vinculados a la Educación Social.</p> |
| 5. | Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la intervención socioeducativa como una actuación sistematizada y planificada dentro de la Educación Social • Analizar y aplicar las técnicas de investigación al proceso de diseño y evaluación de programas de intervención socioeducativos. • Aplicar los conocimientos teóricos para el diseño de un proceso de diagnóstico de necesidades, ajustado a una realidad socioeducativa específica. • Diseñar adecuadamente indicadores, instrumentos y procedimientos de recogida y análisis de información para identificar y priorizar necesidades en Educación social • Aprender a elaborar informes diagnósticos adaptados a las diferentes audiencias implicadas en la acción socioeducativa | |
| 6. | Temario detallado del curso | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Teórico y de Fundamentos | <p>Las necesidades en contextos socioeducativos</p> <p>Diagnóstico para el diseño, evaluación y mejora de la acción socioeducativa.</p> <p>El proceso de diagnóstico</p> <p>Modelos de Diagnóstico de necesidades</p> <p>El informe de diagnóstico.</p> <p>Diagnóstico socioeducativo aplicado a distintos contextos.</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Práctico y de Intervención | <p>La complejidad de los fenómenos y contextos sociales desde el diagnóstico de necesidades: estudio de casos</p> <p>Necesidades Normativas: estudio de casos</p> <p>Necesidades grupales a través de Técnicas participativas</p> <p>Análisis de informaciones de dinámicas participativas</p> |

| | | |
|----|----------------------|--|
| | | <p>Diseño de diagnóstico de necesidades</p> <p>Selección de técnicas e instrumentos de recogida de información para el diagnóstico de necesidades</p> <p>Construcción y aplicación de técnicas participativas de recogida de información para el diagnóstico de necesidades.</p> |
| 7. | Bibliografía | <ol style="list-style-type: none"> 1. Aguilar, M.J. & Ander-Egg, E. (2001). <i>Diagnóstico social. Conceptos y metodología</i>. México: Humanitas 2. ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: ASEDES. 3. Casado, A.; Pérez, C y Nápoles, MD. (2010). <i>Casos Prácticos de Diagnóstico Pedagógico</i>. Cuenca: Editorial Universidad de Castilla la Mancha. 4. Cembranos, Montesinos y Bustelo (2006). <i>La Animación Sociocultural: una propuesta metodológica</i>. Madrid: Editorial Popular 5. De Miguel, M. et al. (2004). Evaluación de necesidades de los jóvenes con diferencias auditivas en el proceso de transición al mundo laboral. En <i>Revista de Investigación Educativa</i>, vol. 20, nº 1. pp. 89 –112. 6. Hernández, S. Pozo, C. & Alonso, E. (2004). La aproximación Multimétodo en evaluación de necesidades. <i>Apuntes de Psicología</i>. 22(3). 293-308. 7. Padilla, M.T. (2002). <i>Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa</i>. Madrid: CIS 8. Pérez Campanero, M.P. (2000) <i>Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativas</i>. Madrid: Narcea. 9. Pérez Serrano, G. (2003). <i>Pedagogía Social/Educación Social</i>. Madrid: Narcea. 10. Rubio, M^a. J. y Varas, J. (2004). <i>Análisis de la realidad en la intervención social: Métodos y Técnicas de investigación</i>. Madrid: C.C.S. 11. Ruiz, C, (2008). El enfoque Multimétodo en la investigación social y educativa. Una mirada desde el paradigma de la complejidad. <i>Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación</i>. 8, 13-28. 12. Suarez Yáñez, A. (2011). <i>Diagnóstico Pedagógico</i>. Madrid, LA MURALLA. 13. Vargas L., Bustillos G y Marfan M. (1998). <i>Técnicas participativas para la educación Popular</i>. Madrid: Editorial Popular. 14. Witkin, B. R. & Altschuld, J. W. (1995). <i>Planning and Conducting needs assessments. A practical guide</i>. London: SAGE. |
| 8. | Enlaces recomendados | <ul style="list-style-type: none"> • Asociación Estatal de Educación Social: www.eduso.net/asedes/ • Asociación Internacional de Educadores Sociales: http://aieji.net/ • Asociación Interuniversitaria de Investigación en Psicopedagogía: www.uv.es/aidipe/ • Instituto de Estadísticas de Puerto Rico: www.estadisticas.gobierno.pr/iepr/ • Observatorio de exclusión social, Universidad de Murcia: www.um.es/scultura/debate/observatorio/index.php • Portal para inclusión social: http://inclusión.sigadel.com/index.php • Prácticas de inclusión social: http://portalb.cruzroja.es • Revista de la Educación Social editada por el Consejo General de Colegios |

| | | | |
|-----|-----------------------|---|---|
| | | <p>Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales: www.eduso.net/res</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revista Pedagogía Social Revista Interuniversitaria: http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/Index • Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social: www.sips.es | |
| 9. | Metodología docente | <p>Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Basada en preguntas y problemas vinculados al tema de estudio, se investiga mediante proyectos específicos para plantear y proponer soluciones. Se procura la organización en pequeños grupos de trabajo para fomentar el trabajo cooperativo. Se complementa a través de clases teóricas, actividades individuales y grupales en el aula, búsquedas independientes, exposiciones por los estudiantes, invitados de la comunidad, entrevistas a expertos, trabajos individuales y grupales, diarios de reflexión, comentarios de lecturas, otros.</p> | |
| 10. | Sistema de evaluación | Aspectos a evaluar | <p>Nivel de adquisición de los conceptos básicos de la materia. Conocimiento, comprensión e interpretación del material.</p> <p>Capacidad demostrada para el análisis mediante el sentido crítico, así como el dominio de las claves epistemológicas y teóricas de la materia.</p> <p>Nivel de desarrollo de la habilidad de síntesis en la creación de trabajo original (diagnósticos, diseño, proyectos de acción y de investigación, otros)</p> <p>Nivel demostrado de adecuación, riqueza y rigor en los procesos de trabajo individual y en grupo.</p> <p>Actitud participativa, calidad de las aportaciones, demostrado interés y cumplimiento de los requisitos del curso.</p> |
| | | Procedimiento de evaluación | <p>Valoración del material y trabajos del estudiante (individual y grupal)</p> <p>Valoración de las exposiciones</p> <p>Asistencia y participación en clase</p> <p>Prácticas de campo</p> |
| | | Calificación final | <p>Diagnóstico de una población o colectivo en necesidad de intervención socioeducativa y presentación del mismo.</p> <p>Diario semanal, una reflexión sobre el material y experiencias personales en la educación social.</p> <p>Prácticas de Campo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximación a la población diana: recogida de información no sistematizada • Toma de contacto y búsqueda de informantes clave |

| | | | |
|-----|-------------------------------------|--|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de técnicas participativas de recogida de información para el diagnóstico de necesidades <p>Trabajo monográfico individual relevante al tema del curso y presentación del mismo</p> <p>Asistencia y participación en clase</p> |
| 11. | Trasfondo académico del profesorado | El profesorado debería contar con un trasfondo en Educación, Educación Social o Pedagogía Social. | |
| 12. | Acomodo razonable | Los estudiantes que requieren acomodo razonable o reciben servicios de Rehabilitación Vocacional deben comunicarse con el profesor al inicio del semestre para planificar el acomodo y equipo necesario conforme a las recomendaciones de la oficina de los asuntos para personas con impedimentos en la universidad. | |
| 13. | Comportamiento ético | La falta de honradez, fraude, plagio y cualquier otro comportamiento inadecuado con relación a la labor académica constituyen infracciones mayores sancionadas por el Reglamento General de Estudiantes. Las infracciones mayores, pueden tener como consecuencia la suspensión de la Universidad por un tiempo definido mayor de un año o la expulsión permanente de la Universidad, entre otras sanciones. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla IX.14. Prontuario: Animación sociocultural

| Concentración en Educación Social | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|--|--|
| 1. | Curso | Animación sociocultural | |
| 2. | Descripción del contenido | Esta asignatura presenta un marcado carácter de metodología transversal de intervención, a través de la cual se generan proyectos, procesos e iniciativas en las que el sujeto, el grupo o la comunidad ha de sentirse protagonista, mediante la promoción de la participación activa y comprometida, en su propio desarrollo y en el del entorno, tanto social como cultural. La Animación Sociocultural es uno de los ámbitos en los que los educadores sociales desempeñan su actuación profesional. Por su carácter transversal, facilita la labor profesional del educador social en otros ámbitos, como son: desarrollo comunitario y generación de redes sociales, animación sociocultural y gestión cultural, educación para el ocio y tiempo libre, intervención socioeducativa en educación ciudadana, educación de adultos y personas mayores, y acción socioeducativa con minorías y grupos sociales desfavorecidos. | |
| 3. | Competencias generales | <p>Organización y planificación</p> <p>Manejo y uso de la información</p> <p>Resolución de problemas y toma de decisiones</p> <p>Compromiso con la identidad,</p> | <p>Gestionar y planificar la actividad profesional</p> <p>Desarrollar procesos cognitivos superiores</p> <p>Gestionar procesos de mejora, calidad e innovación</p> <p>Trabajar en equipo</p> |

| | | | |
|----|---|--|--|
| | | <p>desarrollo y ética profesional Compromiso ético Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad Adaptación a situaciones nuevas Habilidades interpersonales Creatividad Liderazgo</p> | |
| 4. | Competencias específicas (Saber y Saber Hacer) de la Educación Social | <p>Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar la capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas</p> | <p>Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa Promover procesos de dinamización cultural y social Identificar problemas socioeducativos y emitir juicios razonados para mejorar la práctica profesional Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos.</p> |
| 5. | Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar las bases teóricas y los principios de la participación, base de la Animación Sociocultural. • Comprender los procesos de desarrollo social y cultural y las instituciones y agentes implicados en ellos, prestando atención a la iniciativa social-Tercer Sector. • Comprender las interrelaciones entre los diferentes elementos de los procesos de intervención en Animación Sociocultural. • Identificar las funciones de animación y dinamización de los agentes e instituciones socioculturales, destacando las correspondientes al animador. • Comprender el funcionamiento de las dinámicas y técnicas de grupo. • Conocer las características de un ocio activo y creativo. | |

| | | | |
|----|-----------------------------|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos constitutivos del desarrollo comunitario y la gestión cultural. • Conseguir el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis. • Aplicar los conocimientos y las medidas pertinentes para la mejora sociocultural. • Planificar y desarrollar procesos de análisis de la realidad para la intervención en Animación Sociocultural. • Diseñar y aplicar estrategias y técnicas de Animación Sociocultural y para el fomento de la participación ciudadana. • Analizar y seleccionar los medios y recursos existentes para la intervención en Animación Sociocultural en los distintos escenarios y etapas de la vida. • Determinar y asumir los principios y valores que sustentan toda iniciativa de animación. • Valorar la potencialidad de la Animación Sociocultural como metodología para responder a problemas y demandas socioeducativas actuales. • Desarrollar actitudes y valores sociales que promuevan el desarrollo comunitario. • Tomar conciencia de la necesidad de fomentar la participación, las redes sociales y la iniciativa social-Tercer Sector. • Adoptar una postura positiva ante los problemas socioculturales y estar abierto y respetar distintos enfoques. • Estar abiertos a la incorporación de nuevos recursos tecnológicos en los procesos de intervención socioeducativa. | |
| 6. | Temario detallado del curso | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Teórico y de Fundamentos | <p>Elementos que configuran la Animación Sociocultural.</p> <p>Estimulación de la participación de sectores sociales. La iniciativa social: el Tercer Sector.</p> <p>El análisis de la realidad: elemento esencial para el diagnóstico en Animación Sociocultural.</p> <p>El animador sociocultural: perfil personal y profesional.</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Práctico y de Intervención | <p>Las técnicas de grupo: procedimientos para optimizar la acción sociocultural.</p> <p>Técnicas para fomentar la participación, la comunicación, la negociación y la resolución de conflictos.</p> <p>La Animación Sociocultural en la infancia y juventud. Ocio y tiempo libre.</p> <p>La Animación Sociocultural en las personas adultas y la tercera edad.</p> <p>Organización y desarrollo de la Comunidad. Gestión cultural</p> <p>Mapa conceptual que demuestre relación</p> |

| | | |
|----|----------------------|--|
| | | entre los conceptos expuestos Análisis ético de una narración filmica (película o documental) de temática educativa en el ámbito social |
| 7. | Bibliografía | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ander-Egg, E. (2000). <i>Metodología y práctica de la Animación Sociocultural</i>. Madrid: CCS. 15ª edición. 2. ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: ASEDES. 3. Calvo, A. (2002). <i>La animación sociocultural. Una estrategia educativa para laparticipación</i>. Madrid: Alianza Editorial. 4. Cembranos Díaz, Fernando, Bustelo, María, Montesinos, David H. (2001). <i>La Animación sociocultural: Una propuesta metodológica</i>. (1ª). Madrid: Editorial Popular 5. Cuenca Cabeza, Manuel. (2004). <i>Pedagogía del ocio: Modelos y propuestas</i>. (1ª). Ediciones Deusto 6. De Miguel, S. (1995). <i>Perfil del Animador Sociocultural</i>. Madrid: Narcea. 7. Entrena, S. y otros (1992). <i>La Animación en centros escolares</i>. Madrid: CCS. 8. Escudero, José. (2004). <i>Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la Animación Sociocultural</i>. Madrid: Narcea. 9. Gervilla, E. (1991). <i>El animador. Perfil y opciones</i>. Madrid: CCS. 10. Marín, R. y Pérez Serrano, G. (1990). <i>Investigación en animación sociocultural</i>. Madrid: UNED. 11. Martínez Rodríguez, F. M. (2013). <i>Educación, neoliberalismo y justicia social</i>. Madrid: Ediciones Pirámide. 12. Merino, J.V. (1997). <i>Programas de Animación Sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación</i>. Madrid: Narcea. 13. Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán, M. V. (2006). <i>¿Qué es la Animación Sociocultural?: Epistemología y Valores</i>. Madrid: Nancea. 14. Pérez Serrano, Gloria. (2011). <i>Intervención Sociocomunitaria</i>. Madrid: Editorial UNED 15. Puig, T. (1989). <i>Animación sociocultural, cultura y territorio</i>. Madrid: Popular. 16. Sarramona, J.; Vázquez, G. y Colom, A.J. (1998). <i>Educación no formal</i>. Barcelona: Ariel. 17. Sarrate Capdevilla, Mª L. y Hernando Sanz, Mª A. (Coords.). (2010). <i>Pedagogía Social. Metodología y escenarios de intervención</i>. Madrid: UNED / Narcea. 18. Trilla, J. (1997) (coord.). <i>Animación Sociocultural. Teorías, Programas y Ámbitos</i>. Barcelona: Ariel. 19. Vega, M.C. (1997). <i>La Animación Sociocultural en el Ámbito Rural</i>. Madrid: Celeste. |
| 8. | Enlaces recomendados | <ul style="list-style-type: none"> • Asociación Internacional de Educadores Sociales: http://aieji.net/ • Asociación Estatal de Educación Social: www.eduso.net/asedes/ • Directorio de revistas y publicaciones sobre educación: www.ditudo.com/dir/es/Educaci%C3%B3n/Publicaciones • Entrevistas con educadores sociales/animadores socioculturales: YouTube • Monitor-Educador social: www.monitoreducador.org/ |

| | | | |
|-----|-----------------------|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Red Nacional de TASOC y TISOC Animadores socioculturales e Integradores Sociales de España: http://ascprofesional.blogspot.com/ • Revista de Intervención socioeducativa editada por la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, Universidad Ramón Llull: www.peretarres.org/revistaeducacionsocial • Revista de la Educación Social editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales: www.eduso.net/res • Revista Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria: http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/Index • Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social: www.sips.es | |
| 9. | Metodología docente | <p>Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Basada en preguntas y problemas vinculados al tema de estudio, se investiga mediante proyectos específicos para plantear y proponer soluciones. Se procura la organización en pequeños grupos de trabajo para fomentar el trabajo cooperativo. Se complementa a través de clases teóricas, actividades individuales y grupales en el aula, búsquedas independientes, exposiciones por los estudiantes, invitados de la comunidad, entrevistas a expertos, trabajos individuales y grupales, diarios de reflexión, comentarios de lecturas, otros.</p> | |
| 10. | Sistema de evaluación | Aspectos a evaluar | <p>Nivel de adquisición de los conceptos básicos de la materia. Conocimiento, comprensión e interpretación del material.</p> <p>Capacidad demostrada para el análisis mediante el sentido crítico, así como el dominio de las claves epistemológicas y teóricas de la materia.</p> <p>Nivel de desarrollo de la habilidad de síntesis en la creación de trabajo original (diagnósticos, diseño, proyectos de acción y de investigación, otros)</p> <p>Nivel demostrado de adecuación, riqueza y rigor en los procesos de trabajo individual y en grupo.</p> <p>Actitud participativa, calidad de las aportaciones, demostrado interés y cumplimiento de los requisitos del curso.</p> |
| | | Procedimiento de evaluación | <p>Valoración del material y trabajos del estudiante (individual y grupal)</p> <p>Valoración de las exposiciones</p> <p>Asistencia y participación en clase</p> |
| | | Calificación final | <p>Diseño de un proyecto de acción socioeducativa o Proyecto de investigación relevante al tema del curso y exposición del mismo – grupal.</p> <p>Diario semanal, una reflexión sobre el material y experiencias personales sobre temas expuestos en el curso.</p> |

| | | | |
|-----|-------------------------------------|--|--|
| | | | Trabajo monográfico individual relevante al tema del curso y presentación del mismo Asistencia y participación en clase |
| 11. | Trasfondo académico del profesorado | El profesorado debería contar con un trasfondo Educación, Educación Social o Pedagogía Social. | |
| 12. | Acomodo razonable | Los estudiantes que requieren acomodo razonable o reciben servicios de Rehabilitación Vocacional deben comunicarse con el profesor al inicio del semestre para planificar el acomodo y equipo necesario conforme a las recomendaciones de la oficina de los asuntos para personas con impedimentos en la universidad. | |
| 13. | Comportamiento ético | La falta de honradez, fraude, plagio y cualquier otro comportamiento inadecuado con relación a la labor académica constituyen infracciones mayores sancionadas por el Reglamento General de Estudiantes. Las infracciones mayores, pueden tener como consecuencia la suspensión de la Universidad por un tiempo definido mayor de un año o la expulsión permanente de la Universidad, entre otras sanciones. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla IX.15. Prontuario: Educación para la Paz y la convivencia.

| Concentración en Educación Social | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|---|--|
| 1. | Curso | Educación para la paz y convivencia | |
| 2. | Descripción del contenido | Se procura que en el curso el estudiante conozca el estado actual y la evolución de los conceptos de paz, ciudadanía, derechos humanos y la metodología de su enseñanza en contextos socioeducativos. Que además analice experiencias significativas y elabore propuestas para impulsar una educación comprometida con la construcción de las condiciones de igualdad y justicia social que erradiquen situaciones de exclusión y favorezcan la igualdad de oportunidades, tanto al nivel macro como a nivel micro. | |
| 3. | Competencias generales | Organización y planificación Manejo y uso de la información Resolución de problemas y toma de decisiones Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional Compromiso ético Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad Adaptación a situaciones nuevas Habilidades interpersonales Creatividad | Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos Promover y colaborar en acciones sociales, especialmente en aquellas con especial incidencia en la formación ciudadana. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones mas relevante de la sociedad actual que afectan al impacto social de los |

| | | | |
|----|--|---|--|
| | | Liderazgo | <p>lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de genero e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.</p> <p>Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar dentro y fuera de las organizaciones, desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación de programas u otra intervención que lo precisen.</p> <p>Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.</p> <p>Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización favoreciendo el aprendizaje autónomo.</p> |
| 4. | Competencias específicas (Saber y Saber Hacer)) de la Educación Social | <p>Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja</p> <p>Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa</p> <p>Utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social</p> <p>Identificar y diagnosticar los factor habituales de crisis familiar y social y desarrollar la capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos</p> <p>Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social</p> <p>Desarrollar una disposición, aptitud y competencia</p> | <p>Situar la genealogía de las teorías, instituciones y practicas de la Educación para la paz y los derechos humanos.</p> <p>Analizar la sociología de situaciones tales como la inmigración, la desigualdad, la pobreza, la exclusión, entre otras en los conflictos sociales y la intervención socioeducativa contextualizada.</p> <p>Valorar la ética como base fundamental de un comportamiento profesional respetuoso</p> <p>Comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje como base de la Educación para la paz en distintos contextos y situaciones.</p> <p>Comprender los procesos de diseño de planes, programas y actividades de intervención aplicados a distintos campos</p> <p>Valorar las posibilidades y las estrategias para el desarrollo de una ciudadanía activa</p> <p>Valorar la importancia de determinadas técnicas específicas, adecuadas para la intervención</p> <p>Comprender la importancia de la mediación y desarrollar las principales destrezas que el educador social debe poner en practica en la resolución de</p> |

| | | | |
|----|-----------------------------|--|---|
| | | lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas | conflictos. Comprender los procesos de elaboración de análisis de informes de investigación y evaluación socioeducativa. |
| 5. | Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conocimientos claves, básicos e indispensables para trabajar sobre la paz y los derechos humanos • Conocer y analizar la evolución histórica de la educación para la paz así como los debates actuales en torno al conocimiento y las disciplinas • Utilizar las fuentes documentales básicas en la asignatura (bibliografía, revistas, disposiciones legales, prensa, otros) para conocer los tratados y declaraciones internacionales relacionados con la paz así como también los conflictos actuales entre países y el respeto a los derechos humanos • Analizar la presencia de la educación para la paz en la normativa educativa • Conocer y analizar experiencias y propuestas de intervención didáctica de educación para la paz y/o que difundan y promuevan en el ámbito socioeducativo • Presentar los distintos planteamientos metodológicos en la creación de una cultura de paz y el desarrollo de una ciudadanía democrática • Adquirir habilidades y destrezas básicas para el diseño y evaluación de programas y actividades que tengan presentes los enfoques: socioeducativos, cooperativo, dilemas morales, otros • Buscar y analizar las propuestas que sobre el tema presentan diferentes comunidades virtuales, plataformas educativas en red y paginas web. • Conocer y analizar la percepción sociales de las relaciones en los centros educativos, el estado real de la convivencia escolar, la normativa sobre el tema y su presencia en los planes institucionales. • Detectar y analizar las propias actitudes ante la convivencia y la resolución de conflictos en distintos contextos socioeducativos formales y no formales. • Presentar y analizar distintas experiencias socioeducativas que promueven una cultura de paz a través de la interacción, comunicación y transmisión de conocimientos entre personas del mismo o diferente ámbito cultural, personal o profesional. • Adquirir las habilidades básicas para la intervención en la resolución pacífica de conflictos que facilite el dialogo, la cooperación, la riqueza de la diversidad, el intercambio y la búsqueda de nuevas formas de relación para el establecimiento de una convivencia abierta, democrática y solidaria entre personas. • Detectar as diferentes oportunidades educativas que favorecen el inicio de un proceso de educación para la paz y los derechos humanos • Buscar información sobre algún conflicto actual, micro o macro, analizar sus causas y consecuencias y detectar su valor como oportunidad educativa • Elaborar propuestas didácticas encaminadas a promover una cultura de paz en distintos contextos socioeducativos. • Elaborar proyectos de “acción social” que contribuyan a la mejora del campo y al cambio de la realidad. | |
| 6. | Temario detallado del curso | • Temario Teórico y de Fundamentos | Conocer los tratados y declaraciones internacionales relacionados con la paz así como también los conflictos actuales entre |

| | | | |
|----|--------------|--|--|
| | | | <p>países y el respeto a los derechos humanos Analizar la presencia de la educación para la paz en la normativa educativa Presentar concepto de cultura de paz a través de la interacción, comunicación y transmisión de conocimientos entre personas del mismo o diferente ámbito cultural, personal o profesional.</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Práctico y de Intervención | <p>La presencia de la educación para la paz en la normativa educativa Buscar información sobre algún conflicto actual, micro o macro, analizar sus causas y consecuencias y detectar su valor como oportunidad educativa Elaborar propuestas didácticas encaminadas a promover una cultura de paz en distintos contextos socioeducativos. La percepción social de las relaciones en los centros educativos, el estado real de la convivencia escolar, la normativa sobre el tema y su presencia en los planes institucionales. Detectar y analizar las propias actitudes ante la convivencia y la resolución de conflictos en distintos contextos socioeducativos formales y no formales. Mapa conceptual que demuestre relación entre los conceptos expuestos Análisis ético de una narración filmica (película o documental) de temática educativa en el ámbito social</p> |
| 7. | Bibliografía | <ol style="list-style-type: none"> 1. Fisas, V. (1998). <i>Cultura de paz y gestión de conflictos. Introducción al estudio de la paz y los conflictos</i>. Barcelona: Icaria. 2. Galtung, J. (1993). "Los fundamentos de los estudios sobre la paz". En Rubio, A. (Coord), <i>Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz</i>. Granada: Eirene. 3. Galtung, J. (1990). "Cultural violence". <i>The Journal of Peace Research</i>, n. 27, pp. 291-301. 4. Galtung, J. (1998). <i>Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución</i>. Bilbao: Gernika Bakeaz Gogoratz. 5. Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>, 15. 6. Jiménez, F. (2009). <i>Saber pacífico</i>. Loja, Ecuador: LTP 7. Morin, Edgar. (1999). <i>Los siete saberes necesarios para la educación del futuro</i>. Paris: UNESCO. 8. Torrego, J. C. (Coord.). (2008). <i>Los conflictos en el ámbito educativo</i>. | |

| | | | |
|-----|-----------------------|---|---|
| | | <p><i>Programa para aprender a resolver conflictos a través de la negociación</i>. Madrid: CIDEAL-MEC.</p> <p>9. Caballero Mariscal, M.A. (2011). <i>Talleres sociales: Habilidades sociales, resolución de conflictos, control emocional y autoestima</i>. Madrid: CCS.</p> <p>10. Melero, Martin J. (2009). <i>Conflictividad escolar y la nueva profesión docentes: Diez estrategias para mejorar la convivencia en centros educativos</i>. Archidona Málaga: Aljibe.</p> | |
| 8. | Enlaces recomendados | <ul style="list-style-type: none"> • Alto Comisionado para los DD.HH., ONU: www.unhchr.ch/spanish/hchr_un_sp.htm • Amnistía Internacional: www.edai.org • Fundación FUHEM, Centro de Investigación para la Paz: http://www.fuhem.es/ • Instituto de Paz y conflictos, Universidad de Granada: www.ipaz.ugr.es • Juegos por la Cooperación y la paz: www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/index.htm • Revista Cultura de paz, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador: http://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/index • Revista Pedagogía Social Revista Interuniversitaria: http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/Index • Revista de la Educación Social, editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales: www.eduso.net/res | |
| 9. | Metodología docente | <p>Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Basada en preguntas y problemas vinculados al tema de estudio, se investiga mediante proyectos específicos para plantear y proponer soluciones. Se procura la organización en pequeños grupos de trabajo para fomentar el trabajo cooperativo. Se complementa a través de clases teóricas, actividades individuales y grupales en el aula, búsquedas independientes, exposiciones por los estudiantes, invitados de la comunidad, entrevistas a expertos, trabajos individuales y grupales, diarios de reflexión, comentarios de lecturas, otros.</p> | |
| 10. | Sistema de evaluación | Aspectos a evaluar | <p>Nivel de adquisición de los conceptos básicos de la materia. Conocimiento, comprensión e interpretación del material.</p> <p>Capacidad demostrada para el análisis mediante el sentido crítico, así como el dominio de las claves epistemológicas y teóricas de la materia.</p> <p>Nivel de desarrollo de la habilidad de síntesis en la creación de trabajo original (diagnósticos, diseño, proyectos de acción y de investigación, otros)</p> <p>Nivel demostrado de adecuación, riqueza y rigor en los procesos de trabajo individual y en grupo.</p> <p>Actitud participativa, calidad de las aportaciones, demostrado interés y cumplimiento de los requisitos del curso.</p> |

| | | | |
|-----|-------------------------------------|--|---|
| | | Procedimiento de evaluación | Valoración del material y trabajos del estudiante (individual y grupal) Valoración de las exposiciones Asistencia y participación en clase |
| | | Calificación final | Diseño de un proyecto de acción socioeducativa o Proyecto de investigación relevante al tema del curso y exposición del mismo – grupal. Diario semanal, una reflexión sobre el material y experiencias personales sobre temas expuestos en el curso. Trabajo monográfico individual relevante al tema del curso y presentación del mismo Asistencia y participación en clase |
| 11. | Trasfondo académico del profesorado | El profesorado debería contar con un trasfondo en Educación, Educación Social o Pedagogía Social, Sociología de la Educación, o Psicología y Desarrollo Humano. | |
| 12. | Acomodo razonable | Los estudiantes que requieren acomodo razonable o reciben servicios de Rehabilitación Vocacional deben comunicarse con el profesor al inicio del semestre para planificar el acomodo y equipo necesario conforme a las recomendaciones de la oficina de los asuntos para personas con impedimentos en la universidad. | |
| 13. | Comportamiento ético | La falta de honradez, fraude, plagio y cualquier otro comportamiento inadecuado con relación a la labor académica constituyen infracciones mayores sancionadas por el Reglamento General de Estudiantes. Las infracciones mayores, pueden tener como consecuencia la suspensión de la Universidad por un tiempo definido mayor de un año o la expulsión permanente de la Universidad, entre otras sanciones. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla IX.16. Prontuario: Diseño de programas para la intervención socioeducativa.

| Concentración en Educación Social | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|---|---|
| 1. | Curso | Diseño de programas para la intervención socioeducativa | |
| 2. | Descripción del contenido | Diversidad de racionalidades y procedimientos en la planificación de planes, proyectos y programas (PPP); Identificación y roles de los actores sociales y educativos implicados en PPP; Enfoque de Marco Lógico como herramienta de planificación y gestión del ciclo de los proyectos; Identificación de proyectos; Identificar y describir el asunto o problema principal o necesidad; Buscar soluciones y plantear alternativas; Planificación estratégica situacional (PES); Diagnóstico rural (rápido) participativo; Principios de procedimiento respecto al diseño, desarrollo y contraste público de proyectos y; Diseños emergentes y estructura de participación social. | |
| 3. | Competencias generales | Organización y planificación Manejo y uso de la | Buscar, seleccionar, analizar y sintetizar información relacionada con la teoría y la |

| | | | |
|----|--|---|--|
| | | <p>información</p> <p>Resolución de problemas y toma de decisiones</p> <p>Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional</p> <p>Compromiso ético</p> <p>Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad</p> <p>Adaptación a situaciones nuevas</p> <p>Habilidades interpersonales</p> <p>Creatividad</p> <p>Liderazgo</p> | <p>práctica de la Educación Social.</p> <p>Expresar y transmitir adecuadamente a un público especializado o no, ideas y argumentos complejos, de forma oral y escrita en español.</p> <p>Aplicar los conocimientos teóricos a la realidad profesional identificando situaciones y proponiendo respuestas a las mismas.</p> <p>Mostrar una actitud crítica, abierta y de interés ante el trabajo intelectual y la realidad socioeducativa.</p> |
| 4. | Competencias específicas (Saber y Saber Hacer)) de la Educación Social | <p>Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja</p> <p>Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa</p> <p>Utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social</p> <p>Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar la capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos</p> <p>Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia el estudiante e instituciones de Educación Social</p> <p>Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas</p> | <p>Identificar, diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad socioeducativa con el fin entender su complejidad y orientar la acción.</p> <p>Diseñar, planificar, gestionar, desarrollar y evaluar diferentes recursos y programas socioeducativos de participación social y desarrollo en todos sus ámbitos.</p> <p>Afrontar con espíritu crítico los deberes y dilemas éticos que las nuevas demandas y formas de exclusión social de la sociedad del conocimiento plantean a la profesión del educador social.</p> <p>Identificar las racionalidades, supuestos e intereses de los diferentes procedimientos de diseño y desarrollo.</p> <p>Capacidad para elaborar programas de intervención educativa.</p> <p>Diseñar, adaptándose a la realidad, programas y proyectos educativos.</p> <p>Realizar proyectos escritos y memorias útiles para las políticas sociales y educativas.</p> <p>Aplicar adecuadamente las diferentes estrategias de relación en los planes, proyectos y programas.</p> |
| 5. | Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> Conocer los niveles de planificación requeridos para el diseño educativo en Educación Social, así como los modelos, herramientas y actores en la planificación | |

| | | | |
|----|-----------------------------|---|--|
| | | <p>educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender los fundamentos y los elementos de la planificación educativa en el ámbito de la Educación Social. • Detectar necesidades formativas mediante la aplicación de distintos modelos de análisis existentes. • Aplicar las habilidades de planificación necesarias para la elaboración de PPP en Educación Social. • Desarrollar una capacidad creativa en relación con el diseño de PPP. • Realizar el diseño de PPP a partir de los conocimientos adquiridos y competencias desarrolladas. | |
| 6. | Temario detallado del curso | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Teórico y de Fundamentos | <p>Planificación en Educación Social y planificación educativa. Competencias y objetivos en la planificación educativa. Contenidos en la planificación educativa. Aspectos metodológicos del diseño. Evaluación educativa. Análisis de necesidades en la planificación de PPP. El análisis de necesidades, elemento esencial para la planificación estratégica. Modelos de análisis de necesidades. Ejemplos de análisis de necesidades aplicados a la Educación social. Actores y procedimientos de planificación en Educación Social. Pasos previos en el diseño de PPP. Niveles y modelos de planificación educativa en Educación Social. Precepción, observación y selección de una situación problema. Establecimiento de objetivos y estrategias. Etapas de un PPP. Elementos del diseño de PPP. Recogida de la información y determinación de la cobertura. Productos y resultados esperados. Actividades a realizar. Recursos y factores externos. La evaluación de PPP. La evaluación como continuum en el diseño y desarrollo de PPP. Evaluación Ex-ante y Evaluación Ante (Línea Base).</p> |

| | | | |
|----|----------------------|--|---|
| | | | <p>Evaluación Intra o Durante, Post y Ex – Post (Evaluación de impacto). Ejemplos de aplicación en planes, proyectos y programas.</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Práctico y de Intervención | <p>Nuevas herramientas para planificación en Educación Social. Visión general de los instrumentos de planificación estratégica más usados en el ámbito internacional. El marco lógico y la matriz de resultados. Mapas conceptuales, diagramas de flujo y otras herramientas. Ejemplos de aplicación en planes, proyectos y programas. Mapa conceptual que demuestre relación entre los conceptos expuestos Análisis ético de una narración filmica (película o documental) de temática educativa en el ámbito social</p> |
| 7. | Bibliografía | <ol style="list-style-type: none"> 1. ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: ASEDES. 2. Checkoway, B y Gutiérrez, LM. (2009). <i>Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario</i>. Barcelona: Graò. 3. Gijón, J. (2014). <i>Diseño de proyectos en Educación Social desde un Enfoque Profundo</i>. Blue Mounds, WI: Deep University Press. 4. Feliz, T. (2010). <i>Diseño de Programas de Educación Social</i>. Madrid: McGraw-Hill 5. ILPES (2004). <i>Metodología del Marco Lógico</i>. Santiago de Chile: ILPES. Consultado el 13 de julio de 2012 [http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/4/20664/boletin15.pdf] 6. Ordóñez, D. y Bracamonte, P. (2005). <i>Consideraciones para el diseño y evaluación de programas y proyectos sobre trabajo infantil y de adolescentes</i>. Washington D.C.: BID. Consultado el 13 de julio de 2012 [http://white.oit.org.pe/ipec/documentos/considera_diseno_eval_proy.pdf] 7. Parcerisa, A., Ginés, N. y Forés, A. (Coords.). (2010). <i>La Educación social: una mirada didáctica</i>. Barcelona: Graó 8. Pérez Serrano, G. (2011). <i>Elaboración de proyectos Sociales. Casos prácticos</i>. Madrid: Narcea. 9. Tejada, J. y Otros (Coords.) (2006). <i>Formación de formadores</i>. Tomos 1 y 2. Madrid: Paraninfo. 10. Vásquez, E., Aramburú, C. E., Figueroa, C. y Parodi, C. (2001). <i>Gerencia social. Diseño, monitoreo y evaluación de proyectos sociales</i>. Lima, Perú: Universidad del Pacífico. | |
| 8. | Enlaces recomendados | <ul style="list-style-type: none"> • Asociación Estatal de Educación Social: www.eduso.net/asedes/ • Asociación Internacional de Educadores Sociales: http://aieji.net/ • Asociación Interuniversitaria de Investigación en Psicopedagogía: www.uv.es/aidipe/ | |

| | | | |
|-----|-----------------------|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Colegio profesional de educadoras y educadores sociales de Andalucía: www.copesa.es/ • Observatorio de exclusión social, Universidad de Murcia: www.um.es/scultura/debate/observatorio/index.php • Portal para inclusión social: http://inclusión.sigadel.com/index.php • Prácticas de inclusión social: http://portalb.cruzroja.es • Revista de la Educación Social editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales: www.eduso.net/res • Revista Pedagogía Social Revista Interuniversitaria: http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/Index • Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social: www.sips.es | |
| 9. | Metodología docente | <p>Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Basada en preguntas y problemas vinculados al tema de estudio, se investiga mediante proyectos específicos para plantear y proponer soluciones. Se procura la organización en pequeños grupos de trabajo para fomentar el trabajo cooperativo. Se complementa a través de clases teóricas, actividades individuales y grupales en el aula, búsquedas independientes, exposiciones por los estudiantes, invitados de la comunidad, entrevistas a expertos, trabajos individuales y grupales, diarios de reflexión, comentarios de lecturas, otros.</p> | |
| 10. | Sistema de evaluación | Aspectos a evaluar | <p>Nivel de adquisición de los conceptos básicos de la materia. Conocimiento, comprensión e interpretación del material.</p> <p>Capacidad demostrada para el análisis mediante el sentido crítico, así como el dominio de las claves epistemológicas y teóricas de la materia.</p> <p>Nivel de desarrollo de la habilidad de síntesis en la creación de trabajo original (diagnósticos, diseño, proyectos de acción y de investigación, otros)</p> <p>Nivel demostrado de adecuación, riqueza y rigor en los procesos de trabajo individual y en grupo.</p> <p>Actitud participativa, calidad de las aportaciones, demostrado interés y cumplimiento de los requisitos del curso.</p> |
| | | Procedimiento de evaluación | <p>Valoración del material y trabajos del estudiante (individual y grupal)</p> <p>Valoración de las exposiciones</p> <p>Asistencia y participación en clase</p> |
| | | Calificación final | <p>Diseño de un proyecto de acción socioeducativa o Proyecto de investigación relevante al tema del curso y exposición del mismo – grupal.</p> <p>Diario semanal, una reflexión sobre el material y experiencias personales sobre temas</p> |

| | | | |
|-----|-------------------------------------|--|--|
| | | | expuestos en el curso. Trabajo monográfico individual relevante al tema del curso y presentación del mismo Asistencia y participación en clase |
| 11. | Trasfondo académico del profesorado | El profesorado debería contar con un trasfondo en Educación, Educación Social o Pedagogía Social, Sociología de la Educación, o Psicología y Desarrollo Humano. | |
| 12. | Acomodo razonable | Los estudiantes que requieren acomodo razonable o reciben servicios de Rehabilitación Vocacional deben comunicarse con el profesor al inicio del semestre para planificar el acomodo y equipo necesario conforme a las recomendaciones de la oficina de los asuntos para personas con impedimentos en la universidad. | |
| 13. | Comportamiento ético | La falta de honradez, fraude, plagio y cualquier otro comportamiento inadecuado con relación a la labor académica constituyen infracciones mayores sancionadas por el Reglamento General de Estudiantes. Las infracciones mayores, pueden tener como consecuencia la suspensión de la Universidad por un tiempo definido mayor de un año o la expulsión permanente de la Universidad, entre otras sanciones. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla IX.17. Prontuario: Seminario en Educación Social.

| Concentración en Educación Social | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|---|--|
| 1. | Curso | Seminario DE Educación Social en el contexto escolar: el caso de la educación alternativa | |
| 2. | Descripción del contenido | <p>El seminario trabajará en profundidad los diversos aspectos de la Educación Alternativa como una pedagogía alternativa significativa en la educación de hoy que aborda, desde la perspectiva de la Educación Social, la educación popular y la educación de calle, con el objetivo de promover la inclusión social.</p> <p>Se abordarán los temas específicos sobre sus orígenes, justificación, definiciones, manifestaciones y estado actual. El tema de la Educación Alternativa se relacionará a la construcción actual de la condición juvenil en la sociedad puertorriqueña.</p> <p>El seminario busca construir un diálogo con el estudiante basado en las lecturas para inspirar al mismo al debate, la reflexión y el intercambio de ideas y conocimientos pedagógicos.</p> | |
| 3. | Competencias generales | Organización y planificación Manejo y uso de la información Resolución de problemas y toma de decisiones Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional | Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad Adaptación a situaciones nuevas Habilidades interpersonales Creatividad Liderazgo |

| | | Compromiso ético | |
|----|--|---|--|
| 4. | Competencias específicas (Saber y Saber Hacer)) de la Educación Social | <p>Conocer las etapas en la evolución de la población con la que se trabaja</p> <p>Factores biológicos, ecológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos</p> <p>Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención</p> <p>Conocer supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que sirven de base a los procesos de intervención socioeducativa</p> <p>Utilizar los procedimientos y técnicas socio pedagógicas para la intervención, edición y análisis de la realidad del ambiente familiar y social</p> <p>Identificar y diagnosticar los factor habituales de crisis familiar y social y desarrollar la capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos</p> <p>Diseñar e implantar programas y estrategias de intervención socioeducativa y comunitaria en los diversos ámbitos de trabajo</p> <p>Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria</p> <p>Incorporar los recursos humanos, sociales, institucionales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo determinado ámbito de acción</p> <p>Actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia</p> | |

| | | | |
|----|-----------------------------|---|---|
| | | el estudiante e instituciones de Educación Social Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en diversas culturas e idiomas | |
| 5. | Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar los conocimientos sobre ES adquiridos durante la trayectoria de la Concentración al estudio de una modalidad o modelo educativo prevalente y creado para abordar la exclusión social. • Conocer el contexto de la Educación alternativa en Puerto Rico y otros países de referencia • Estimular la actitud investigadora y la capacidad de analizar información considerando los diferentes contextos en los que pueden ser abordadas las temáticas seleccionadas. | |
| 6. | Temario detallado del curso | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Teórico y de Fundamentos | Historia Nueva Escuela, Pedagogías nuevas, Definiciones Tipologías Educación en el hogar, Educación democrática, Montessori, Waldorf, Reggio-Emilia, |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Temario Práctico y de Intervención | |
| 7. | Bibliografía | <ol style="list-style-type: none"> 1. Alianza para la Educación Alternativa (AEA). (2011). Informe Anual. San Juan, Puerto Rico. 2. Alianza para la Educación Alternativa (AEA). (2013). Marco Lógico Común: Juntos Transformando Vidas. San Juan, Puerto Rico. 3. Apple M. W. y Beane J. A. (1997). <i>Escuelas democráticas</i>. Madrid: Morata. 4. Bauman, Zygmunt. (2007). <i>Los retos de la educación en la modernidad líquida</i>. Barcelona: Gedisa. 5. Bernstein, B. (1997). <i>La estructura del discurso pedagógico</i>. Madrid: Morata. 6. Bourdieu y Passeron. (1999). Comprender. En Pierre Bourdieu (ed.). <i>La miseria del mundo</i>. Madrid: Akal. 7. Carbonell, J. (1996). <i>La escuela: entre la utopía y la realidad</i>. Barcelona: Eumo-Octaedro. 8. Carbonell Sebarroja, Jaume. (2016). <i>Pedagogías del siglo xxi: Alternativas para la innovación educativa</i>. Barcelona: Octaedro Editorial. 9. Freire, Paulo. (1993). <i>The Pedagogy of the Oppressed</i>. London: Penguin Books. 10. Gardner, Morgan y Crockwell, Angela. (2006). Engaging Democracy and Social Justice in Creating Educational Alternatives: An Account of Voice and Agency for Marginalized Youth and the Community. <i>The Innovation Journal: The</i> | |

| | | |
|----|----------------------|---|
| | | <p><i>Public Sector Innovation Journal</i>, Volume 11(3). pp. 1-19. Recuperado el 18 de julio de 2017 de: http://www.innovation.cc/volumes-issues/gardner9crockwell.pdf</p> <p>11. Glassett Farrelly, S. & Daniels, E. (2014). Understanding Alternative Education: A Mixed Methods Examination of Student Experiences. <i>Education Leadership Review of Doctoral Research</i>, Vol. 1, No. 1 – March 2014, 106-121. National Council of Professors of Educational Administration.</p> <p>12. Ilich, Iván. (2011). <i>La sociedad desescolarizada</i>. Buenos Aires: Ediciones Godot.</p> <p>13. Irizarry Quintero, Helvia. (2012). <i>La deserción escolar y la necesidad de un programa educativo de desarrollo integral</i>. Escuela de Planificación, Universidad de Puerto Rico. Tesis de Maestría inédita.</p> <p>14. Irizarry, Rafael, Quintero, Ana Helvia y Pérez Prado, Zinia. (2006). El joven desertor y la necesidad de un modelo educativo alternativo para su desarrollo para su desarrollo integral: La experiencia de Nuestra Escuela. <i>Revista Pedagogía</i>, Vol.39, Diciembre.</p> <p>15. Morin, Edgar. (1999). <i>Los siete saberes necesarios para la educación del futuro</i>. Paris: UNESCO.</p> <p>16. Neill, Alexander S. (1960). <i>Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing</i>. New York: Hart Publishing Company.</p> <p>17. Porowski, A., O’Conner, R., & Luo, J. L. (2014). How do states define alternative education? (REL 2014–038). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional.</p> <p>18. Raywid, M. A. (1994). Alternative schools: The state of the art. <i>Educational Leadership</i>. Vol. 52(1). Pp. 26–31. Recuperado de: http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept94/vol52/num01/Synthesis-of-Research--Alternative-Schools@-The-State-of-the-Art.aspx</p> <p>19. Roberson, Lydia. (2015). <i>Perceptions of Educators Regarding the Effectiveness of Alternative Programs in a Southern State</i>. Abraham S. Fischler School of Education, Nova Southeastern University. Doctoral Dissertation.</p> <p>20. Sliwka, Anne. (2012). The Contribution of Alternative Education. <i>Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)</i>. Recuperado el 2 de septiembre de 2017 de: http://www.oecd.org/edu/ceri/40805108.pdf</p> <p>21. Thomson, Pat and Penacchia, Jodie. (2014). <i>What’s the alternative? Effective support for young people disengaging from the mainstream</i>. Nottingham. UK: School of Education, The University of Nottingham.</p> <p>22. UNESCO. (1995). Informe a la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI. La educación encierra un tesoro. Jacques Delors (Coord.). Madrid: Santillana-UNESCO Colección.</p> <p>23. Willis, Paul. (1988). <i>Aprendiendo a trabajar</i>. Madrid: Akal.</p> |
| 8. | Enlaces recomendados | <ul style="list-style-type: none"> • Alternative Education Resource Organization: www.educationrevolution.org/store/about/ • Blog internacional sobre Educación Alternativa: https://red.reevo.org/ • Largometraje documental <i>La educación prohibida</i>: YouTube https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc |
| 9. | Metodología | Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Basada en preguntas y problemas |

| | | | |
|-----|-------------------------------------|---|---|
| | docente | vinculados al tema de estudio, se investiga mediante proyectos específicos para plantear y proponer soluciones. Se procura la organización en pequeños grupos de trabajo para fomentar el trabajo cooperativo. Se complementa a través de clases teóricas, actividades individuales y grupales en el aula, búsquedas independientes, exposiciones por los estudiantes, invitados de la comunidad, entrevistas a expertos, trabajos individuales y grupales, diarios de reflexión, comentarios de lecturas, otros. | |
| 10. | Sistema de evaluación | Aspectos a evaluar | Nivel de adquisición de los conceptos básicos de la materia. Conocimiento, comprensión e interpretación del material. Capacidad demostrada para el análisis mediante el sentido crítico, así como el dominio de las claves epistemológicas y teóricas de la materia. Nivel de desarrollo de la habilidad de síntesis en la creación de trabajo original. Nivel demostrado de adecuación, riqueza y rigor en los procesos de trabajo individual y en grupo. Actitud participativa, calidad de las aportaciones, demostrado interés y cumplimiento de los requisitos del Seminario. |
| | | Procedimiento de evaluación | Valoración del material y trabajos del estudiante (individual y grupal) Valoración de las exposiciones |
| | | Calificación final | Investigación (Estudio de campo) Diseño de un proyecto de acción socioeducativa y presentación del mismo. |
| 11. | Trasfondo académico del profesorado | El profesorado debería contar con un trasfondo en Educación, Educación Social o Pedagogía Social, Sociología de la Educación, Psicología y Desarrollo Humano o Métodos de investigación. | |
| 12. | Acomodo razonable | Los estudiantes que requieren acomodo razonable o reciben servicios de Rehabilitación Vocacional deben comunicarse con el profesor al inicio del semestre para planificar el acomodo y equipo necesario conforme a las recomendaciones de la oficina de los asuntos para personas con impedimentos en la universidad. | |
| 13. | Comportamiento ético | La falta de honradez, fraude, plagio y cualquier otro comportamiento inadecuado con relación a la labor académica constituyen infracciones mayores sancionadas por el Reglamento General de Estudiantes. Las infracciones mayores, pueden tener como consecuencia la suspensión de la Universidad por un tiempo definido mayor de un año o la expulsión permanente de la Universidad, entre otras sanciones. | |

Fuente: Elaboración propia.

7. Consideraciones adicionales

7.1. Bibliografía

La bibliografía de los textos, lecturas y recursos a ser utilizados y referenciados en el curso debe estar incluido en el prontuario y disponible al estudiante. La misma debe contener las lecturas requeridas para el estudio en el curso y deben incluir el código ISBN para su rápida referencia en la biblioteca general de la IES. Se recomienda el uso de textos y lecturas con menos de cinco años de vigencia, esto con la excepción de los textos clásicos de cada materia (UPR, 2015). Se sugiere que se provean además los recursos complementarios tales como enlaces de referencia, videos, películas, periódicos, otros, a ser utilizados en el curso.

Los textos para la Concentración se harán disponibles para los estudiantes en la plataforma digital abierta (Moodle o Blackboard) para su acceso rápido y seguro. Además un encuadernado de fotocopias de las lecturas estará disponible en la biblioteca y en la oficina de los profesores del programa encargado de impartir la Concentración. De esa forma, cada curso tendrá el cuaderno de lecturas para asegurar la secuencia de las mismas y que los estudiantes puedan acceder a los escritos ya que no siempre se garantiza que las bibliotecas universitarias tengan variedad de los textos sobre la Educación Social.

7.2. Acomodo razonable

Según establece las reglas de las universidades del país, se hará una mención en los documentos de los cursos de la Concentración sobre la disponibilidad de acomodar en la mejor medida a los estudiantes con discapacidades. Cada Guía didáctica de la asignatura constará con una clausula sobre la política del Acomodo razonable para la óptima orientación a los estudiantes que están necesitados de algunas consideraciones para acoplarse a la enseñanza en el aula o fuera de ella. La política debe indicar las pasos a seguir para solicitar los acomodos y también hacer mención de la responsabilidad, tanto del estudiantes como de la IES para cumplir con dichas exigencias para que el estudiante pueda realizar su trabajo.

Las guías de la Universidad de Puerto Rico lo explican así,

“Esta aseveración está dirigida a: (a) establecer el derecho del estudiante a solicitar el acomodo razonable; (b) indicar la persona o unidad a quien el estudiante deberá dirigir su solicitud; (c) informar los mecanismos disponibles para tener acceso, a través de diversos formatos, al procedimiento establecido para la tramitación de la solicitud y, (d) a establecer que la solicitud de acomodo razonable no exime al estudiante de cumplir con los requisitos académicos de los programas de estudio” (UPR, 2015: 5).

7.3. Ética y comportamiento académico

Las prácticas aceptables y no aceptables deben ser comunicadas a los estudiantes de manera clara y contundente. Cada EIS cuenta con un protocolo sobre las expectativas y consecuencias de no cumplir con los reglamentos de comportamientos éticos. A continuación,

presentamos un ejemplo de un pronunciamiento sobre la integridad académica que debe acompañar cada prontuario.

“[...] la deshonestidad académica incluye, pero no se limita a: acciones fraudulentas, la obtención de notas o grados académicos valiéndose de falsas o fraudulentas simulaciones, copiar total o parcialmente la labor académica de otra persona, plagiar total o parcialmente el trabajo de otra persona, copiar total o parcialmente las respuestas de otra persona a las preguntas de un examen, haciendo o consiguiendo que otro tome en su nombre cualquier prueba o examen oral o escrito, así como la ayuda o facilitación para que otra persona incurra en la referida conducta”. Cualquiera de estas acciones estará sujeta a sanciones disciplinarias en conformidad con el procedimiento disciplinario establecido en el Reglamento General de Estudiantes vigente” (Universidad de Puerto Rico, 2015: 5).

8. Previsión de recursos humanos y materiales

Las universidades o instituciones de educación superior que deseen implantar el currículo de Educación Social deben revisar las razones y motivaciones, tanto de contexto y demanda como académicas internas, para implantar el programa de la Concentración en Educación Social. De tal forma que la inversión en recursos, humanos y materiales, sean compensadas. Las IES deben,

“Efectuar una previsión sobre los recursos humanos y materiales necesarios. Especificar los requisitos administrativos que regulan la gestión de todos los aspectos implicados en las enseñanzas del plan [...]” (De Miguel *et al*, 2004: 26).

8.1. Recursos humanos

Unas consideraciones importantes en la selección y el enfoque del profesorado en el abordaje de la Educación Social y de esta Concentración. La experiencia que ha de tener el estudiante en la concentración es más que la suma de las partes, pero más bien será un reflejo de las actuaciones en conjunto del equipo de profesores que serán los que lleven la tónica de la cultura que se desee establecer en la Concentración, y a través de los aprendizajes que se imparten.

La enseñanza impartida y las acciones del profesorado deben considerar que:

- La enseñanza trasciende el espacio concreto de las aulas;
- La enseñanza trasciende el ámbito de lo visible, objetivo y cuantificable; y
- La calidad de la enseñanza trasciende la actuación del profesorado (Zabalza, 2003).

Por lo cual podemos deducir que la actuación del profesor facilita un proceso que se deja influir por lo que ocurre en el aula, pero que a la vez está sujeto a lo que acontece en el estudiante y fuera del aula. Se puede resumir de la siguiente manera, “[...] el profesor como participe gestor de la programación, no como propietario y *factótum* de ella [...]” (Zabalza, 1995: 50).

Además de demostrar la capacidades y competencias académicas en las áreas que alimentan a la ES, será importante la actitud con la cual los profesores de la Concentración abordan el tema, la problemática social y las poblaciones objeto de estudio. La incorporación de la multi disciplinariedad en la Educación Social es una de sus fortalezas por lo cual requiere de una mirada desde otras disciplinas y la participación de un profesorado variado. Como se observó en el ejemplo de la Universidad de Granada en el capítulo 3, la plantilla del profesorado provenía de los siguientes departamentos y ofrecía los siguientes cursos:

- Dept. de Sociología: Sociología de la Educación
- Dept. de Ciencias de la Educación: Teoría, Historia, Didáctica y organización escolar
- Dept. de Psicología: Evolutiva, Social, Investigación y Metodología
- Dept. de Ciencias Sociales: Didáctica de las Ciencias Sociales
- Dept. de Ciencias Naturales: Didáctica de las Ciencias Experimentales, Investigación y Metodología
- Dept. de Bellas Artes: Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal

La IES que asuma la Concentración debe asegurar la plantilla de profesorado necesaria en cada área de conocimiento implicada en la enseñanza de la titulación (De Miguel *et al.*, 2004). Esto no sólo es un requisito para poner en marcha la Concentración, sino también determina si la Concentración es una viable dentro de la IES.

Se espera que el profesorado aplique su conocimiento del tema con el debido acomodo según el contexto de la Educación Social y a los estudiantes participantes de la Concentración. Es importante señalar la adaptación, por ejemplo del curso sobre la enseñanza de la investigación y metodología no se imparta de la misma forma que se imparte en las Ciencias Naturales, sino que el acomodo se realice para las Ciencias Sociales en el contexto de la Educación Social. En el caso de las IES que no cuentan con didáctica de las ciencias, por ejemplo, implica revisar el contenido, los ejemplos y ejercicios provistos, para orientarlos al uso educativo y preparar al profesorado adecuado en su impartición.

8.2. Recursos materiales

El análisis de las IES debe contemplar el uso disponible del espacio para realizar los cursos. En general las clases en Educación Social, se caracterizan por las dinámicas personales dentro del aula. Por lo cual, los recursos materiales consta mayormente de un salón de clases apto para unas 20-25 personas, con sillas portátiles con el fin de ubicarlas en círculo u otros arreglos según la metodología a seguir. El equipo audiovisual siempre es necesario. Se recomienda utilizar mesas redondas para trabajo en grupo pequeños o mesas amplias para fomentar el trabajo cooperativo entre los estudiantes.

9. Calidad del desarrollo y resultados del Plan de estudios

Una vez implantado el Plan de estudios, se recomienda evaluar su impacto en base de las siguientes consideraciones:

- Verificación del cumplimiento de las previsiones establecidas en el diseño del plan sometido a la homologación así como de la adecuación del proceso de implantación;
- Evaluación de los resultados del aprendizaje de los alumnos mediante la comprobación de la relaciones entre objetivos y logros;
- Evaluación de los resultados diferidos a través de la inserción de los graduados en el mercado laboral;
- Evaluación del grado de satisfacción con los resultados de todos los implicados (alumnos, profesores, empresarios, etc.);
- Acreditación de la institución en relación con los estudios objeto de la titulación; y
- Revisión de las evaluaciones realizadas y de los planes de mejora desarrollados (De Miguel *et al.*, 2004: 27).

La literatura especializada indica que para establecer la garantía de calidad de la titulación se debe definir los criterios de medición de la actuación de los profesionales que se han graduado del programa académico, en este caso la Concentración en Educación Social, que estén en el mercado laboral ejerciendo su profesión. Las garantías de calidad son las prácticas que son determinadas competentes que se formaron en la titulación (De Miguel *et al.*, 2004: 44).

BIBLIOGRAFÍA DE LA TESIS

LIBROS, REVISTAS E INFORMES

- Andréu Abela, Jaime José. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Granada: Centro de Estudios Andaluces. Universidad de Granada.
- Ander-Egg, Ezequiel. (1999). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Alianza para la Educación Alternativa (AEA). (2011). *Informe Anual*. San Juan, Puerto Rico: AEA.
- Alianza para la Educación Alternativa (AEA). (2013). *Marco Lógico Común: Juntos Transformando Vidas*. San Juan, Puerto Rico: AEA.
- Alumnos de la escuela Barbiana. (1986). *Carta a una Maestra*. Barcelona: Hogar del Libro. Octava edición.
- Apple, Michael W. (1989). *Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, Michael W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Ayre, C. & Scally, A.J. (2014). Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio: Revisiting the Original Methods of Calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, January (47), 79-86.
- Bardin, Laurence. (1998). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Universitario. Segunda edición.
- Bauman, Zygmunt. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bedmar Moreno, Matías y Añaños Bedriñana, Fanny. (2006). *Introducción a la pedagogía social-educación social*. Granada: Colección Educación Social. Grupo Editorial Universitario.
- Bedmar Moreno, M. & Montero García, I. (2010). Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 141-156.
- Bedmar Moreno, Matías y Añaños Bedriñana, Fanny. (2013). *Introducción a la pedagogía social-educación social*. Granada: Colección Educación Social. Grupo Editorial Universitario.
- Bernstein, Basil. (1997). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En *Ensayos de Pedagogía crítica*. Goikoetxea, J. y García, J. (Coords.). Madrid: Editorial Popular.
- Bernstein, Basil. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control*. Volumen IV. Madrid: Ediciones Morata.
- Bolívar Botía, Antonio y López Calvo, Lourdes. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 13, No 3, 51-78.
- Bourdieu, Pierre. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México DF: Siglo XXI Editores. Sexta edición.
- Buendía Eisman, Leonor, Colás Bravo, María del Pilar, Hernández Pina, Fuensanta. (1998). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. *Métodos de investigación psicopedagógica*. pp. 226-246. Madrid: McGraw Hill.
- Buendía Eisman, Leonor, Colás Bravo, María del Pilar, Hernández Pina, Fuensanta (1998) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. *Métodos de investigación psicopedagógica*. pp. 252-283. Madrid: McGraw Hill.

- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M.P., Hernández Pina, Fuensanta. (1998). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En *Métodos de investigación psicopedagogía*. pp. 226-246. Madrid: McGraw Hill.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M.P., Hernández Pina, Fuensanta. (1998). El análisis cualitativo de datos. En *Métodos de investigación psicopedagogía*. pp. 288-309. Madrid: McGraw Hill.
- Bustos Vargas, Mariela Paz. (2012). Factores de Resiliencia en Adolescentes Residentes en un Centro de Protección de Valparaíso. *Revista de Psicología Universidad de Viña del Mar*. Vol. 2 (4, 2do. Semestre).
- Caride Gómez, José Antonio. (1999). *Tratamientos Pedagógicos Generales*. En *Pedagogía Social Especializada*. pp. 31-41. Ortega Esteban (Coord.). Barcelona: Ariel Educación.
- Casal, J., Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Revista Epidem. Med. Prev.*, 1, 3-7.
- Colás-Bravo, M. P., [Buendía-Eisman](#), L. & [Hernández-Pina](#), F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: Guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Editorial Davinci.
- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) & Association Internationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés (International Association of Workers for Troubled Children and Youth) (AIEJI-EAIO). (2011). *The Profession of Social Education in Europe: A Comparative Study*. Barcelona: CGEES.
- Carbonell Sebarroja, Jaume. (2016). *Pedagogías del siglo xxi: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Calderón, José M., José M., Rafaela R. Robles, R. Rafaela, Reyes, Juan C., Matos, Tomás D., Negrón, Juan L., Cruz, Miguel A. (2009). Predictors of School Dropout among Adolescents in Puerto Rico. *Puerto Rico Health Sciences Journal*. 28 No. 4, 307-312.
- Celinski, Marek, and Allen, Lyle M. (2016) Universality of the Challenge: Resilience-Resourcefulness Model. *The Routledge International Handbook of Psychological Resilience*. pp. 59-74. Updesh Kumar (Ed.). London: Routledge.
- Cyrułnik, Boris. (2016). *Los patitos feos: La resiliencia, una infancia feliz no determina la vida*. Barcelona: Penguin.
- De Miguel Díaz, M., Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, O, Arias Blanco, J.M., García Jiménez, E., y Pérez Boullosa, A. (2004). *Adaptación de la homologación de los Planes de estudio a la convergencia europea. Dirección General de Universidades*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Dewey, John. (2004). *Experiencia y Educación*. Sáenz Obregon, Javier (Ed.). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Eichsteller, Gabrielle & Holthoff, Sylvia. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In: C. Cameron, & P. Moss (Eds.), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet* pp. 33-52. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *SIPS – Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 65-82.
- Espíndola, Ernesto y León, Arturo. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. Septiembre - Diciembre 2002. N° 30, 39-62.
- Estudios Técnicos. (2015). *Estudio de las organizaciones sin fines de lucro en Puerto Rico 2015: Evolución del Tercer Sector ante las realidades de un Puerto Rico diferente*. San Juan, Puerto Rico: Estudios Técnicos.
- Fernández Enguita, Mariano, Mena Martínez, Luis y Riviere Gómez, Jaime. (2010). *Fracaso y abandono escolar*. Colección Estudios Sociales #29. Barcelona: Fundación la Caixa.

- Flecha, Ramón. Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. En *Ensayos de Pedagogía crítica*. pp. 29-43. Goikoetxea, J. y García, J. (Coords.). Madrid: Editorial Popular.
- Freire, Paulo. (1993). *The Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Fundación Annie E. Casey. (2015). *Kid's Count Report 2015: Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: FAEC.
- Fundación Comunitaria de Puerto Rico. (1996). Comisión de Educación del Adolescente. Principios guías para la renovación de la escuela intermedia. Iniciativa para la Renovación de la Escuela Intermedia. Hato Rey, Puerto Rico: FCPR.
- Fundación Ricky Martin. (2010). *La trata de personas en Puerto Rico: Un reto a la invisibilidad*. Universidad de Puerto Rico. San Juan, Puerto Rico: FRM.
- _____. (2014). *La trata de personas: Una forma moderna de la esclavitud en Puerto Rico*. pp. 37-47. Universidad de Puerto Rico. San Juan, Puerto Rico: FRM.
- Glassett Farrelly, S. & Daniels, E. (2014). Understanding Alternative Education: A Mixed Methods Examination of Student Experiences. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, Vol. 1, No. 1, 106-121. March. National Council of Professors of Educational Administration.
- Goleman, Daniel. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gutiérrez, Francisco y Daniel Prieto. (1999). *Mediación pedagógica*. pp. 23-57. Buenos Aires: Ediciones Ciccus – La Crujía.
- Grotberg, Edith (1999) Countering Depression with the Five Building Blocks of Resilience. *Reaching Today's Youth*. Vol. 4, 1, Fall, 66-72.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta. Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández-Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Batista Lucio. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. pp. 448–464. México DF: McGraw Hill Interamericana Editores
- Instituto de Política Educativa para el Desarrollo Comunitario (IPEDCO). (2013). *El perfil del estudiante: Nuevo desafío para la educación puertorriqueña*. Vol. I, II y III. Nyvea Silva Herrera (Ed.). San Juan, Puerto Rico: Universidad del Sagrado Corazón.
- Instituto de Política Pública. (2013). *Perfil de la educación pública en Puerto Rico, 2012*. Lozada, I.; Méndez, J.F., Cox, A. (Eds.). San Juan, Puerto Rico: Sistema Universitario Ana G. Méndez.
- Irizarry, Rafael, Quintero, Ana Helvia, y Pérez Prado, Zenia. (2006). El joven desertor y la necesidad de un modelo educativo alternativo para su desarrollo integral: La experiencia de Nuestra Escuela. *Revista Pedagogía*. Núm. 39 Dic. San Juan.
- Irizarry, Rafael. (2008). Informe de progreso del proyecto de investigación “Nuestra Escuela: Un modelo educativo exitoso que reduce el maltrato institucional de menores”. Presentado a Nuestra Escuela. San Juan.
- Irizarry, Rafael L., Méndez, K., Moscoso, M., Núñez López, J. & Quintero, A.H. (2008). *La configuración interactiva del maltrato, y la violencia y deserción escolar: sus interconexiones y su superación con el modelo educativo de desarrollo integral*. (Nuestra Escuela: un modelo educativo exitoso para atender el maltrato a menores y superar sus laceraciones.). San Juan, Puerto Rico: Nuestra Escuela. Mimeo.
- Irizarry, Rafael. (2009). Intervención de prevención de violencia en el ámbito escolar. Mediante estrategias integradas de apoyo al joven desertor o en riesgo de abandonar la escuela. *Cuadernos de la Revista Cayey*. Vol. 3 junio. San Juan
- Irizarry, Rafael. (2011). Informe de progreso del proyecto de investigación. *Nuestra*

- Escuela: Un ambiente de apoyo para superar la violencia en el joven y en la comunidad.* Presentado a Iniciativas de Investigación sobre la Prevención del Maltrato de Menores de Puerto Rico del Departamento de la Familia. San Juan
- Irizarry Quintero, Helvia. (2012). *La deserción escolar y la necesidad de un programa educativo de desarrollo integral.* Escuela de Planificación, Universidad de Puerto Rico. Tesis de Maestría inédita.
- Jiménez Bautista, Francisco. (1997). *Juventud y racismo. Actitudes y comportamiento en Granada.* Granada: IMFE.
- Jiménez Bautista, Francisco. (2009). *Saber pacífico: La Paz neutra.* Loja, Ecuador: UTP.
- Jiménez Bautista, Francisco. (2011). *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la Paz.* Madrid: Dykinson.
- Jiménez Bautista, Francisco. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, núm. 58, enero-abril, 2012, 13-52. Mexico DF: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Kinnear, T.C. & Taylor, J.R. (1998). *Investigación de Mercados. Un Enfoque Aplicado.* Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Kotliarenco, María Angélica, Cáceres, Irma y Fontecilla, Marcelo. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia.* Santiago: Organización Panamericana de la Salud.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Levitas, Ruth. (2006). The Concept and Measurement of Social Exclusion. En Pantazis, C., Gordon, D., and Levitas, R. *Poverty and Social Exclusion in Britain.* Bristol: The Policy Press.
- Llena, A., Úcar, X. (2006) "Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinarios". Pp. 11- 57. En Úcar, X.; Llena, A. (Coords.) *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria.* Barcelona: Graò.
- Luzuriaga, Lorenzo. (1968). *Pedagogía social y política.* Buenos Aires. Losada.
- Luzuriaga, Lorenzo. (2001). *Pedagogía social y política.* Barreiro, H. (Ed.). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Maldonado, J. A. (2001). El proceso de cambio de la escuela intermedia: Hacia un modelo transformativo para crear una comunidad de aprendizaje. *Cuaderno de Investigación en la Educación.* Número 16. Universidad de Puerto Rico.
- Marrero, Carmen Amalia. (2009). Predictores del abandono escolar en un cohorte de adolescentes puertorriqueños. San Juan: Universidad Central de Caribe, Puerto Rico.
- Martínez González, Raquel-Amaya y Álvarez Blanco, Lucía. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta.* #85, 127-146.
- Martínez López, J. (2008). *La opinión de los profesores universitarios.* Competencias de Educación Social, Universidad de Zaragoza. Dpto. de Ciencias de la Antigüedad. Universidad de Zaragoza.
- McMillan, James H. and Sally Schumacher. (2005). *Investigación educativa.* Madrid: Pearson. Quinta edición.
- Merriam, Sheran B. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Mora, G.J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana.* N35, 13-37. mayo-junio. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Moreira Aguirre, D.G. (2012). *Diseño de política pública de cultura y educación para la paz.* Canton Loja (Ecuador). Tesis doctoral inédita de doctorado. Universidad de Granada.

- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris. UNESCO.
- Moscoso, Margarita. (2008). Informe de progreso del proyecto de investigación *Encuesta sobre experiencias de maltrato de los estudiantes de Nuestra Escuela y de las escuelas públicas*. Presentado a Nuestra Escuela. San Juan. Nuestra Escuela. Mimeo.
- Neill, Alexander S. (1960). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart Publishing Company.
- Nuestra Escuela, Inc. (2008). *Informe sobre el conversatorio interagencial de Trabajadores Sociales del Departamento de la Familia y del Departamento de Educación de la región de Caguas*. San Juan, Puerto Rico: Nuestra Escuela. Mimeo.
- Orte Socías, Carmen y March Cerdá, Martí. (2001). *Pedagogía de la Inadaptación Social*. Valencia: Nau Libres. Segunda edición.
- Ortega Esteban, José. (1999). *Hacia la construcción de una Pedagogía Social Especializada*. En *Pedagogía Social Especializada*. pp. 13-27. Ortega Esteban (Coord.). Barcelona: Ariel Educación.
- Ortega Esteban, José. (2005). *Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: La Educación Social en la escuela*. Madrid. *Revista Educación*. Número 336, 111-127.
- Pantojas García, Emilio. (2015). *Crónicas del colapso: Economía, política y sociedad de Puerto Rico en el siglo veintiuno*. San Juan: Ediciones Callejón.
- Pérez Serrano, Gloria. (1997). Investigación en educación social. En *Pedagogía Social*. Petrus, A. (Coord.). pp. 372-401. Barcelona: Editorial Ariel Educación.
- Pérez Serrano, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*. Segunda época. pp. 193-231. Diciembre.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social, Educación Social: Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Editores Narcea.
- Pérez Serrano, Gloria. (2004). *Pedagogía Social, Educación Social: Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Editores Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2007). Presupuestos metodológicos. Perspectiva crítico-reflexiva. En *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Pérez Serrano, G. (Coord.). Madrid: Editores Narcea.
- Petrus Rotger, Anton. (1997). Concepto de Educación Social. *Pedagogía Social*. pp. 9-39. Barcelona: Ariel.
- Ponce, Omar. (2011). *Investigación de Métodos Mixtos en Educación: Filosofía y Metodología*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Popay, Jennie, Sarah Escorel, Mario Hernández, Heidi Johnston, Jane Mathieson, Laetitia Rispel. (2008). *Understanding and Tackling Social Exclusion: Final Report to the WHO Commission on Social Determinants of Health*. Social Exclusion Knowledge Network (SEKN). Lancaster, UK: SEKN.
- ProFlex. (2007). *Cuestionario Seguimiento de Egresados Versión Puerto Rico*. Centro de Gestión de la Calidad y del Cambio.
- Quintana Cabanas, José María. (1997). Antecedentes históricos de la educación social. En *Pedagogía Social*. Petrus, A. (Coord). pp. 67-91. Barcelona: Editorial Ariel Educación.
- Roberson, Lydia (2015) *Perceptions of Educators Regarding the Effectiveness of Alternative Programs in a Southern State*. Abraham S. Fischler School of Education, Nova Southeastern University. Doctoral Dissertation.
- Rodríguez Sabiote, C., Gutiérrez Pérez, J., y Pozo Llorente, T. (s.f.) *Fundamentos conceptuales de las principales pruebas de significación estadística en el ámbito educativo*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Ruiz Corbella, M. (2004). El Espacio Europeo de Educación Superior y las titulaciones de Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 61-79.

- Ruiz Garzón, F., Rodríguez, S., Olmos Gómez, M. del C., (2005). *El Cuestionario. Investigación educativa: Metodología de encuesta*. pp. 33-110. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Sáez Carreras, J. (1997). La construcción de la pedagogía social: Algunas vías de aproximación. En *Pedagogía Social*. Petrus, A. (Coord). pp. 40-66. Barcelona: Editorial Ariel Educación.
- Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* 16, 9-20.
- Santo Martín, María del Pilar y María Eugenia Venegas Renault, Coords. (2009). *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Salas Zapata, W. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*. pp.3-10.
- Saldaña Villa, Magdalena & Barriga, Omar. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. Vol. XVI, N.4, 616-628. octubre – diciembre.
- Soriano Díaz, A. y Bedmar Moreno, M. (Coords.) (2015). *Temas de Pedagogía Social y Educación Social*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Torres González, Roamé. (1993). La ley de las escuelas de la comunidad: Un análisis socio histórico. *Cuaderno de Investigación en Educación*, 7.
- Thomson, Pat and Penacchia, Jodie. (2014). *What's the alternative? Effective support for young people disengaging from the mainstream*. Nottingham. UK: School of Education, The University of Nottingham.
- Valenciano Canet, Grettel. (2009). Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: Una experiencia compartida. En *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*. pp. 13-24. Santo Martín, María del Pilar y María Eugenia Venegas Renault, (Coords.) Salamanca: Publicaciones Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Vera Vila, Julio (2007) *Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante*. En *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Llena, Parcerisa y Ucar, (Coords.). pp. 11-35. Barcelona: Colección Acción Comunitaria. Editorial Graó.
- Vicente Marino, A. (2013). *La figura del educador/a social en los servicios de apoyo educativo de Castilla y León*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid.
- Werner, Emmy (2005) Resilience and Recovery: Findings from the Kauai Longitudinal Study. *Focal Point Research, Policy and Practice in Children's Mental Health*. Vol. 9, Number 1, 11-14.
- Zabalza, Miguel A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea. Sexta edición.
- Zabalza, Miguel A. (1999). "Competencias personales y profesionales en el practicum". En *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea. Octava edición.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

RECURSOS ELECTRÓNICOS Y WEBGRAFÍA

Academic Ranking of World Universities. (2017). Recuperado el 1 de septiembre de 2017 de: <http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings/University-of-Granada.html>

- Alvarado, Lusmidia y García, Margarita. (2008). Características más relevantes del paradigma socio crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Sapiens Universitaria de Investigación*. Año 9, Numero 2, 187-202. Diciembre 2008. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>
- Álvarez, Margarita María y Maldonado, Marilena. (2007). Educación Alternativa: Una propuesta de Prácticas y Evaluación de Aprendizajes. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 24 / Diciembre 07. http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec24/alvarez_maldonado/alvarez_maldonado.html
- Aron, Y. Lauden, Zweig, Janine. (2003). *Educational Alternatives for Vulnerable Youth: Student Needs, Program Types and Research Directions*. Urban Institute. Washington DC. Recuperado el 3 de febrero de 2016 de: <https://www.urban.org/research/publication/educational-alternatives-vulnerable-youth>
- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: ASEDES. <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona. ASEDES. <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) y National Association of Professional Educators (NAPE). (2015). Survey of Plans for Studies in Social Education Field in Europe. A Contribution to the Promotion of a Common Core Curriculum Framework “*Identification of a European Core Curriculum for the Social Educator*”. Recuperado el 30 de enero de 2018 de: [https://anep.it/anep/allegati/file/Documenti%20ANEP/AIEJI-ANEP%20EN%20\(AUGUST%202015\).pdf](https://anep.it/anep/allegati/file/Documenti%20ANEP/AIEJI-ANEP%20EN%20(AUGUST%202015).pdf)
- Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) y National Association of Professional Educators (NAPE). (2015). Survey of Plans for Studies in Social Education Field in Europe. A Contribution to the Promotion of a Common Core Curriculum Framework “*Identification of a European Core Curriculum for the Social Educator*”. Recuperado el 30 de enero de 2018 de: [https://anep.it/anep/allegati/file/Documenti%20ANEP/AIEJI-ANEP%20EN%20\(AUGUST%202015\).pdf](https://anep.it/anep/allegati/file/Documenti%20ANEP/AIEJI-ANEP%20EN%20(AUGUST%202015).pdf)
- Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). (2011). *The Profession of Social Education in Europe: A Comparative Study*. Barcelona: AIEJI-CGCEES.
- Barrientos Soto, Andrea. (2016). Alternative Education and the Development of Resilience in Youth Who Have Abandoned School in Puerto Rico. *Revista de Paz y Conflictos* Vol. 9 (2), 223-243.
- Barrientos Soto, Andrea, González-Gijón, Gracia y Soriano Díaz, Andrés. (2017). A Perspective on Alternative Education in Puerto Rico: An Opportunity for Social and Educational Inclusion of Students who have Abandoned School. *The International Journal of Humanities Education*. Vol. 15 (2), 17-27.
- Benard, Bonnie (1996) Fostering Resilience in Children. ERIC Digest. Recuperado el 8 de diciembre de 2016 de: <http://www.ericdigests.org/1996-2/fostering.html>

- Bisquerra, R. (Coord.); Punset, E.; Mora, F.; García Navarro, E.; López-Cassá, E.; Pérez-González, J.C.; ...; Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf
- Bolívar Botía, Antonio y López Calvo, Lourdes. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 13, No 3, 51-78. Recuperado el 3 de marzo de 2018 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf>
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M.P., Hernández Pina, Fuensanta. (1998). El análisis cualitativo de datos. *Métodos de investigación psicopedagogía*. pp. 288-309. Madrid: McGraw Hill. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: https://issuu.com/libra64/docs/metodos_de_investigacion_en_psicope
- Buxarrais Estrada, María Rosa y Vilafranca Manguán, Isabel. (2011). La educación moral y cívica: propuesta pedagógica de Kerschensteiner, Natorp y Spranger. *Revista Innovación Educativa*, Vol. 11 núm. 55, 32-43. abril-junio. Recuperado 1 de febrero de 2018 de: http://www.mariarosabuxarrais.com/wp-content/uploads/Pub/Art/La_educacion_moral_y_civica.pdf
- Calderón, José M., José M., Rafaela R. Robles, R. Rafaela, Reyes, Juan C., Matos, Tomás D., Negrón, Juan L., Cruz, Miguel A. (2009). Predictors of School Dropout among Adolescents in Puerto Rico. *Puerto Rico Health Sciences Journal*. Vol. 28 No. 4, 307-312. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2796054/>
- Cano García, María Elena. (2008). Evaluación por competencias en la educación superior que den respuestas a las necesidades actuales y a ser posible futuras. *Revista Profesorado. Curriculum y Formación*. Vol. 12 Número 3, 1-16. http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en Educación Superior*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo. Recuperado el 17 de enero de 2018 de: http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/39-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf
- Chamseddine Habib Allah, M. (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la educación social. *RES Revista de Educación Social*, 17. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf
- Cisterna Cabrera, F., (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria* 14 (1), 61-71. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León (CPEESCyL). (2007). Documentos profesionalizadores: Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: <http://www.ceescyl.com/elceescyl/documentos-profesionalizadores>
- Conde Fernández, B., Novoa López, A., Guardiola Brizuela R., Hernández Bernal, E., Hernández Díaz, M. I., (2012). El proceso de desarrollo de las habilidades clínicas, instrumentación didáctica. *Gaceta Médica Espirituana*, 14(3). Recuperado el 7 de septiembre de 2016 de: [http://www.bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.14.\(3\)_01/p1.html](http://www.bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.14.(3)_01/p1.html)

- Corona Martínez, L., & Fonseca Hernández, M., (2009). Aspectos didácticos acerca de las habilidades como contenido de aprendizaje: una necesidad impostergable. *MediSur*, 7(3), 38-43. Recuperado el 7 de septiembre de 2016 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2009000300006&lng=es&tlng=es
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. 21(1), 13-42. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=297325499002>
- Daweess, Sarah. (1999). The School-within-a-School Model. ERIC Digest. ED438147. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438147.pdf>
- De Miguel D. M. (2006). Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de Educación Superior. Oviedo: Editorial Universidad de Oviedo. Recuperado el 11 de enero de 2018 de: https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- De Oña, J. M. (2005). El educador social: un profesional de la educación en contacto con la infancia. *Revista de Educación Social*. 4. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: <http://www.eduso.net/res/?b=7&c=64&n=177>
- Dewey University. (2016). Bachillerato en educación preescolar. Cursos de concentración o especialidad. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://dewey.edu/main2015/wp-content/uploads/2015/06/newLyout-educacionHR1.pdf>
- Dewey University. (2016). Catálogo Institucional 2012-2013. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://dewey.edu/main/wp-content/uploads/2013/01/CATALOGO-2012-2013-ADDENDUM-Preescolar-01.17.13.pdf>
- Díaz Villa, Mario. (2014). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *Revista Pedagogía y Saberes*. Número 40. Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 35-45. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2768/2490>
- England Bayrón, Carmen. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia en estudiantes universitarios. *Revista Griot*. Vol.5 Número 1, Diciembre 2012. Recuperado el 3 de febrero de 2017 de: <http://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1774>
- Escarbajal de Haro, Andrés. (1991). El futuro de la Pedagogía Social a la luz de las aportaciones de Alemania e Italia. *Anales de Pedagogía* Número 9, 115-138. Recuperado el 1 de marzo de 2018 de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/50309/1/El%20futuro%20de%20la%20pedagog%C3%ADa%20social%20en%20Espa%C3%B1a%20a.pdf>
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *SIPS – Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 65-82.
- Espíndola, Ernesto y León, Arturo. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. Septiembre-Diciembre 2002. N° 30, 39-62. Recuperado 13 de diciembre de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=307359>
- Fernández Batenero, J. 2013. Competencias docentes y la educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 15. N2, 2013. Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://www.redie.uabc.mx/redie/article/view/455/610>

- Ferreira González, M. y Tortell Sastre, M. (2016). Educador y Educadora Social: Acceso al mundo laboral. *Revista de Educación Social*. Número 23. Recuperado el 21 de diciembre de 2017 de: www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=794
- Fontas, C.; Conçalves, F.; Vitale, M. C.; y Viglietta, D. (s.f.). “La técnica de los grupos focales en el marco de la investigación socio-cualitativa”. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/profesoras.htm>
- Gardner, Morgan y Crockwell, Angela. (2006). Engaging Democracy and Social Justice in Creating Educational Alternatives: An Account of Voice and Agency for Marginalized Youth and the Community. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, Volume 11(3), 1-19. Recuperado el 18 de julio de 2017 de: <http://www.innovation.cc/volumes-issues/gardner9crockwell.pdf>
- Ginés Mora, José, (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana.*, 35/(mayo-agosto), 13-37. Recuperado el 7 de septiembre de 2016 de: <http://rieoei.org/rie35a01.htm>
- Glassett Farrelly, S. & Daniels, E. (2014). Understanding Alternative Education: A Mixed Methods Examination of Student Experiences. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, Vol. 1, No. 1 – March 2014, 106-121. National Council of Professors of Educational Administration.
- Gómez Malagón, M.G., López Pérez, L., (2012). *Las competencias y los estilos de aprendizaje*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012. Fernando Guerra López, Rosa García-Ruiz, Natalia González Fernández, Paula Renés Arellano, Ana Castro Zubizarreta (Coords.). ISBN 978-84-695-3454-0. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4653225>
- González, E., Herrera, R. y Zurita, R. (2008). Formación basada en competencias: Desafíos y oportunidades. En *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en Educación Superior*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). pp. 16-28. Santiago. Recuperado el 17 de enero de 2018 de: http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/39-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf
- Haba Jiménez, C.; Martínez Fuentes, M. Á.; Sarriás Martí, T.; y Vidales García, A. (2004). *Definición de Educación Social*. Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla La Mancha (APESCAM). España. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: www.eduso.net
- Hmelo-Silver, C. E. , & Barrows, H. S. (2006). Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). Recuperado el 13 de enero de 2018 de: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1004>
- IBM. 2014. Manual del usuario del sistema básico de IBM SPSS Statistics 210. Disponible en: ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/20.0/es/client/Manuals/IBM_SPSS_Statistics_Core_System_Users_Guide.pdf
- International Association of Social Educators (AIEJI). (2006). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/11/The-Profession-of-Social-Education.pdf>

- Irizarry, Rafael, Quintero, Ana Helvia y Pérez Prado, Zinia. (2006). El joven desertor y la necesidad de un modelo educativo alternativo para su desarrollo para su desarrollo integral: La experiencia de Nuestra Escuela. *Revista Pedagogía*, Vol. 39, Diciembre.
- Irizarry, R.L., Méndez, K., Moscoso, M., Núñez López, J.A., & Quintero, A.H. (2009). La configuración interactiva del maltrato, y la violencia y deserción escolar: sus interconexiones y su superación con el modelo educativo de desarrollo integral. Ponencia presentada en el *X Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación*. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://cie.uprrp.edu/congreso/2009/>
- Jiménez, H. (2004). Definición de educación social. Portal de ASEDES. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://www.eduso.net/red/definicion.htm>
- Kabeer, Naila. (2005). *Social Exclusion: Concepts, Findings and Interpretations for the Millennium Development Goals*. London: DFID. Recuperado de: <http://www.gsdrc.org/docs/open/SE2.pdf>
- Khan, Seema, Emilie Combaz and Erika McAslan Fraser. (2015). *Social exclusion: topic guide*. Revised edition. Birmingham, UK: GSDRC, University of Birmingham.
- Latorre Iglesias, Edimer Leonardo. (2010). Memoria y Resiliencia. Estudio de la memoria de las víctimas del conflicto armado en el departamento del Magdalena: presentificación, visibilización, catarsis y resiliencia. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, vol. XIII, núm. 25, 95-109. enero-junio.
- Llop, M. (s./f.). Tema 14: Perfil y funciones del educador social. Recuperado de: <http://www.matilde-llop.es>
- López de Jesús, Lara. (2007). Cómo regresarlos a la escuela?: Profesores del Recinto de Río Piedras y Nuestra Escuela crean alternativas para el joven que ha abandonado el sistema educativo". *Inventio*. Vol. 4. Enero. San Juan. Recuperado el 30 de noviembre de 2016 de: https://www.scribd.com/fullscreen/80664425?access_key=key-2675oi8iey0qex0rbcsd
- López-Noguero, Frenando y Pérez Serrano, Gloria (2012) *La Educación Social del siglo XXI: Un esfuerzo de aclaración*. Primer Congreso Internacional sobre la Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Noviembre 21, 22 y 23 de 2012. pp.1741-1753. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4666519>
- Maldonado, J. A. (2001). El proceso de cambio de la escuela intermedia: hacia un modelo transformativo para crear una comunidad de aprendizaje. *Cuaderno de Investigación en la Educación*. 16. Universidad de Puerto Rico. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/numeros-anteriores/num16/>
- March, Martí X. Y Orte Socias, Carmen. (2003). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Número 10, Segunda época. Diciembre. Recuperado el 11 de diciembre de 2017 de: <http://www.eduso.net/congresogalicia/index.php@b=1&c=11.html>
- March, Martí X. y Orte Socias, Carmen. (2004). Los servicios sociales como contexto para la institucionalización y profesionalización del Educador Social. IV Congreso Estatal del Educador Social. Santiago de Compostela, 30 de septiembre, 1 y 2 de octubre de 2004. Recuperado el 27 de enero de 2018 de: <http://www.eduso.net/congresogalicia/index.php@b=1&c=11.html>
- Marrero, Carmen Amalia. (2009). *Predictores del abandono escolar en un cohorte de adolescentes puertorriqueños*. Universidad Central de Caribe. Puerto Rico. <http://www.attcnetwork.org/regcenters/productDocs/1/Creciendo/Predictores%20de%20Abandono%20Escolar.pdf>
- Martínez González, Raquel-Amaya y Álvarez Blanco, Lucía. (2005). Fracaso y abandono

- escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*. #85, 127-146. Recuperado el 11 de agosto de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044877>
- Martínez López, J. (2008). *La opinión de los profesores universitarios*. Competencias de Educación Social, Universidad de Zaragoza. Dpto. de Ciencias de la Antigüedad. Universidad de Zaragoza.
- Mazón Parra, NC., Rojas-Drummond, S., Vélez Espinosa, M. (2005). Efectos de un programa de fortalecimiento de habilidades de comprensión de textos en educandos de primaria. *Revista Mexicana de Psicología. Sociedad Mexicana de Psicología*. N1 Junio 2005. Recuperado en junio de 2016. <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243020643009.pdf>
- Mena, I. y Valdés, A.M. (2008). Clima social escolar. *Valoras UC*. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf>
- Mendizábal, R. (2016). La Pedagogía Social: Una disciplina básica en la sociedad actual. *Revista HOLOS*. Año 32, Vol. 5, 52-69. Recuperado el 3 de mayo de 2017 de: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4729/1551>
- Montañez Ortiz, R., Gayol Martínez, N., Serrano Abreu, M., Cruz Román, G. & Vega Rosaly, J. (2015). Factores de riesgo de deserción escolar en estudiantes de educación especial de nivel intermedio y superior de las escuelas públicas, la relación con el tipo de diagnóstico y las percepciones de la magnitud del problema según profesionales de la educación en Puerto Rico. San Juan, Puerto Rico: Consejo de Educación de Puerto Rico. Recuperado de: <http://www2.pr.gov/agencias/cepr/inicio/publicaciones/Publicaciones/Montanez%20Ortiz%20Informe%20Final.pdf>
- Montanech Torres, María. (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 8 (2), 243-265.
- Montes, M., Medrano Flores, E., Carmona, E., Huitrado, J.L. y Flores, P. (2014). Reflexiones sobre la naturaleza del conocimiento, las creencias y las concepciones. ResearchGate. Recuperado en junio de 2016. [https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Montes/publication/271205342_Reflexiones sobre la naturaleza del conocimiento las creencias y las concepciones/links/5553144108ae980ca606d43e.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Montes/publication/271205342_Reflexiones_sobre_la_naturaleza_del_conocimiento_las_creencias_y_las_concepciones/links/5553144108ae980ca606d43e.pdf)
- Morales Bueno, Patricia y Landa Fitzgerald, Victoria. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. Problem-Based Learning. *Theoria*. Vol. 13, 145-157. Recuperado el 19 de enero de 2018 de: <http://www.redalyc.org/html/299/29901314/>
- Moreno, M.T., Cobo, G. (2015). Gestión curricular por competencias y docencia universitaria. *Revista sobre Docencia Universitaria En Blanco & Negro* 6(1). Recuperado el 7 de septiembre de 2016 de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/download/13728/14352>
- National Alternative Education Association. (2009). Promoting High Quality Alternative Education: An Executive Brief for the New Administration. Recuperado en enero de 2017 de: <http://www.aypf.org/documents/ExecutiveBrief.pdf>
- National University College: Bachillerato en educación con concentración en educación. Recuperado de: http://www.nuc.edu/images/Documentos/NUC_General_Catalog_2014-16.pdf

- Ortega Esteban, J.; González Sánchez, M.; Froufe Quintas, S.; Rodríguez Conde, M. J.; Muñoz Rodríguez, J. M.; Olmos Migueláñez, S.; ...; Sobrón Salazar, I. (2007). Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla y León (EduSoCyL 2006). *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 14, 77-94. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/11/8.
- Petrie, Pat. (2013). Social Pedagogy in the UK: Gaining affirm foothold? *Education Policy Analysis Archives*. 21(37). Recuperado 10 de febrero de 2018 de: <http://epa.asu.edu/ojs/article/view/1339>.
- ProFlex (2010). *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*. México: Comisión Europea. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: http://www.encuesta-profex.org_y <http://www.seguimientoegresados.com>
- ProFlex (2010). *Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica. Comparativa con el Proyecto REFLEX en Europa*. Universidad Politécnica de Valencia y Centro de Gestión de la calidad y del Cambio. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: http://www.seguimientoegresados.com/documents/Informe_PROFLEX.pdf
- ProFlex, *Encuesta seguimiento a egresados*. México. Comisión Europea. Recuperado de <http://www.encuesta-profex.org>
- ProFlex. (2010). *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*. México: Comisión Europea. Recuperado de: http://www.encuesta-profex.org_y <http://www.seguimientoegresados.com>
- Proyecto Tuning. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina, Informe final. Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007 (2007). Recuperado el 24 de junio de 2014 de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESCQSR.2016.
- Nvivo
- Puig, Josep M., Martín, Xus, Rubio, Laura, Palos, Josep, Gijón, Mónica, de la Cerda, Maribel y Graell, Mariona. (2013). *Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de APS*, aprendizaje en servicio. Programa RecerCaixa 2013. Recuperado el 20 de mayo de 2018 de: www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/aps_autoevaluacio_cast_IMP_A5.pdf
- QSR. Nvivo. Versión 11. 2016. Manual del usuario del sistema básico de NVIVO. Disponible en: <http://www.qsrinternational.com/nvivo/>
- Quintero, Ana Helvia. (2009). Breve historia de la educación en Puerto Rico. En *Enciclopedia de Puerto Rico*. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: http://www.encyclopediapr.org/esp/print_version.cfm?ref=06081401
- Raywid, M. A. (1994). Alternative schools: The state of the art. *Educational Leadership*. Vol. 52(1). Pp. 26–31. Recuperado de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept94/vol52/num01/Synthesis-of-Research--Alternative-Schools@-The-State-of-the-Art.aspx>
- Rincón Verdera, Juan Carlos. (2016). Hermann Nohl: Educación y Pedagogía. *Revista Pedagogía Bordón. Sociedad de Pedagogía*. Vol. 68, Número 3, 107-130. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/33484/31161>
- Robles, B., (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado en 13 de septiembre de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>

- Rodríguez Meléndez, R. (2005). La educación en Puerto Rico (1503-1900). Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://www.puertadetierra.info/educacion1.asp>
- Rodríguez Meléndez, R. (2006). La educación en Puerto Rico (1900-2005). Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://www.puertadetierra.info/educacion2.asp>
- Rodríguez Pioggi, Ana María. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*, 26 (80), 291-302.
- Ruiz Corbella, M. (2004). El Espacio Europeo de Educación Superior y las titulaciones de Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 61-79.
- Sáez Carreras, J; (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 9-20. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677002>
- Salas Zapata, W.A., (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 36 Número 9. 1-11. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>
- Saldaña Villa, Magdalena y Barriga, Omar. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. Vol. XVI, N.4, 616-628. Octubre-Diciembre. Recuperado de: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341263078_5539.pdf
- Schugurensky, Daniel & Silver, Michael. (2013). Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives*, 21(35), 1-20. Recuperado el 10 de febrero de 2018 de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1362>
- Sistema Universitario Ana G. Méndez. Universidad Metropolitana. 2017. Política de IRB. Oficina de Cumplimiento. Recuperado de: <http://ac.suagm.edu/oficina-cumplimiento-responsabilidades-irb>
- Soler, María Inés. (2008). Trayectoria en las reformas educativas. En *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en Educación Superior*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), 61-93. Santiago. Recuperado el 17 de enero de 2018 de: http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/39-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf
- Soriano, Andrés. (2009). La construcción de la pedagogía social. *Revista Portuguesa de Pedagogía*. (43)2, 9-22. Recuperado el 17 de mayo de 2017 de: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/issue/view/82>
- Tinto, Vincent. (s.f.). *Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva*. Recuperado el 11 de febrero de 2017 de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales: una visión conceptual. *Revista Herramientas I*(56), 20-30 y *Revista Herramientas II*(57), 8-14. Recuperado el 7 de septiembre de 2016 de: <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E-A/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>
- Universidad Autónoma de Barcelona. Catálogo de cursos para el Grado en Educación Social. 2017-2018. Recuperado el 4 de enero de 2018 de: http://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/informacion-general/educacion-social_1216708258897.html?param1=1228291017657

- Universidad Complutense de Madrid. Catálogo de cursos para el Grado en Educación Social. 2015-2016. Recuperado el 17 de agosto de 2016 de: www.ucm.es
- Universidad de Granada. (2017). Portal oficial de la UGR. Grado y titulación en Educación Social. 2017-2018. Recuperado el 30 de agosto de 2017 de: http://grados.ugr.es/social/pages/titulacion/datos_titulo
- Universidad de Málaga. Catálogo de cursos para el Grado en Educación Social. 2015-2016. Recuperado en 17 de agosto de 2016 de: www.uma.es
- Universidad de Oviedo. Catálogo de cursos para el Grado en Educación Social. 2015-2016. Recuperado en 17 de agosto de 2016 de: www.uniovi.es
- Universidad del País Vasco. Catálogo de cursos para el Grado en Educación Social. 2017-2018. Recuperado el 4 de enero de 2018 de: <https://www.ehu.eus/es/grado-educacion-social-bizkaia>
- Universidad del Sagrado Corazón. Catálogo subgraduado 2014-2016. Recuperado en 13 de septiembre de 2016 de: <http://www.sagrado.edu/publicaciones/Catalogo-2014-2016.pdf> pp. 216-234
- Universidad Interamericana, Recinto Metropolitano. Bachilleratos en educación, varios. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://www.metro.inter.edu/oferta/bachillerato/index.asp#AR>
- Universidad Interamericana, Recinto Metropolitano. Catálogo general 2015-2017. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://www.metro.inter.edu/servicios/documentos/Catalogo-General.pdf#page=98>
- Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2010). Modelo de la elaboración de prontuarios. Recuperado el 8 de enero de 2018 de: http://www.metro.inter.edu/facultad/cientecnologia/dep_mate_prontuarios/comp/GEI_C%201010.pdf
- Universidad Internacional de Valencia. (2016). Metodologías alternativas en Educación: Definición, Objetivos y Principales escuelas. Recuperado en noviembre de 2016 de: <http://rachel.golearn.us/modules/es-biblioteca/300%20-%20Ciencias%20sociales/370%20-%20Educacion/Ebook-Metodologias-Alternativas-OK.pdf>
- Universidad Metropolitana Recinto de Cupey. Bachillerato en educación, varios. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: http://umet.suagm.edu/escuela_educacion_subgraduado
- Universidad de Puerto Rico. (2016). Credit Hour Policy. Recuperado el 2 de septiembre de 2017 de: http://www.uprpuerto.edu/sites/default/files/documents/academicos/8_1_Credit_Hour_Policy_rev2016.pdf
- Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. Bachilleratos en educación, oferta académica. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://educacion.uprrp.edu/programas-ensenanza/>
- Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. Catálogo general programas subgraduados 2015. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://www.uprrp.edu/wp-content/uploads/2015/07/catalogo-2015-subgraduado.pdf>
- Universidad de Puerto Rico. (2016). Componentes para la Creación del Prontuario de un Curso. Certificación Número 112 de 2014-2015. Recuperado el enero 8 de 2018 de: http://www.uprpuerto.edu/sites/default/files/documents/academicos/certificaciones/anejo_1.pdf
- Universidad de Valencia. Catálogo de cursos para el Grado en Educación Social. 2017-2018. Recuperado el 4 de enero de 2018 de: <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-educacion-social-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847456314>

- Vallejo, Ruth y Finol de Franco, Mineira. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigadores educativos. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*. Año 4, Número 7, 117-133. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetLaTriangulacionComoProcedimientoDeAnalisParaInve-3063110.pdf>
- Vázquez, Yiselly, González, Aurora y Ortiz, María de los Ángeles. (2013). Generación “Fast-Forward”: Estudio de caso sobre la Educación Acelerada en Puerto Rico”. *Cuaderno de Investigación en la Educación*. Número 28, 211-230. Diciembre 2013. Recuperado en septiembre de 2017 de: cie.uprrp.edu/cuaderno/download/numero_28/v28-2013-00.pdf
- Vega Fuente, Armando. (2013). La educación social en la escuela: Complemento imprescindible. *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-14. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: http://www.eduso.net/res/pdf/16/escomple_res_16.pdf
- Vélez Espinosa, M.; Rojas-Drummond, S.; Mazón Parra, N. C.; (2005). Efectos de un Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Comprensión de Textos en Educandos de Primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1), 91-102. Recuperado el 7 de septiembre de 2016 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020643009>
- Viana, N. y Rullán, A. (2010) Reflexiones sobre la deserción escolar en Finlandia y Puerto Rico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(4). Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/698>
- Villarini Jusino, Ángel R. (2001). Teoría y Pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*. Vol. 3-4. Año IV, 35-42.
- Werner, Emmy. (2005). Resilience and Recovery: Findings from the Kauai Longitudinal Study. *Focal Point Research, Policy and Practice in Children's Mental Health*. Summer 2005. Vol. 9, Number 1, 11-14.
- World Education News and Review. (2016). European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) conversion to Hourly Credits. Recuperado de: <http://www.wes.org/ewenr/99jan/practical.htm>
- Wupper, Mirko. (2001). Klaus Mollenhauer: Educación y Emancipación. Munich: GRIN Verlag. Recuperado el 2 de febrero de 2018 de: <https://www.grin.com/document/105953>
- Zabalza, M. A., (1999). Competencias personales y profesionales en el practicum. *Diseño y desarrollo curricular* #8, 169-202. Recuperado el 7 de septiembre de 2016 de: http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/zabalza.pdf
- Zabalza, M. A. (2001). *Competencias personales y profesionales en el practicum*. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado en junio de 2016 de: redabierta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/zabalza.pdf
- Zúñiga Carrasco, M., Poblete Letelier, A. y Vega Godoy, A. (2008). El desarrollo de competencias en el contexto de aseguramiento de calidad. En *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en Educación Superior*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). pp. 29-60. Santiago: CINDA. Recuperado el 17 de enero de 2018 de: http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/39-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf

LEGISLACIÓN Y GOBIERNO

- Agenda Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 2. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf
- Agenda Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2008). *Informe Empleadores. Titulados universitarios y mercado laboral Proyecto REFLEX*. Madrid: ANECA. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: http://www.seguimientoesgresados.com/documents/Informe_Reflex_Empleadores.pdf
- Calderón Soto, Jaime. (2012). Perfil del Estudiantado Universitario en Puerto Rico 2009-2010: Hallazgos del Consejo de Educación de Puerto Rico. Recuperado de: <http://www2.pr.gov/agencias/cepr/inicio/Investigacion/Documents/Otros/PERFIL%20DEL%20ESTUDIANTADO%20UNIVERSITARIO%20EN%20PUERTO%20RICO%20BW.pdf>
- Cámara de Representantes de Puerto Rico. (2012). Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa en Puerto Rico. Proyecto de la Cámara de Representantes 3865; Ley 213. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: <http://www.alianzaeducacionalalternativa.org/iQuienes-somos/ley-habilitadora-que-crea-la-aea.html>
- Carver, Priscilla Rouse, Lewis, Laurie and Tice, Peter. (2010). *Alternative Schools and Programs for Public School Students At Risk of Educational Failure: 2007–08 (NCES 2010–026)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Santiago: Naciones Unidas.
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2003). Estadística Universitaria: Alumnado. Curso 2003-2004. Recuperado de: www.oei.es/historico/quipu/espana/universidad2003_2004.pdf
- Consejo de Educación de Puerto Rico. (2016). Compendio Estadístico sobre la Educación Superior de Puerto Rico. Año académico 2015-16. Área de Evaluación, Planificación, Estadísticas e Investigación. Recuperado de: www.ce.pr.gov.
- Consejo de Europa. (2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente - un marco de referencia europeo. Recuperado el 12 de diciembre de 2017 de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:32006H0962>
- Consejo de Europa. (2017). Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 1 de diciembre de 2017 de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm
- De Miguel Díaz, M., Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, O, Arias Blanco, J.M., García Jiménez, E., y Pérez Boullosa, A. (2004). Adaptación de los planes de estudio a proceso de convergencia Europea. Programa de Estudios y Análisis destinado a la mejora de la calidad de la Enseñanza y de la actividad del profesorado universitario. Proyecto EA 2004-024. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Resolución de 23 de diciembre de 2003, BOE de 16 de enero de 2004). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (DEPR).
_____. (1999). Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico. Ley Núm. 149 de 15 de Julio de 1999, según enmendada. Recuperada el 22 de noviembre de 2017 de:

<https://ayudalegalpr.org/files/CE6D35A7-B0DD-E05A-5001-17185067F894/attachments/3AABEDB5-8739-484A-BF1A-955CF40E1D32/leyorganicaeducacion.pdf>

- _____ (2003). Proyecto de renovación curricular: Fundamentos teóricos y metodológicos. Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular. Recuperado de: <http://home.coqui.net/sendero/renovacurr.pdf>
- _____ (2008). Estándares Profesionales de los Maestros de Puerto Rico. Sub-Secretaría de Asuntos Académicos. Recuperado el 25 de octubre de 2016 de: <http://intraedu.dde.pr/indep/comiteasesor/docdisponibles/ESTANDARES%20PROFESIONALES%20DE%20LOS%20MAESTROS%20DE%20PUERTO%20RICO.pdf>
- _____ (2014). Estándares de Contenido y Expectativas de Grado de Puerto Rico. Recuperado de: https://wordpress.uprm.edu/uprmcaep/wp-content/uploads/sites/88/2017/01/1.4.2b_Introductions_to_Puerto_Rico_Academic_Standards.pdf
- _____ (2014). Plan de Flexibilidad ESEA. Recuperado el 3 de diciembre de 2016 de: <http://www.de.gobierno.pr/soy-maestro/625-plan-de-flexibilidad/1811-plan-de-flexibilidad>
- _____ (2014). Proyecto CASA. Puerto Rico. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: <http://www.de.gobierno.pr/proyecto-casa-para-estudiantes-en-alto-riesgo>
- _____ (2014). *State Report Card*. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: http://www.de.gobierno.pr/sites/de.gobierno.pr/files/State%20Report%20Card%202013-1014_0.pdf
- _____ (2015). Política Pública sobre las Pruebas de Certificación de Maestros (PCMAS). Carta Circular Núm. 23-2015-2016 del 7 de diciembre de 2015. Recuperado de: www.de.gobierno.pr
- _____ (2015). Carta circular 23-2014-2015 Normas y principios generales para el establecimiento, la organización y el funcionamiento de la Secretaria Auxiliar de Educación Montessori del DEPR. 3 de marzo 2015. Recuperado el 30 de julio de 2017 de: <http://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/23-2014-2015.pdf>
- _____ (2015). Categorías de registro de abandono o ausencia de la escuela. Reporte de Deserción Escolar 2014-2015: 1
- _____ (2017). Carta de inicio de curso. Recuperado en 1 de octubre de 2017 de: <http://www.de.gobierno.pr/noticias/51-noticias/2960-bien-encaminado-el-inicio-del-curso-escolar-2017-2018>
- _____ (2017). Competencias y perfil del egresado de escuela superior. Portal del DEPR. Recuperado de: <http://www.de.gobierno.pr/2-uncategorized/2704-transformacion-educativa>
- _____ (2017). Carta de inicio de curso. Recuperado el 1 de octubre de 2017 de: <http://www.de.gobierno.pr/noticias/51-noticias/2960-bien-encaminado-el-inicio-del-curso-escolar-2017-2018>
- Disdier Flores, OM y Marazzi Santiago, M. (2011). Perfil de Escuelas Públicas y Privadas: 2009-2010. *Instituto de Estadísticas de Puerto Rico*. Recuperado de: www.estadisticas.gobierno.pr
- Disdier, Orville y Marazzi, Mario. (2013). Perfil del Sistema Educativo de Puerto Rico: 2010-2011. Instituto de Estadísticas de Puerto Rico y Departamento de Educación. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: <http://www.estadisticas.gobierno.pr/iepr/LinkClick.aspx?fileticket=JmyeNRFU1ZI%3d&tabid=186>

- Disdier, O.M. (2014). Anuario Estadístico del Sistema Educativo: 2011-2012. *Instituto de Estadísticas de Puerto Rico*. Recuperado en septiembre de 2014 de: www.estadisticas.gobierno.pr.
- Disdier, Orville M., Lugo, Rígel, Irizarry, Marisela. (2015). Perfil del Maltrato de Menores en Puerto Rico: Año Fiscal Federal 2012-2013. Instituto de Estadísticas de Puerto Rico y Departamento de la Familia. Recuperado el 28 de diciembre de 2016 de: www.estadisticas.gobierno.pr.
- Disdier, O.M. (2016). Perfil del Maestro de Puerto Rico: 2012-2013. Instituto de Estadísticas de Puerto Rico. Recuperado de: www.estadisticas.gobierno.pr.
- Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (1952). Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico. Artículo II, Sección 5. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: <http://www.lexjuris.com/lexprcont.htm>
- Instituto para el Desarrollo Juvenil. Índice de Bienestar de Puerto Rico. (2013). Recuperado el 10 octubre 2016 de: <http://juventudpr.org/indice-de-puerto-rico/>
- Lange, Cheryl y Sletten, Sandra. (2002). *Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis*. Project FORUM. National Association of State Directors of Special Education. Office of Special Education Programs. Washington D.C.: U.S. Department of Education. Recuperado el 3 de agosto de 2017 de: http://alternatyvuisugdymas.lt/uploads/2009/12/alternative_ed_history.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencias. Gobierno de España. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Publicado en BOE núm. 260 de 30 de Octubre de 2007. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1393-2007.html#cpa12
- National Center for Education Statistics. Common Core of Data. (2012). Recuperado el 24 de junio de 2014 de <http://nces.ed.gov/>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. Recuperado el 2 de agosto de 2017 de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Porowski, A., O'Conner, R., & Luo, J. L. (2014). How do states define alternative education? (REL 2014-038). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. Recuperado de: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencias. Gobierno de España. Publicado en BOE núm. 260 de 30 de Octubre de 2007. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1393-2007.html#cpa12
- Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE). (2017). Los perfiles de la oferta de empleo 2017: Profesionales del trabajo y de la Educación Social. Observatorio de las Ocupaciones. Madrid: SEPE. Recuperado el 3 de enero de 2018 de: www.sepe.es.
- Sliwka, Anne. (2012). The Contribution of Alternative Education. *Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)*. Paris: OECD. Recuperado el 2 de septiembre de 2017 de: <http://www.oecd.org/edu/cei/40805108.pdf>
- UNESCO. (1995). Informe a la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI. La educación encierra un tesoro. Jacques Delors (Dir.). Madrid: Santillana-España-UNESCO Colección.

United States Census Bureau. (2015). 2010-2014 American Community Survey 5-Year Profile. Recuperado de: www.census.gov.

PRENSA Y AUDIOVISUAL

Dávila, Juan C. (2015). *The Stand-by Generation*. Puerto Rico. www.vimeo.com

El Nuevo Día. (2012). Sin control la deserción escolar en Puerto Rico. 17 de diciembre de 2012. Recuperado el 15 de enero de 2015 de: <http://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/sincontroladesercionescolarenpuertorico-2011628/>

El Nuevo Día. Velázquez, B. (2012). Nueve de cada 10 escuelas en Puerto Rico no dan el grado. diciembre 17 de 2012. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: <http://www.elnuevodia.com/9decada10escuelasenpuertoriconodanelgrado-1377565.html>

El Nuevo Día. (2014). Nueva estrategia de Educación contra la deserción escolar. 11 septiembre de 2014. Recuperado el 30 de diciembre de 2016 de: <http://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/nuevaestrategiadeeducacioncontraladesercionescolar-1852504/>

El Nuevo Día. (2017). El Departamento de Educación cerrará 184 escuelas públicas. 5 de mayo de 2017. Recuperado el 27 de diciembre de 2017 de: <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/eldepartamentodeeducacioncerrara184escuelaspublicas-2318040/>

Primera Hora. (2016). Deserción escolar: el gran reto de la educación. Bárbara J. Figueroa Rosa. 08/08/2016. Recuperado el 20 de junio 2017 de: <http://www.primerahora.com/noticias/puertorico/nota/desercionescolarelgranretodelaeducacion-1168931/>