

El título de grado en Educación Social Jornadas de estudio y debate

22-23 de junio de 2006

**Universitat des Illes Balears
Facultad de Educación - Campus UIB**

Cuarta Ponencia: Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas

Métodos de investigación en Educación Social. Características más significativas de las mismas. Aplicación de las metodologías de la investigación en la educación social. La tecnología educativa en la educación social.

Dr. Lluís Ballester Brage. Universitat de les Illes Balears

La universidad española vive momentos de cambio. Los distintos niveles de responsabilidad institucional ya han iniciado los procesos que permiten implementar progresivamente la normativa del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El lustro 2004-2010 establece el periodo en el que se pretende desarrollar la Convergencia Europea de todas las titulaciones universitarias españolas. Sin embargo, nadie duda que el calado de esta nueva reforma universitaria debiera de ampliar su horizonte temporal, a efectos de asegurar la adecuada implantación y el éxito de este proyecto. Estas actuaciones políticas tienen su origen en diversas declaraciones, documentos consensuados entre las naciones, tales como la Declaración de Bolonia (1999), entre otras. Esta normativa europea, que trasciende las fronteras y extiende su filosofía al espacio UEALC (Unión Europea, América Latina y Caribe), persigue como objetivo fundamental la creación de un espacio universitario unificado estructuralmente, diverso en matices y de calidad. En ese proceso se encuentran, como no podía ser de otra manera, los estudios de Educación Social. Financiado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en febrero de 2005, se ha presentado el borrador del Libro Blanco del título de grado en Pedagogía y Educación Social, adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. Asimismo, el Ministerio de Educación y Ciencia ha publicado dos Reales Decretos por los que se establecen y regulan, respectivamente los estudios universitarios oficiales de Grado y Postgrado (BOE de 25 de enero de 2005).

En esta cuarta ponencia nos limitamos a analizar uno de los componentes de dicha reforma: la formación en metodologías de la investigación. No se puede hacer un análisis sobre la formación en metodología de la investigación, ni mucho menos una propuesta de reforma, sin plantearse el perfil profesional del educador social.¹ Por eso, antes de nada, trataremos de argumentar sobre una concepción que creemos bastante representativa entre los profesionales.

¹ Es evidente que no se puede ser justo con todas las referencias relevantes, hay trabajos muy importantes desde principios de los años noventa (Muñoz Sedano, 1994;

El perfil profesional del Educador Social

Según el profesor Martí March (2004, 26): "Efectivamente, asistimos a una nueva situación educativa, en la que la consolidación de formas e instituciones educativas no formales no solamente es una realidad cada vez más importante, sino que empieza a ser concebida como un nuevo derecho que necesita una articulación institucional y una vertebración social.

La necesidad de poner en marcha una política que refuerce la institucionalización de la educación social, como respuesta a las nuevas demandas sociales, económicas, culturales, formativas y tecnológicas"²

Esta necesidad de institucionalización de la educación social debe hacerse a partir de dos ejes interrelacionados: la formación de calidad y la práctica profesional eficaz. Uno de los factores que permite desarrollar las relaciones entre ambos es la investigación, pero como hemos dicho, antes hay que tener claro cual es el perfil profesional del educador social desde el que plantearnos los diversos términos que se han citado.

Es obvio que la realidad social, política y económica de nuestro país ha cambiado y está en un continuo proceso que nos lleva a exigirnos como profesionales de la Educación Social el adquirir un bagaje suficiente de conocimientos y capacidades que puedan dar respuesta a lo que la Sociedad actual nos demanda.

La Educación Social, entendida como "acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve" (Riera Romaní, 1998), se ha desarrollado en paralelo a la expansión del sistema de servicios sociales de manera que en este momento de consolidación profesional se está definiendo al educador social como profesional nuclear, junto al trabajador social, en el sistema de servicios sociales (López-Aróstegui, 1995; FEAPES³, 1998), como profesional que podrá ayudar a profundizar la actuación de los mismos servicios, superando el mero asistencialismo (Colom, 1991). Esta definición no limita su actuación a dicho sistema, sino que establece sólo cuál es el sistema de referencia, igual que el

Sáez Carreras, 1993; Senent Sánchez, 1994), hasta los trabajos más recientes (García, 2001; Caride, 2002; Colom, 2003)

² Texto original: "Efectivament, assistim a una nova situació educativa, en què la consolidació de formes i institucions educatives no formals no solament és una realitat cada vegada més important, sinó que comença a ser concebida com un nou dret que necessita una articulació institucional i una vertebració social.

La necessitat de posar en marxa una política que reforci la institucionalització de l'educació social, com a resposta a les noves demandes socials, econòmiques, culturals, formatives i tecnològiques"

³ La coincidencia de diversas aportaciones realizadas en el I Congreso Estatal del Educador Social de 1995, en ponencias, comunicaciones y debates, es muy importante, de tal manera que se cita la publicación conjunta para simplificar las citas.

pedagogo se centrará más en el sistema escolar, pero también podrá desarrollar una importante labor en los servicios sociales, culturales, etc. Ambos profesionales se identifican por su labor en el marco preferente de los sistemas derivados de las políticas sociales y educativas.

Tal como define el perfil del educador social el libro blanco de la ANECA (2005, vol I: 127), se trata de " 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." El educador social puede estar presente en diversos sistemas de servicios, pudiendo definir su perfil básico como la de experto en procesos socioeducativos orientados a la inclusión social y a la mejora de la dinámica social a partir de la mejora de las relaciones comunitarias, así como al desarrollo de otras funciones socioeducativas (prevención de situaciones de riesgo social, desarrollo de procesos socioeducativos, etc.).⁴ Entre otras funciones se debe dedicar a aportar su colaboración a otros profesionales de diversos sistemas (educativo, cultural, sanitario, especialmente) de cara a insertar a las personas en situación de dificultad o de exclusión en las acciones normalizadas que éstos dirigen a toda la población. Esto, en las condiciones actuales de los servicios sociales y de las políticas sociales, no excluye trabajar para toda la población, pero siempre con la finalidad básica de la inserción social y la mejora de la dinámica social, preferentemente desde el sistema de servicios sociales y educativos. Hablando de orientar el trabajo socioeducativo a toda la población hay que tener en cuenta que hoy los riesgos y necesidades socioeducativas se han ampliado y diversificado, debiendo trabajar sobre todas las situaciones de dificultad y exclusión, no centrándose exclusivamente en el trabajo con menores o con ancianos. También, por ejemplo, debe actuarse sobre otras formas de exclusión, como la exclusión del subsistema sociocultural-participativo, que afecta a una parte importante de la población desarrollando estrategias como el desarrollo comunitario. Los sistemas públicos de protección social, y especialmente los servicios de atención social primaria, desde un modelo de acción social que pone el énfasis en la participación, en la ciudadanía más allá de las prestaciones y del asistencialismo, deben implicarse en el desarrollo comunitario y en los enfoques de trabajo en red.

Esta definición evita la subordinación a otros profesionales, que para el educador social supondría ser el último profesional en incorporarse a todos los sistemas y quien se ocupa en cada sistema de los casos con mayores dificultades. En este sentido, el educador social trabaja preferentemente desde el sistema de servicios sociales y educativos sobre los procesos socioeducativos (hábitos básicos, capacidades para la autonomía, habilidades sociales, dinámica comunitaria, etc.), para después favorecer la inserción de las personas con las que trabaja en las acciones normalizadas, dirigidas a toda la población, del resto de sistemas, colaborando con los profesionales que trabajan en los mismos. (FEAPES, 1998)

La concepción expuesta no pretende convertir a la educación social en un paraguas de formación universitaria que da cobertura a realidades en la

⁴ El magnífico trabajo de la Comisión de Definición de Educación Social (ASEDES, 2006), completa dicha definición básica, basándose en el trabajo de ASEDES de 2004.

práctica muy distintas (la educación en el tiempo libre, la educación ambiental, la animación sociocultural, la educación para el desarrollo, la educación-gestión cultural, la educación para la salud, educación especializada en marginación, la animación sociolaboral, la educación especial con personas en situaciones de discapacidad, etc.), con un único elemento en común: desarrollar una intervención socioeducativa en un marco no formal. No se trata de esto, ya que otras profesiones educativas como los maestros, los pedagogos o los psicopedagogos tienen en dichos ámbitos un papel relevante, aunque hay que recordar que, el libro blanco de la ANECA (2005) cita muchos perfiles de educadores sociales: Formador de personas adultas y mayores. Educador ambiental. Especialista en atención educativa a la diversidad. Educador familiar y de desarrollo comunitario. Educador en procesos de intervención social. Mediador en procesos de intervención familiar y socioeducativa. Animador y gestor sociocultural. Educador de tiempo libre y ocio. Educador de instituciones de atención e inserción social. Educador de procesos de acogida y adopción.

Hay que tener presente que, en España, ni gestores culturales, ni educadores ambientales, por ejemplo, se entienden a sí mismos todavía como educadores sociales. No se definen en base a su función educativa, sino en base a la finalidad de su intervención y el sistema desde el que trabajan. Además, se nos podría objetar que no hay ninguna actividad humana en la que no sea necesario desarrollar un proceso educativo o socioeducativo. Por eso hay que mantener los perfiles profesionales centrados en unos ejes centrales que permitan su desarrollo e identificación pública. El ámbito socioeducativo es el que mejor identifica y define, pero su desarrollo depende de que la práctica profesional y la investigación permitan una mayor consolidación.

Teniendo en cuenta la consideraciones anteriores, se trata de dar un planteamiento estratégico preferente al trabajo socioeducativo (la inclusión social y la mejora de la dinámica social a partir de la mejora de las relaciones comunitarias), un colectivo de destinatarios preferente (las personas en situación de exclusión y/o desventaja socioeducativa, las comunidades en situaciones de necesidad o riesgo) y un sistema de servicios como marco de referencia no excluyente (los servicios sociales y los educativos). De tal manera que se pueda partir de la no consideración de la Educación-No Formal y de la Educación-Social como términos sinónimos. El educador social es el profesional especializado en la educación social, pero sólo es uno más, entre otros profesionales de la educación no formal.

No parece adecuado intentar apropiarse de todo el espacio educativo no formal, ni siquiera como estrategia de consolidación y crecimiento de la profesión. Y esto también es necesario pensarlo a la hora de delimitar el perfil del educador respecto al del trabajador social dentro del sistema de servicios sociales. Sería una injusticia histórica limitar el espacio profesional del trabajador social a funciones asistencialistas y de gestión. Los trabajadores sociales también han desarrollado y desarrollan actuaciones de trabajo familiar, grupal y comunitario muy apreciables.

El educador social puede actuar en todos los sistemas de servicios, tal como ya se ha dicho antes, pero su referencia preferente son los servicios sociales. El desarrollo de procesos socioeducativos de inserción social no hay que

limitarlo sólo al sistema de servicios sociales, pero ¿por qué no casi hay aun pocos educadores sociales en el resto de sistemas? Porque, entre otras razones, el educador social es un especialista de los procesos socioeducativos, y lo que se hace desde el sistema de servicios sociales es trabajar en las bases del proceso de inserción social, pero una vez conseguido el acceso (inserción básica) a la educación, la salud, el trabajo... deben completarse los procesos de consolidación de la inserción por parte de los diversos profesionales que actúan desde cada sistema (personal sanitario, personal educativo, etc.).(López-Aróstegui, 1996)

Es cierto que en la Educación Social se engloban distintos ámbitos profesionales o estrategias de la profesión que se han configurado y consolidado en momentos históricos diferentes y que incluso responden a tradiciones diferentes. Pero tan cierto como esto es que hoy en día ya no puede hablarse de una mera suma de ámbitos bajo una cobertura formativa común, sino de una única profesión con pleno sentido y suficientemente delimitada respecto a otras. No sólo esta cuestión está clara, sino que además una amplia mayoría de entidades, profesionales y expertos opinan que la profesión de educador social debe tener un carácter polivalente, pero que existen y deben existir especializaciones funcionales en el ejercicio de la profesión. Los contenidos de formación básica no deben tener un grado de especialización alto, el tronco común de formación debe ser muy amplio (Armengol, 1993; Petrus, 1994). ¿Cómo se hacen compatibles polivalencia y especialización funcional?

La polivalencia no significa que un/una único/a profesional sea capaz de hacer de todo, ni desarrollar todas las estrategias (animación, educación...), ni todos los niveles de intervención (acción, coordinación, planificación, diseño de políticas, investigación ...). Significa que esté preparado, al finalizar su formación básica, para desarrollar cualquiera de las estrategias básicas de intervención. La especialización se alcanzaría a través de la práctica profesional y la formación permanente, además de en los cursos de postgrado que se ofrecerán en la futura oferta universitaria.

En este marco se desarrolla el análisis de la formación en métodos de investigación socioeducativa, partiendo del supuesto de que toda intervención socioeducativa correcta supone realizar un análisis de la realidad y, en consecuencia, un proceso de investigación.

Por qué desarrollar los métodos de investigación en educación social

Esta actividad de investigación socioeducativa, de análisis social y educativo de la realidad constituye el proceso principal para obtener los conocimientos que se precisan para detectar e identificar los problemas, necesidades y demandas de la población, plantear las posibles soluciones, formular objetivos, establecer prioridades y tomar decisiones de intervención. Es decir, proporciona a la intervención socioeducativa la información pertinente, necesaria para planificar sus acciones, ejecutarlas y evaluarlas. Por eso, saber cómo se investiga, cómo se recoge la información y cómo se tratan, analizan e interpretan los datos sean competencias básicas del educador/a social.

A continuación se profundiza en estos planteamientos, así como en algunos de los problemas observados en el desarrollo de la formación en investigación, en la relación entre formación e intervención y en algunas otras áreas.

Los alumnos que cursan estudios universitarios tienen como objetivo prioritario alcanzar un desarrollo profesional posterior que no es en absoluto contradictorio con su formación académica e investigadora. El modelo investigador-profesional (scientist-practitioner) aplicado a la formación de educadores sociales es un modelo integrador del conocimiento riguroso y la práctica profesional de más calidad que afirma un continuo movimiento bidireccional entre ambos polos. Los educadores deben integrar una orientación investigadora en su práctica y, paralelamente, la investigación debe poseer una relevancia práctica. Aunque tampoco debemos olvidar que éste es un deseo por el que debemos luchar, más que una realidad establecida. Vamos a analizar a continuación algunas de las razones de este fracaso, cuando menos, parcial.

El estudio minucioso de casos individuales ha sido la metodología preponderante utilizada por educadores sociales en diversos campos (menores, drogas, ancianos, etc.). El método de casos es, en realidad, una combinación de observación y experimentación, en condiciones muy cercanas a las naturales, donde el educador-investigador plantea una serie de tareas o cuestiones y éste responde de manera libre, utilizando entrevistas semiestructuradas y observación. Una razón fundamental de este estado de cosas ha sido, probablemente, el dominio casi exclusivo del análisis de casos en la práctica profesional, una forma de explicación atractiva, pero que a menudo produce en algunos profesionales una aceptación plena y no reflexiva de sus hallazgos, forzando la interpretación de los datos.

Otra tradición de gran importancia ha sido la investigación orientada al cambio, basada en modelos de investigación-acción o en la investigación cooperativa. Las investigaciones orientadas al cambio son más complejas en su realización, aunque de implicaciones sociales más relevantes.

Junto a estas dos tradiciones de investigación, más o menos rigurosas, más o menos sistematizadas, se pueden identificar muchas otras experiencias de investigación, presentadas en los congresos profesionales, en congresos sectoriales, en las revistas de investigación, etc. Si atendemos a estas experiencias, parece claro que no se puede desarrollar la educación social sin una apreciable formación investigadora. Pero, si se piensa en la evolución de la educación social como disciplina, aun parece más importante el desarrollo de dicha formación.

En cualquier caso, en educación social aun no se ha producido una importante separación entre los profesionales y quienes se dedican a la investigación académica. Es cierto que el profesional suele estar interesado en aquel conocimiento que puede ser aplicado en su intervención, mientras que la investigación académica reclama una búsqueda científica rigurosa, con requisitos que en la práctica profesional son difíciles de respetar. Así los investigadores académicos y los profesionales, en bastantes casos, pertenecen a diferentes organizaciones (los profesionales a los colegios profesionales; los investigadores a diversas asociaciones científicas), acuden a reuniones

diferentes y leen revistas diferentes, con lo que ambos se alejan. Eso es algo que tanto en nuestra práctica profesional como en la enseñanza académica debemos y podemos evitar.

Este estado de cosas lleva a que el profesional de la educación social ocupe un lugar intermedio entre el académico y el voluntario con sentido común, utilizando una jerga semiespecializada que rápidamente llega al gran público y puede ser utilizada por personas con inquietudes sociales, así como por otros profesionales cercanos: abogados, trabajadores sociales, maestros, etc. El lugar ambiguo a que se ve abocado con frecuencia el educador social profesional proviene de una definición incompleta de su disciplina, aislada entre la práctica (tachada por algunos de a-científica) y la investigación académica rigurosa, pero en parte estéril. La solución de este conflicto que empieza a plantearse no pasa solo por una definición más estricta de la educación social, pues otras profesiones (por ejemplo: psicólogos o trabajadores sociales) se hallan mejor establecidas, en términos de investigación y legitimidad profesional, sin ese requisito. Lo que necesitamos, a nuestro entender, es una mayor profesionalización de los estudios académicos que haga real la bidireccionalidad conocimiento científico-práctica profesional. A este respecto, son plenamente aplicables las reflexiones de Mario de Miguel sobre la relación entre teoría y práctica: es necesario reflexionar sobre la experiencia práctica acumulada, es necesario disponer de protocolos y manuales de "buenas prácticas", de "prácticas efectivas" generalmente detectadas a través de procesos comparativos realizados con una metodología específica (benchmarking). (De Miguel, 2004, 49-52)⁵

Una muestra del cisma que señalamos es la permanente amenaza que sufre nuestra profesión, desde medios administrativos y empresariales, con la creación de plazas abiertas a cualquiera. Sólo el reconocimiento de la importancia de la disciplina, de la importancia de la práctica profesional fundada en la investigación, puede conseguir que eso deje de pasar.

En nuestro país el empleo de educadores sociales ha crecido de manera apreciable en los últimos diez años aunque, desgraciadamente, nunca a la misma velocidad que la proporción de nuevos titulados. Las nuevas demandas de la sociedad han estimulado una fuerte presencia de la educación social en áreas especiales, donde los conocimientos básicos todavía no se habían desarrollado, y los educadores sociales profesionales tuvieron que dar una rápida respuesta. Algunas áreas, incluso, han sido introducidas prácticamente como iniciativa del desarrollo profesional, más que como producto de la formación e investigación universitaria. Podemos poner como ejemplo la intervención socioeducativa con inmigrantes, así como algunas otras.

Si nos centramos en el campo de la educación social con casos individuales o con grupos reducidos, podemos afirmar de forma clara la existencia de dicha división entre la formación académica y la práctica profesional. Existen varias escuelas de trabajo en la práctica profesional y sólo algunas de ellas asumen integrar los principios científicos (académicos) en la explicación de la conducta, especialmente aquellas orientaciones que se inspiran en las teorías

⁵ Las reflexiones de Mario de Miguel se refieren, en especial a los retos en el ámbito de la evaluación en educación.

del aprendizaje (conductuales) o en otras corrientes (cognitivas o sistémicas). No obstante, muchos profesionales que realizan un trabajo riguroso obtienen la mayor parte de su conocimiento real de la práctica profesional, sin considerar ningún modelo teórico o sin ningún criterio basado en la investigación socioeducativa. Esto no debe ser tomado como una crítica. El estudio de casos no controlados es una herramienta de investigación, precaria pero ampliamente disponible, cuyas limitaciones metodológicas, ventajas y alternativas deben ser elaboradas. Algunos profesionales, conscientes de dicha situación, en ocasiones comentan preocupados que algo no va bien en la formación, o en la relación entre investigación y práctica profesional, cuando ellos aprenden más de sus propios casos que de lo que leen.

Ante la necesidad de replantear el papel del educador social en la dimensión que va de lo investigador-práctico a lo práctico-profesional, no tiene ningún sentido optar por una preferencia, por uno u otro polo. No tiene ningún sentido plantearse ¿por qué los profesionales de la educación social son tan remisos en adoptar tratamientos validados por investigaciones rigurosas? Aquí se mantiene la necesidad de superar la dicotomía y reconocer que una buena relación entre ambos, mejorando los modelos formativos, es esencial. Solo la investigación rigurosa, pero a la vez orientada y legitimada por la intervención, pueden neutralizar esta situación y cambiarla por una situación socialmente más provechosa. La ampliación de la formación en métodos de investigación va a permitir que los profesionales desarrollen sus propias investigaciones, aumentando el desarrollo de la disciplina en todos los ámbitos.

Formación en investigación socioeducativa

La investigación tiene como base la producción de conocimientos que faciliten la descripción, explicación y comprensión de la realidad. Aún siendo esto cierto, la dinámica social y profesional cada vez más exigen una cierta utilidad a los recursos y esfuerzos que se utilizan en la misma. Así, la mera producción del conocimiento se vincula progresivamente al cambio y a la transformación de la realidad investigada. De acuerdo con este enfoque, la formación en investigación debe garantizar la capacidad de conocer de forma rigurosa y de actuar de forma eficaz.

De la revisión de los manuales utilizados, así como de los programas actuales de las asignaturas de investigación, desarrollados en las carreras de educación social del Estado (ANECA, 2005; <http://www.uv.es/aidipe/planes/Tabla.htm>), podemos extraer algunas conclusiones clarificadoras para el desarrollo de la investigación en la formación de educación social, en cuanto al objeto, carácter y finalidad de la misma:

- La investigación debe tener una íntima relación con la realidad de la práctica profesional, considerando que es un conjunto de conocimientos que exigen conocimiento e incluso habilidad técnica
- Supone un cuerpo organizado de conocimientos que deben aplicarse en determinadas condiciones de control de su validez, rigor metodológico, así como de evaluación pública (debe comunicarse públicamente, mediante publicaciones periódicas, congresos, etc.).
- En cuanto al objeto, se observa coincidencia en que son los procesos

- socioeducativos, sea cual sea el contexto en el que se desarrollan.
- En lo que respecta al carácter, se enmarca como conjunto de disciplinas aplicadas (técnicas de investigación, análisis de datos, etc.), y tecnologías concretas (software y ordenadores, uso de sistemas de información, etc.)
 - Respecto a la finalidad, no es otra que la de mejorar y optimizar la calidad de los procesos socioeducativos, en especial los desarrollados por los educadores.

Los métodos de investigación ofrecen, al educador social, un cuerpo de conocimientos básicos teóricos y prácticos cuya comprensión les permite a los alumnos la recogida de información relevante, el manejo y tratamiento de los datos obtenidos tanto en la investigación como en la práctica profesional como educadores, así como a generar sus propios estudios y análisis de datos en los ámbitos socioeducativos.

El interés principal radica en que el alumno adquiera el conocimiento de los términos, conceptos, análisis y métodos de investigación y análisis de datos que le permitan realizar sus propias investigaciones y saber entender y evaluar de forma crítica las investigaciones realizadas por otros profesionales de la educación social.

En la actualidad se observa una cierta dispersión entre los contenidos ofrecidos por las diferentes universidades europeas. Dicha dispersión lógicamente responde a las tradicionales dificultades para incorporar de forma homogénea la Educación Social al catálogo de títulos oficiales de cada Estado. La falta de modelos internacionales asentados ha sido la principal causa de la actual dispersión de materias y estructura de la formación ofrecida.

Sin embargo, esa falta de uniformidad es más aparente que real. Todos esos títulos universitarios parten de la necesidad de una formación básica en disciplinas esenciales: pedagogía, psicología, sociología y métodos de investigación, así como de reconocer que la Educación Social es una disciplina autónoma que requiere unas fuentes y una metodología propia. Donde más divergencias se producen es en los campos de especialización postgrado, pero ese tema se tratará en otro momento.

En España, por lo que respecta a las asignaturas de métodos de investigación, existe una creciente convergencia en los planes de estudios de las diferentes universidades. Se podría decir que el modelo dominante en la oferta docente es en buena medida similar gracias a diversos agentes:

- los congresos de educadores sociales;
- el papel de la página web de referencia en todo el Estado (eduso.net)
- el intercambio de programas y manuales entre los profesores y profesoras de las materias básicas.

La materia de métodos de investigación que conforma el núcleo básico de los estudios es la de Bases Metodológicas de la Investigación Social (que en general tiene tres partes: metodología general, técnicas de investigación y algo de análisis de datos). Aunque con menor peso en créditos existen asignaturas de metodología cualitativa.

En la mayoría de los planes de estudio existen asignaturas metodológicas que en algunos casos quedan reducidas a una formación básica, sin conseguir dar la seguridad investigadora al alumnado. Parece que no se confía en la capacidad investigadora de los educadores, cayendo en un círculo vicioso: no es necesaria una buena formación en investigación, por eso no creamos las materias necesarias ni exigimos el nivel adecuado; en consecuencia, no se consigue que se sientan capacitados en este ámbito.

En los últimos años se han ido incorporando en la formación, cursos especializados centrados en la investigación cualitativa o en la investigación en problemáticas sectoriales. Llama la atención la práctica ausencia de asignaturas y cursos de carácter cuantitativo.

Considerando que el campo de la metodología de investigación socioeducativa es amplio y, en cierto modo, heterogéneo -abarca cuestiones de metodología general; documentación y sistemas de información; recogida de datos, medición y evaluación; análisis cuantitativo y cualitativo de datos, etc., es necesario proceder a una selección de contenidos que, evidentemente, puede ser discutible, pues siempre podrían aducirse razones tanto para su eliminación como para la inclusión de otros. Los contenidos seleccionados se han distribuido en cinco módulos.

Propuesta de Bloque sobre **Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas.**⁶

La propuesta, basada en los argumentos expuestos hasta ahora, así como en las experiencias formativas de las diversas universidades, se centra en el desarrollo de cuatro módulos claramente relacionados y secuenciados:

Primer módulo

8 créditos ECTS: **Bases metodológicas de la investigación educativa**

Segundo módulo (requiere que se complete el primer módulo introductorio)

4 créditos ECTS: **Metodología de la investigación cualitativa**

Tercer módulo (requiere que se completen el primer y segundo módulos introductorios)

4 créditos ECTS: **Análisis de datos en investigación socioeducativa**

Cuarto módulo (requiere que se completen los módulos anteriores)

4 créditos ECTS: **Tecnologías educativas para la investigación**

Junto a la propuesta de los cuatro módulos anteriores, también sería recomendable incluir un quinto módulo, centrado en la **investigación evaluativa**, aunque posiblemente se podría desarrollar en el postgrado o, en el grado, como materia optativa seleccionada entre las ofertadas por los departamentos de educación. (García Sanz, 2003). Entendemos la investigación evaluativa como un elemento curricular inmerso en el proceso

⁶ El cálculo de los créditos ECTS se ha realizado tomando la siguiente equivalencia: 1 crédito ECTS = 25-30 horas. Estas horas incluyen enseñanzas técnicas y prácticas, actividades académicas dirigidas, horas de estudio del alumnado para alcanzar los objetivos formativos de cada módulo (Real Decreto 1.125 /2003, artículo 3)

exigido por la propia racionalidad de la intervención socioeducativa. La evaluación es un proceso continuo y permanente de comprobación y validación de las estrategias de intervención, así como del resto de factores implicados, empleadas para orientar, organizar y dirigir los procesos de socioeducativos. Como herramienta de investigación sirve para reorientar estos procesos y proporcionar *feedback* a los profesionales, las organizaciones y las propias personas, grupos o comunidades implicadas.

La lógica de la secuencia de los cuatro módulos incluidos en el bloque es la siguiente: iniciar el proceso con una base formativa que aporte los conocimientos generales, la presentación de las tradiciones de investigación socioeducativa, las diversas opciones de investigación, etc. Esta base inicial permite la profundización en la metodología cualitativa, considerada como el principal referente metodológico profesional y disciplinar. Finalmente, se puede llegar a plantear el análisis de los datos e informaciones, de todo tipo (cuantitativos y cualitativos), que son recogidos en la investigación. El análisis de datos ya se habrá podido introducir y tratar, de forma introductoria, en los dos primeros módulos, pero es en el tercer módulo en el que se desarrollarán los criterios y las destrezas necesarias para su dominio. Para acabar todo el proceso formativo, se desarrolla un último módulo, cercano al final de la formación de grado, en el que se estudian las tecnologías aplicadas a la investigación. Se debe tratar al final para que se entienda perfectamente para qué serán necesarias dichas tecnologías, pero también para que, entre la formación de los estudiantes y su aplicación profesional, no se produzca un proceso de obsolescencia de las tecnologías utilizadas.

El desarrollo de los módulos puede hacerse de forma flexible en cada universidad, desarrollándolos desde planteamientos didácticos y soluciones organizativas diversas. En cualquier caso, parece recomendable que las competencias resultantes de dicho proceso formativo sean homologables en todas las universidades. Igualmente, parece fundamental que el profesorado responsable de desarrollar los módulos esté perfectamente articulado y se coordine de forma intensa y permanente con el resto de profesorado del grado de educación social. Los proyectos transversales a diversos bloques de contenido parecen una opción recomendable para conseguir dicha coordinación.

Teniendo en cuenta que 60 créditos ECTS es la cantidad de créditos que un estudiante, dedicado a tiempo completo, debe superar en un año, la equivalencia que se establece para dicho estudiante oscila entre 1.500-1.800 horas por año o curso. Si consideramos un nivel intermedio de la horquilla, esta cifra se distribuiría, por ejemplo, de la siguiente forma: 8 horas de dedicación diarias x 5 días a la semana x 40 semanas al año (1.600 horas). Se dedicarían al bloque sobre **Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas** entre 200 y 240h en la primera y segunda fases formativas (8 ECTS en cada una) y entre 100 y 120 en la tercera (4 ECTS). Aproximadamente un total de 500 a 580 horas, es decir, menos de un 10% de su formación. Como se puede ver, no resultaría una carga excesiva.⁷

⁷ El Libro Blanco (ANECA, 2005: 168), hace el cálculo de lo que representa 1 ECTS a partir de 25 horas, por lo que asigna a todo el Bloque 500 horas.

Los cuatro módulos, desarrollados en el grado, se estructuran a lo largo de tres cursos para facilitar los procesos formativos. En primer curso se desarrollaría la formación básica, aportando una perspectiva de conjunto. En segundo curso se desarrollan los contenidos específicos de investigación cualitativa (la más importante en educación social) y de análisis de datos. Dejando para el tercer y último curso la formación instrumental necesaria para facilitar los análisis.

Esta estructuración por cursos se puede desarrollar de forma flexible en cada universidad⁸, aunque respetando la secuencia formativa planteada anteriormente.

A continuación se presentan los descriptores de los cuatro módulos, permitiendo tener una visión básica sobre sus características y contenidos.

MATERIAS TRONCALES U OBLIGATORIAS

Denominación

Bases metodológicas de la investigación educativa

8 créditos ECTS	Descriptores El conocimiento científico. Paradigmas de investigación educativa y social. Problemas e hipótesis de investigación. Diseño de investigaciones. El proyecto de investigación. Métodos y técnicas de investigación. Construcción y uso de instrumentos de obtención de datos. El informe de investigación.
------------------------	---

Metodología de la investigación cualitativa

4 créditos ECTS	Descriptores Investigación cualitativa orientada a la comprensión y orientada al cambio.
------------------------	--

Análisis de datos en investigación socioeducativa

4 créditos ECTS	Descriptores Población y muestras. Análisis descriptivo y exploratorio. Comprobación de hipótesis. Reducción de datos y métodos de clasificación. Introducción al análisis inferencial. Análisis de contenido. Análisis de redes.
------------------------	---

Tecnologías educativas para la investigación

4 créditos ECTS	Descriptores Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación social. Búsqueda documental. Bases de datos y preparación de archivos. Tratamiento automatizado de datos en investigación. Software para el análisis de datos cuantitativos y para el análisis de datos cualitativos.
------------------------	---

Este bloque denominado **Métodos y técnicas de investigación socioeducativa** parte de un mayor interés por los aspectos instrumentales

⁸ Por ejemplo, comenzando en segundo curso todo el proceso formativo relacionado con este bloque.

cursados en la carrera. Como ámbito de trabajo puede superar ampliamente dichos aspectos instrumentales, complementarios de la intervención, por otra parte tan solicitados en la actualidad y favorecedores de una rápida inserción laboral (estudio de casos en trabajo con menores, por ejemplo). La vertiginosa evolución de las necesidades sociales y educativas, relacionadas con la inmigración o los cambios en la familia, hace necesario el desarrollo de investigaciones socioeducativas en estos campos. Así mismo, la versatilidad de los educadores sociales para aportar sus capacidades en múltiples ámbitos y de formas diversas, permite un importante banco de empleo, además de un ámbito de dedicación que reclama ideas y criterios generales que relacionan los cambios en el ejercicio profesional con la formación universitaria en investigación.

Como profesionales de la intervención socioeducativa los educadores sociales aportan por un lado su capacidad para implementar investigaciones sobre el terreno, de todos los casos objeto de atención en ámbitos educativos y de servicios sociales; así como en el estudio de las necesidades sociales y educativas en el desarrollo de proyectos de prevención y promoción social, ya que aportan sólidos conocimientos tanto de las comunidades en las que trabajan como de los distintos campos en los que se ocupan (menores, drogodependencias, inmigración, etc.)⁹. Por otro lado, debido a su formación, los educadores sociales son buenos conocedores de la dinámica socioeducativa, así como de los grupos humanos y sus dinámicas.

La formación en investigación debe permitir que ésta se desarrolle como un proceso sistemático que debe encontrar las formas de acercarse a realidades nuevas, ser flexible y capaz de adaptarse a cada realidad concreta desde un pluralismo integrador que abarque los fenómenos de forma global: *"reconocer primero que se ha pasado de un exclusivismo a un pluralismo metodológico y proponer después que ese pluralismo sea integrador de preocupaciones y soluciones."*(Dendaluze, 1998)¹⁰ La intervención social tiene por delante un largo camino por recorrer en este sentido, porque además existen características que sin pretender que se conviertan en específicas del campo socioeducativo, creemos que deben considerarse de forma más cuidadosa:

- a- La complejidad. Nos situamos en ámbitos de intervención complejos, que resulta necesario estudiar desde perspectivas diversas: sociales, culturales o educativas. En ese sentido, la perspectiva socioeducativa se convierte en enfoque integrador de las diversas perspectivas. Esta complejidad no solo se refiere a la amplitud del objeto, sino también a la interacción de elementos culturales, sociales o educativos relacionados entre sí, que pueden no ser fácilmente apreciables de inmediato y que obligan a tener en cuenta múltiples factores a la hora de determinar modelos de investigación
- b- La vinculación con la práctica. De acuerdo a las reflexiones incluidas en las primeras secciones, debe centrarse en los problemas vinculados a la práctica y en el modo de resolverlos, al tiempo que avanza en su comprensión y se descubren las condiciones sociales en las que se

⁹ Hay diversos trabajos que muestran lo que aquí se mantienen (por ejemplo: MANZANOS, 2004; GALLARDO, 2002).

¹⁰ Se refiere al paso de paradigmas exclusivistas al pluralismo metodológico.

inscriben. En este sentido, la práctica siempre ha ido por delante y seguirá siendo así, puesto que la realidad social cambiante exige respuestas y evidentemente, no puede congelarse la acción a la espera de referentes teóricos o conclusiones de investigación. La formación en investigación debe conseguir la inquietud por evitar la arbitrariedad, por buscar las explicaciones más profundas, al tiempo que se deben desarrollar las intervenciones socioeducativas necesarias en cada momento.

- c- Participación de los profesionales de la educación social. La implicación de los mismos profesionales en la reflexión y el análisis de sus propias prácticas resulta absolutamente imprescindible para hacer del proceso indagador e investigador una acción útil que sirva para mejorar su propia práctica y la de otros profesionales de la intervención social.
- d- Participación de la comunidad, en la que se desarrolla la educación social. La implicación de los mismos implicados es uno de los referentes de los procesos de intervención socioeducativa, siempre que eso sea posible.
- e- Orientada al cambio y la transformación social. En la elección de los modelos, deberemos considerar que en la intervención socioeducativa no interesa el conocimiento por el propio conocimiento, aunque esto no signifique que se renuncie al conocimiento en si mismo. Resulta necesario utilizar su capacidad de servir a la comunidad, ser referente para el cambio y orientar hacia nuevas vías de intervención
- f- Autonomía investigadora. Debe trabajarse desde perspectivas abiertas y no concepciones cerradas y preestablecidas, partirse de un planteamiento más abierto que contemple factores tales como la incertidumbre, lo inesperado, lo nuevo o la incertidumbre que pueden dar lugar a modificaciones a lo largo del proceso

Este conjunto de características de la formación que debe desarrollarse se completa con una operativización del perfil de del educador social. De acuerdo con el trabajo de ASEDES (2006), entendemos que dicha operativización se realiza bastante bien mediante las competencias.

Competencias relacionadas con la investigación socioeducativa

Para desarrollar la formación y la práctica profesional señalada en las primeras secciones de esta ponencia, es necesario plantearse cuáles son las nuevas competencias y exigencias profesionales para los educadores sociales que demandan, por una parte, los nuevos escenarios de los servicios educativos y sociales (nuevas necesidades, nuevos problemas) y, por otra parte, las actuales transformaciones de los servicios sociales y educativos. Estas nuevas competencias profesionales incluyen aspectos tales como:

- capacidad para evaluar y mejorar la calidad de los servicios;
- capacidad para el uso racional y ético de las nuevas tecnologías en el marco de los servicios educativos y sociales;
- capacidad para promover formas de provisión de servicios basados en el trabajo en red y la participación de la comunidad;
- capacidad para lograr equilibrio entre los derechos de los individuos (reconocimiento de la diferencia) y la comunidad (necesidades de integración social y educativa);

- capacidad para el trabajo eficaz en equipos interdisciplinarios;
- competencia profesional basada en conocimientos científicos de ciencias educativas y sociales, para superar la improvisación;
- sólida formación ética para la práctica socioeducativa;
- etc.

No todas estas competencias están relacionadas con la investigación, pero para legitimar la formación en investigación hay que aclarar cuáles son esas competencias. El libro blanco de la ANECA (2005) no las detalla en relación a la investigación, por eso se plantean las siguientes competencias directamente relacionadas con la investigación.

1. Competencias transversales

1.1. INSTRUMENTALES

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organización de la información y planificación de procesos de investigación
- Comunicación oral y escrita en la lengua propia de la comunidad para escuchar y comunicar de forma eficaz.
- Conocimientos de informática relativos a los instrumentos de investigación
- Capacidad de gestión de la información
- Resolución de problemas de conocimiento
- Toma de decisiones basadas en la evidencia y fundamentadas en la investigación.

1.2. PERSONALES

- Trabajo en equipo
- Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
- Trabajo en un contexto participativo
- Habilidades en las relaciones interpersonales
- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
- Razonamiento crítico
- Compromiso ético

1.3. SISTÉMICAS

- Aprendizaje autónomo
- Adaptación a nuevas situaciones
- Creatividad
- Capacidad de animación y dirección de grupos
- Conocimiento de otras culturas y costumbres
- Iniciativa y capacidad emprendedora
- Sensibilidad hacia temas socioeducativos

1.4. OTRAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
- Habilidades generales de investigación
- Capacidad de comunicarse de manera efectiva con no expertos en el tema
- Sensibilidad a la diversidad
- Capacidad de trabajo individual
- Diseño y gestión de proyectos de investigación aplicada
- Responsabilidad
- Capacidad de contar con los imprevistos

2. Competencias específicas

2.1. ACADÉMICAS GENERALES (relacionadas con la investigación)

- Conocer, comprender e interpretar la comunidad
- Interrelacionar los recursos sociales y educativos (organizaciones) con la esfera social y humana (particulares)
- Combinar un enfoque generalista con un análisis más especializado
- Combinar un enfoque preventivo con un enfoque de atención a las problemáticas ya expresadas
- Interrelacionar los fenómenos a diferentes escalas territoriales (comunidad concreta, barrios, distritos, municipios, etc.)
- Comprender las relaciones sociales
- Analizar e interpretar los conflictos sociales y educativos
- Generar sensibilidad e interés por los temas sociales y educativos

2.2. DISCIPLINARES (SABER)

- Criterios básicos de teoría del conocimiento
- Tradiciones de la investigación social y educativa
- Conocer los métodos y estrategias de investigación educativa
- Habilidades concretas de investigación relacionadas con las diversas técnicas de investigación
- Trabajo de campo en investigación cualitativa y cuantitativa
- Análisis de la información
- Interpretación de la información
- Presentación de la información analizada

2.3. PROFESIONALES (SABER HACER)

- Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo cotidiano.
- Utilizar la información socioeducativa como instrumento de interpretación de la realidad
- Combinar las dimensiones temporal (procesos de inserción, de inclusión, etc.) y comunitaria en la explicación de los procesos socioeducativos
- Hacer propuestas de intervención socioeducativa basadas en la investigación realizada
- Realizar, en equipo, diagnósticos integrados de la realidad
- Realizar, en equipo, evaluaciones integrales de programas de intervención socioeducativa
- Trabajo socioeducativo de campo y conocimiento directo de la comunidad
- Elaborar e interpretar información estadística (memorias de servicios o programas, indicadores sociales, etc.)

2.4. OTRAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- Ordenar y sintetizar información
- Exposición y transmisión de los conocimientos socioeducativos
- Entender los problemas de forma multidimensional
- Gestionar la complejidad
- Ofrecer explicaciones sencillas a problemas complejos
- Generar acuerdos en equipos interdisciplinarios
- Ofrecer nuevos usos a saberes tradicionales
- Capacidad de entender el lenguaje y las propuestas de otros especialistas

Sugerencias generales para la titulación de educación social, en relación con la investigación socioeducativa

1. Troncalidad y contenidos

- Formar educadores sociales generalistas y evitar las excesivas especializaciones en el grado, mantener una troncalidad con un módulo general de investigación (8c) y tres específicos (4 x 3), dejar las especializaciones para el nivel de postgrado.
- Reivindicar como campo propio del educador social la investigación socioeducativa.
- Evitar un número excesivo de materias optativas que dispersan el camino curricular de los alumnos.
- Recuperar la perspectiva histórica y mantener la cultura socioeducativa, es decir, el conocimiento de los fenómenos desde la complejidad.
- La especialización debería reducirse directamente al nivel de postgrado.
- Reforzar los componentes aplicados y profesionalizadores de la educación social, es decir, la interrelación entre la formación y la intervención socioeducativa.
- Centrar el conocimiento en tres áreas interrelacionadas: sociología, psicología y, por supuesto, pedagogía; desarrollando las investigaciones en un ámbito interdisciplinar participado en especial por el ámbito socioeducativo.
- Necesidad de una base sólida en INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA que propicie la capacidad de fundamentar las intervenciones, evaluarlas correctamente, desde el debate y la reflexión crítica para evitar una carrera subordinada a conocimientos desarrollados en otras profesiones.

2. Aspectos metodológicos

- Reforzar los conocimientos en técnicas de investigación, análisis cualitativos y estadística básica.
- Reforzar los conocimientos en métodos informáticos en investigación socioeducativa (software de apoyo)
- Desarrollar un mayor número de clases prácticas, implementación de talleres para que haya un contacto realista con la investigación

3. Vinculación entre la titulación y la actividad profesional

- Plantear una titulación dirigida a la investigación aplicada en el ejercicio profesional.
- Promover convenios entre Universidad y empresas privadas, así como con la administración pública, para hacer que en las prácticas de la carrera se acepte incluir actividades de investigación.

Referencias bibliográficas

ANECA (2005). *Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. <http://www.aneca.es>

ARMENGOL, C.(1993). *L'educador Social i la seva formació*. Barcelona, Ed. Claret.

ASEDES (2004). *Hacia una Definición de Educación Social*. Documento multicopiado.

ASEDES (2006). *Catálogo de funciones y competencias*. Comisión de Definición de Educación Social. Documento word distribuido por www.eduso.net.

CARIDE, J.A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social*, 9, 91-125.

COLOM, A.J. (1991). El educador de calle. En A.J.Colom y cols., *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea.

COLOM, A.J. (2003). ¿Una nueva epistemología en el devenir de la Educación Social?. *Pedagogía Social*, 10, 11-25.

DENDALUCE, I (1998). Algunos retos metodológicos. En *Revista Investigación Educativa*, vol. 16, 1, 7-26.

FEAPES (1998): *I Congreso Estatal del Educador Social: Presente y futuro en la Educación Social*. Ponencias, Comunicaciones y Debates. Barcelona, Bibliària.

GALLARDO MANCEBO, M. (2002). La educación social como estrategia para la integración de inmigrantes, en ROMERO MORENO, J.L. y CAMACHO HERRERA, A. (dir.). *Política migratoria y educación social*. Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.

GARCÍA, J. (2001). Nuevos parámetros de profesionalización. Hacia el Perfil del Educador Social. *Pedagogía Social*, 8, 161-177.

GARCÍA SANZ, M.P. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia: D.M.

LÓPEZ-ARÓSTEGUI, R. (1995). *El perfil profesional del educador y la educadora social en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz. Gobierno Vasco, Departamento de Cultura.

LÓPEZ-ARÓSTEGUI, R. (1996). Participación y solidaridad: más allá del Estado de Bienestar, *Revista Monitor-Educador*, 58, 13-21.

MANZANOS, C. (coord.) (2004). *Trabajo social y educación social con inmigrantes en países receptores y de origen*. Málaga, Ediciones Aljibe.

MARCH CERDA, M.X. (2004). *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Palma, Caixa Colonya.

MIGUEL DÍAZ, MARIO DE (2004). Nuevos retos en el ámbito de la evaluación, pp. 31-62, en BUENDÍA, GONZALEZ y POZO (coords.). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid, La Muralla.

MUÑOZ SEDANO, A. (1994). *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid, Ed. Popular.

PETRUS, A. (1994). L'educació social. Present i futur. Ponencia presentada en las *Primeres Jornades sobre l'educació social a les Illes Balears*. Palma. Mayo, 1994 (multicopiada).

RIERA ROMANÍ, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Nau Llibres.

SÁEZ CARRERAS, J.(1993). *El educador social*. Murcia, Ed. Universidad de Murcia.

SEMENT SÁNCHEZ, J. M. (1994). *Los educadores sociales en Europa*. Valencia, Ed. Universidad de Valencia.