



Cooperación entre equipos docentes y profesionales de la educación social en centros escolares: estudio sobre dos propuestas antagónicas de equipos de trabajo

Recibido: 04/12/2023
Evaluado: 24/06/2024
Publicado: 01/07/2025

Carolina Borges-Veloso*  

Xosé Manuel Cid Fernández†  

Resumen

La incorporación de profesionales de la Educación Social en las escuelas ha coadyuvado al trabajo de los equipos docentes y de la dirección-orientación, facilitando la interacción con esta figura profesional en el contexto escolar. Sin embargo, esta cooperación suele definirse, en general, en términos problemáticos. El objetivo de este artículo es explorar cómo lograr una formulación eficaz de los equipos de trabajo mediante una distribución eficiente de las tareas. Con este propósito, se presentan los resultados de un estudio sobre dos formulaciones de equipos antitéticas y mayoritarias; uno integrado-igualitario y otro aditivo-jerarquizado. Se utilizó un enfoque metodológico mixto: cualitativo de tipo inductivo y cuantitativo de tipo ex pos facto y no experimental. La muestra estuvo compuesta por profesionales de la educación social, profesorado, orientadoras/directoras y alumnado, seleccionados mediante un muestreo opinático. Para la recolección de datos, se aplicaron entrevistas (n19) y cuestionarios (n159). Se analizaron las siguientes variables: tipo de cooperación establecida, identificación de los problemas de cooperación y sus causas, y factores de éxito en la distribución de tareas basados en los efectos. Los resultados apuntan a que el problema principal radica en la falta de objetivos compartidos y en no considerar los fines de socialización como convergentes con los de instrucción. El modelo integrado-igualitario permite transversalizar la perspectiva socioeducativa en el centro y apoyar las prácticas docentes. La falta de cooperación del profesorado, identificada también en investigaciones previas, coincide con las conclusiones de este estudio: la recomendación de un trabajo interdisciplinar entre ambas profesiones, en línea con nuestra propuesta de corresponsabilidad educativa.

Palabras clave

educación social; escuela; profesor; socialización; cooperación; conflicto

* Doctora en Ciencias de la Educación y del Comportamiento, Universidade de Vigo, Vigo, España. cborges@uvigo.gal

† Doctor. Profesor titular, Universidade de Vigo, Vigo, España. xcid@uvigo.gal

Cooperation Between Teaching Teams and Social Workers in Schools. A Study on Two Contrasting Work Team Proposals

Abstract

The inclusion of Social Education professionals in schools has contributed to the work of teaching teams and school management, facilitating interaction with this professional role within the school context. However, this collaboration is generally defined in problematic terms. The aim of this article is to explore how to achieve an effective formulation of work teams through the efficient distribution of tasks. To this end, the results of a study on two predominant and opposing team models are presented: an integrated-egalitarian model and an additive-hierarchical model. A mixed methodological approach was employed: qualitative, inductive in nature, and quantitative, ex post facto and non-experimental. The sample included Social Education professionals, teachers, school counselors-principals, and students, selected through purposive sampling. Data collection was conducted using interviews (n19) and questionnaires (n159). The following variables were analyzed: the type of collaboration established, identification of collaboration problems and their causes, and success factors in task distribution based on outcomes. The results indicate that the main issue lies in the lack of shared objectives and in not considering socialization goals as convergent with instructional goals. The integrated-egalitarian model allows for the socio-educational perspective to be mainstreamed within the school and supports teaching practices. The lack of teacher collaboration, also identified in previous studies, aligns with the conclusions of this research: the recommendation for interdisciplinary work between both professions, consistent with our proposal for educational co-responsibility.

Keywords

social work; schools; teachers; cooperation; conflict

Cooperação entre equipes docentes e assistentes sociais nas escolas. Um estudo de duas propostas antagônicas de equipes de trabalho

Resumo

A inclusão de profissionais da Educação Social nas escolas tem contribuído para o trabalho das equipes docentes e da gestão escolar, facilitando a interação com essa figura profissional no contexto escolar. No entanto, essa colaboração geralmente é definida em termos problemáticos. O objetivo deste artigo é explorar como alcançar uma formulação eficaz de equipes de trabalho por meio da distribuição eficiente de tarefas. Para isso, são apresentados os resultados de um estudo sobre dois modelos predominantes e opostos de equipes: um modelo integrado-igualitário e outro aditivo-hierarquizado. Foi adotada uma abordagem metodológica mista: qualitativa, de natureza indutiva, e quantitativa, ex post facto e não experimental. A amostra incluiu profissionais da Educação Social, professores, orientadores/diretores escolares e alunos, selecionados por meio de uma amostragem opinativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas (n19) e questionários (n159). Foram analisadas as seguintes variáveis: o tipo de colaboração estabelecida, a identificação de problemas de colaboração e suas causas, e os fatores de sucesso na distribuição de tarefas com base nos resultados. Os resultados indicam que a principal questão está na falta de objetivos compartilhados e na não consideração dos objetivos de socialização como convergentes com os de instrução. O modelo integrado-igualitário permite transversalizar a perspectiva socioeducativa na escola e apoiar as práticas pedagógicas. A falta de colaboração dos professores, também identificada em estudos anteriores, coincide com as conclusões desta pesquisa: a recomendação do trabalho interdisciplinar entre as duas profissões, em consonância com nossa proposta de corresponsabilidade educativa.

Palavras-chave

educação social; escola; professor; cooperação; conflito

Para citar este artículo:

Borges Veloso, C. y Cid Fernández, X. M. (2025). Cooperación entre equipos docentes y profesionales de la educación social en centros escolares: estudio sobre dos propuestas antagónicas de equipos de trabajo, *Revista Colombiana de Educación*, (96), e20371, <https://doi.org/10.17227/rce.num96-20371>

Introducción

Desde la administración se exige el cumplimiento de numerosas funciones y objetivos, pero muchas veces esta exigencia no viene acompañada de los recursos materiales ni organizativos necesarios para implementarla con eficacia. Este es el caso de la introducción de los profesionales de la educación social en las escuelas (en adelante, PES), ya que, aunque las normativas se refieren a la manida *cooperación* con los equipos docentes, con la comunidad, etc., muchas veces no se dispone de los recursos necesarios para que el trabajo conjunto sea satisfactorio. Esto es un error, puesto que el éxito de cualquier medida educativa radica en una buena formulación de los equipos de trabajo, donde cada profesional se encuentre en una situación favorable para desarrollar su especificidad profesional (Sáez y García-Molina, 2006). Por esta razón, es de vital importancia reflexionar sobre las relaciones profesionales en las escuelas entre los PES y los equipos docentes, de orientación y de dirección, que en adelante denominaremos profesiones tradicionales escolares (PTE).

Como bien apunta Fernández-Enguita (2016, p. 179), la escuela es mucho más que los equipos docentes; sin embargo, las instituciones se caracterizan por las profesiones que las ocupan y, en el caso de la escuela, el profesorado es fundamental. No podría ser de otra forma, ya que es la profesión mayoritaria en la escuela, con gran peso en las decisiones que se toman a diario, y el profesional que más tiempo pasa con el alumnado. Así, el profesorado se convierte en el principal agente educativo colaborador de los educadores y educadoras sociales escolares (Spies y Pötter, 2011; Castillo *et al.*, 2016, p. 130).

En el caso específico de los PES que trabajan en centros escolares, los equipos de orientación y de dirección desempeñan un papel fundamental (Galán, 2008; Gastier y Lachat, 2012), ya que son los responsables de gestionar su incorporación (Cid y Borges, 2022).

Este es un tema crucial porque la organización de los equipos de trabajo refleja los principios educativos que guían las propuestas pedagógicas. Sin embargo, no abundan estudios que se centren específicamente en la cooperación entre PTE y PES en España, sino que se aborda de manera tangencial en investigaciones que, en general, plantean la cooperación en términos problemáticos.

Las investigaciones que tratan este tema indican los siguientes factores: la falta de reconocimiento profesional de los educadores y educadoras, una percepción errónea de su papel en el centro como *profesionales para todo*, la incompreensión de sus funciones por parte de sus colegas docentes, diferencias de estatus en los centros escolares, así como una falta de espacios y recursos personales y económicos para desarrollar los programas (González *et al.*, 2016, pp. 218-219; Castillo y Bretones,

2014, p. 207; Ortega y Mohedano, 2012). Estos estudios también señalan una tendencia a asignarles tareas docentes, como evaluaciones, tutorías y vigilancia, lo cual genera comparaciones con otros oficios, les atribuye funciones percibidas como intrusismo profesional (González *et al.*, 2016, pp. 218-219; Castillo y Bretones, 2014, p. 207; Ortega y Mohedano, 2011) o los califica de *espías* de la administración (Vila *et al.*, 2019, p. 54). También se apuntan otras causas que afectan negativamente la cooperación, como la falta de conocimiento del sistema escolar por parte de los PES (Bretones *et al.*, 2019; Dapía y Fernández, 2018) y las condiciones laborales precarias caracterizadas por la externalidad y la subordinación de los PES (Pelegrí *et al.*, 2017; Cid-Fernández y Borges-Veloso, 2022).

Esta descripción conflictiva de la cooperación no es exclusiva de España, sino que también se observa en estudios internacionales donde se identifican problemas relacionados con la falta de autonomía, jerarquía, diferentes niveles de prestigio entre profesiones, y la soledad de los profesionales sociales (Speck, 2020, pp. 112-122). Además, se menciona que recurren a estos profesionales en casos problemáticos, principalmente con adolescentes, y en menor medida en los niveles iniciales de escolarización (Ambord *et al.*, 2018). También se señala la falta de implicación del resto de los profesionales escolares en proyectos de tipo preventivo (Niffeler *et al.*, 2018).

Bases teóricas de las formulaciones de los equipos de trabajo

Los datos recopilados sugieren que existen principalmente dos modelos de organización de los equipos de trabajo cuando los PTE interactúan con los PES dentro de la institución escolar:

- Modelo aditivo-jerarquizado: este modelo se caracteriza por una estructura jerárquica en la que los PES son personal externo al centro, sometidos a las decisiones educativas y organizativas de los PTE, y cuyas actividades se añaden a la oferta escolar existente.
- Modelo integrado-igualitario: en este modelo, los PES están adscritos a las plantillas escolares y sus actividades se integran dentro de las actividades normalizadas del centro. Aunque también presenta problemas, esta fórmula de trabajo es más cooperativa e igualitaria.

Dado que ambas formulaciones de equipos de trabajo son modelos antitéticos y prevalentes, es necesario analizar los enfoques educativos que los sustentan para develar su ideología y estudiar sus efectos en el centro escolar. Si bien varios estudios coinciden en señalar que la cooperación se define, en general, en términos problemáticos, es razonable inferir que existen dinámicas laborales susceptibles de mejora.

Contrariamente a lo que se suele afirmar, el debate sobre la formulación de los equipos de trabajo entre PTE y PES es de tipo epistemológico, no solo técnico. La idea central en disputa es la relevancia de la acción socioeducativa profesionalizada en el contexto escolar y su papel en la formación del alumnado, así como el equilibrio entre los objetivos de instrucción y socialización, un dilema clásico en los objetivos educativos escolares (Marchesi, 2012, pp. 23-23). Según el enfoque adoptado, se proyectarán distintas formulaciones de equipos de trabajo, estatus y grados de autonomía para cada profesional, y sus funciones en la escuela.

Existen varios elementos en juego en este debate. Por un lado, las leyes educativas persiguen ambos objetivos (López *et al.*, 2016), aunque es cierto que la actividad principal de la escuela es la instrucción, al ser esta la función social por excelencia encomendada a la institución escolar. La materialización de este doble mandato —socialización e instrucción— se refleja en las especificidades profesionales de los PES y los PTE. Si el profesorado y, por extensión, los PTE son los principales representantes de los objetivos de instrucción, y los PES representan los objetivos de socialización, la piedra de roseta sobre la que se sostiene la formulación de los equipos de trabajo es identificar el enfoque de la relación entre estos objetivos. Las opciones pueden ser tres:

- Como *excluyentes* o *antagónicos*: es decir, como algo distinto a la instrucción, percibido incluso en las posturas más extremas como contraproducentes, por lo que no debería llevarse a cabo en los tiempos y espacios escolares.
- Como *complementarios* o *suplementarios*: pertinentes solo en determinados casos o temáticas, es decir, como algo adicional y excepcional, aunque acotado.
- Como *convergentes* o *indisociables*: considerados como parte inherente de los objetivos de la escuela.

La cristalización de estos dilemas se observa en cuestiones como la corresponsabilidad socioeducativa de los PTE (Borges-Veloso y Cid-Fernández, 2019), el considerar a los PTE como destinatarios o colaboradores de los PES (Spies y Pötter, 2011) o el establecimiento de relaciones de tipo jerárquico o colegial entre PTE y PES.

El objetivo de este artículo es valorar las características de las dos formulaciones de equipos de trabajo expuestas anteriormente y analizar sus efectos, con el fin de identificar los indicadores que permitan determinar la posición óptima de cada profesional para alcanzar mejores resultados educativos.

Metodología

Diseño

Para cumplir los objetivos de nuestro estudio, empleamos un método mixto. Adoptamos un enfoque cualitativo inductivo mediante la versión straussiana de

la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), así como un enfoque cuantitativo no experimental y *ex post facto*.

Participantes

Se realizó un muestreo opinático, no probabilístico y no aleatorio, que incluyó a los profesionales más implicados en los equipos de trabajo (profesorado, educadores sociales, personal de dirección y orientación) y al alumnado, como principal destinatario de la acción educativa en la escuela.

Para el equipo integrado-igualitario (en adelante, *Equipo I-I*), se seleccionó un centro escolar de secundaria en la ciudad de Brühl, en el estado Renania del Norte-Westfalia, Alemania, que cuenta con un programa de educación social escolar regulado. Este programa se caracteriza por contar con una educadora social adscrita al centro, con acciones integradas en los distintos departamentos y un estatus laboral *formal* igualitario al profesorado, además de contar con un elevado grado de estabilidad de la profesional. La muestra estaba configurada por la educadora social (n1), la directora (n1), un profesor responsable de ciclo y una sección del alumnado con el que trabaja (n83).

En cuanto al equipo aditivo-jerárquico (en adelante, *Equipo A-I*), se seleccionó un programa de educación social desarrollado por una entidad del tercer sector en la zona de Santiago de Compostela, Galicia. Este programa se implementa mediante un grupo de tres educadoras sociales en diversos centros de educación secundaria en una zona geográfica delimitada, bajo la supervisión de los PTE, quienes deciden la introducción de estos profesionales en las escuelas y la intensidad de su participación. Las educadoras asisten al centro solo mediante citas concertadas con los departamentos de orientación y dirección respectivos. La muestra incluyó a las educadoras sociales (n3), a las directoras y orientadoras responsables de las PES (n6), al profesorado (n5) y al alumnado (n72) de cinco centros escolares distintos, lo cual proporcionó una muestra representativa de su desempeño profesional, dada la dispersión de la población atendida.

Instrumentos y variables

Para obtener los datos cualitativos, empleamos entrevistas semiestructuradas a una selección de todas las muestras (n19), observación no participante (diez jornadas), y análisis de documentación.

En el caso de los cuestionarios, las preguntas se basaron en una escala de una investigación previa (Frey, 2014), aplicada a una muestra de alumnado de entre diez y diecisiete años. Las variables medidas fueron: "Valoración de la relación que mantienen con el profesorado", "Percepción del trato recibido por el profesorado" y "Persona de referencia del alumnado para hablar en el centro escolar".

Se realizó un análisis de fiabilidad del cuestionario a partir del cálculo del coeficiente *Alfa de Cronbach*, obteniendo un $\alpha = 0,876$, lo que indica una buena consistencia interna del instrumento.

Análisis de datos

Todos los datos cualitativos fueron analizados con el *software* Atlas.ti (versión 9), utilizando herramientas de coocurrencias, gráficos de densidad de códigos y redes semánticas conceptuales. Los datos cuantitativos fueron procesados mediante el *software* SPSS (versión 25) con análisis de frecuencias.

Resultados

Características de la cooperación entre PTE y PES

A continuación, se describen los códigos principales que caracterizan la cooperación en cada uno de los modelos de equipo de trabajo.



Figura 1.

Características del equipo de trabajo tipo aditivo-jerarquizado

El *Equipo A-J* se caracteriza por una estructura jerárquica en la que los PES dependen de las decisiones de los PTE, lo que los convierte en personal subordinado. No existe una comunicación directa con los equipos docentes; esta siempre es mediada por los equipos de orientación o dirección, que utilizan a los PES como un recurso educativo en casos específicos o temáticas delimitadas. La cooperación con los PES queda a discreción del profesorado, por lo que solo ocurre cuando los docentes muestran voluntad e interés, ya que no existen sistemas establecidos para facilitarla, lo cual reduce la intensidad de los contactos. Esto se relaciona con el bajo nivel de regulación de esta experiencia, que deja en manos del sector escolar la potestad de incorporar a estos profesionales y definir el tipo e intensidad de sus actividades, es decir, eligen el cómo, cuándo, con quién, el qué y el dónde.

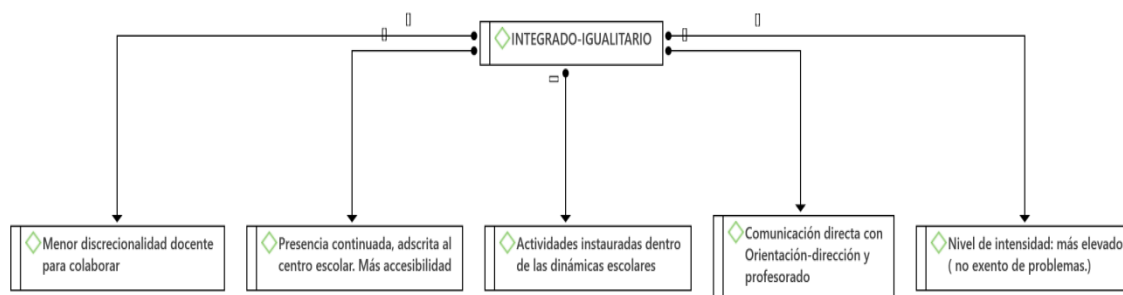


Figura 2.
 Características del equipo de trabajo tipo integrado-igualitario

En el caso del *Equipo I-I*, la cooperación tiene mayor intensidad debido a su alto grado de integración en el centro y en las dinámicas escolares. Esto reduce la dependencia de la voluntad de los PTE, especialmente del profesorado, para colaborar con esta profesional. La relación es más igualitaria porque, al tratarse de una experiencia regulada, la presencia de los PES en el centro es *de iure*. Además, la presencia continua de estos profesionales en la escuela facilita su accesibilidad tanto para los PTE como para el alumnado y sus familias.

El hecho de que tanto la introducción como la gestión de los programas y actividades de educación social escolar estén a cargo de los departamentos de orientación y dirección, convierte a los docentes en el objeto principal de debate al tratar el tema de la cooperación con los PES.

A pesar de las diferencias considerables entre ambos modelos de trabajo, los problemas persisten en ambas modalidades, aunque por causas distintas, tal como se refleja en los resultados cualitativos. Los gráficos de densidad de códigos sobre la cooperación revelan que esta es particularmente deficiente en el caso de los equipos docentes y en el *Equipo A-J*.

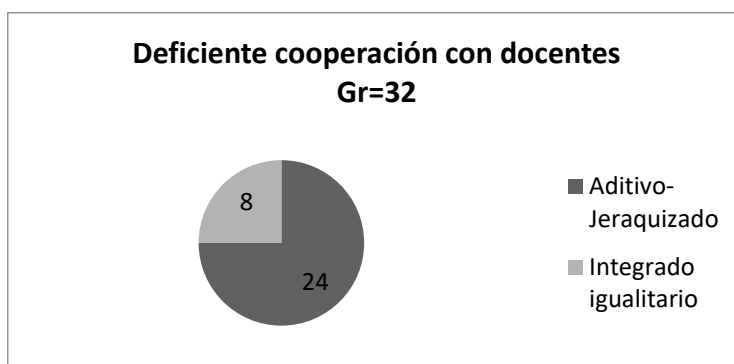


Figura 3.
 Gráfico de densidad de códigos sobre las deficiencias en la cooperación en los dos modelos de trabajo

El código “Deficiente cooperación con docentes” es mayor en el *Equipo A-I* y menor en el caso de *Equipo I-I*. Esto sugiere que los problemas son más frecuentes o la cooperación es más deficitaria en el primero. No obstante, existe otro código relacionado con una cooperación problemática que está mucho más presente en el caso del *Equipo I-I*.

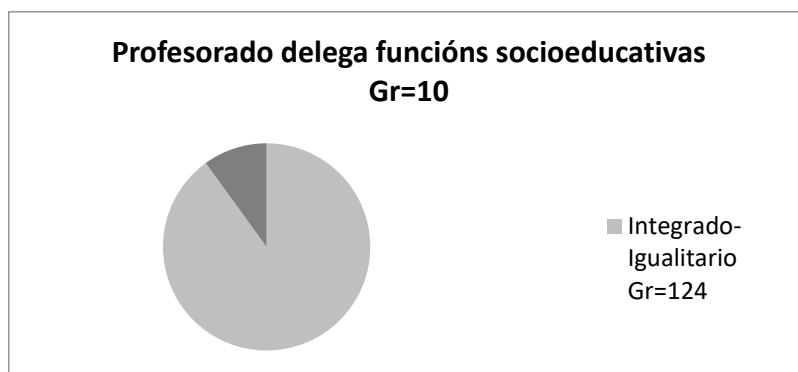


Figura 4.

Gráfico de densidad de códigos sobre la delegación de funciones socioeducativas del profesorado en los dos tipos de equipos de trabajo

El código “Profesorado delega funciones socioeducativas” alude a un problema concreto: los docentes no asumen plenamente sus funciones socioeducativas en la escuela. Este problema es más frecuente en el *Equipo I-I*, donde la cooperación problemática se relaciona con la praxis, es decir, con la puesta en práctica de las funciones profesionales de los educadores sociales en la escuela y su colaboración con los equipos docentes, lo que se manifiesta en las tensiones derivadas de la distribución de tareas.

Como directora de la escuela siempre tengo que estar pendiente de que el profesorado no delegue completamente en la educadora social escolar el trabajo de orientar al alumnado. Orientar, educar y socializar es también tarea del profesorado. (Directora *Equipo I-I*)

En el *Equipo A-I*, donde el trabajo colaborativo con el profesorado se caracteriza principalmente por su ausencia, el mayor problema es que la cooperación no existe.

Sería ideal trabajar con el profesorado, pero no todo está dispuesto. Una mínima parte colabora. Lo típico: llegamos a dar el taller y el profesor se va del aula o ni siquiera aparece, ni para presentarse ni nada. Sí que tenemos a algún profesorado con el que trabajamos, sobre todo por el tema de tutorías o terapia familiar, sólo una menor parte [...]. De hecho hay centros que nos pidieron formación para el profesorado, y los profes no quieren. (ES1 *Equipo A*)

Códigos coocurrentes con las dificultades en la cooperación

Se realizó una filtración de los ocho códigos que coocurren con mayor frecuencia con el código “Deficiencias en la cooperación” para identificar los elementos que contribuyen a esta situación.

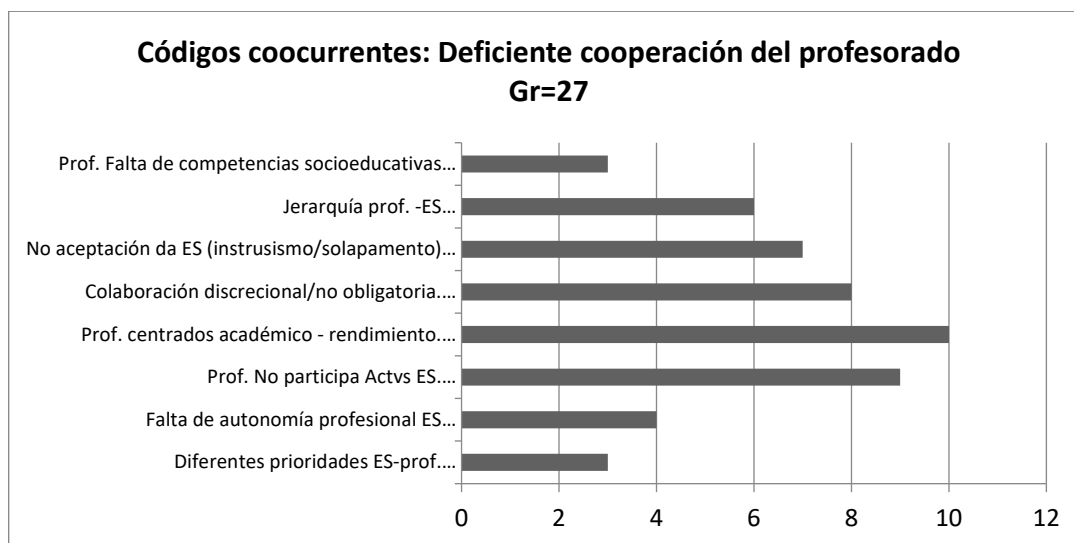


Figura 5.

Códigos coocurrentes con el código sobre la deficiente cooperación con el profesorado

Varios factores influyen en la falta de cooperación con los educadores sociales, y están relacionados principalmente con la actitud que adopta el profesorado frente a la dimensión socioeducativa. Como se observa en la gráfica, una de las principales causas de los problemas de cooperación es la falta de sensibilidad e interés por parte del profesorado hacia los objetivos socioeducativos, lo cual limita su visión de la docencia a una concepción parcial o reducida.

Mira, el profesorado de la las clases y punto, en este instituto y en la mayoría de los institutos. A nivel de habilidades, competencias emocionales, temas transversales como drogas sexo o lo que sea... los profesores no lo suenen tratar. (Orientadora 1, *Equipo A-I*)

Cuando el profesorado adopta esta actitud, la cooperación se dificulta enormemente, incluso en los programas regulados que cuentan con personal adscrito e integrado en el centro. Esta situación exige que los PES justifiquen continuamente su trabajo ante una audiencia que no ve la pertinencia de sus acciones.

Hay profesorado que rechaza todo lo que tenga que ver con los temas sociales. Ellos imparten su docencia y ya. Con esos es muy difícil... y complicado trabajar. Tengo que estar continuamente explicando qué hago y porqué lo hago. Pero el 90 % del

profesorado es muy positivo. Se producen sinergias y es muy productiva la cooperación.
(ES, *Equipo I-I*)

Este desinterés se concreta en la falta de participación del profesorado en las actividades de los educadores sociales. En el caso del *Equipo A-J*, esta falta de implicación es aún mayor debido a la inexistencia de mecanismos instaurados en el centro que fomenten la colaboración del profesorado con los PES como parte de sus responsabilidades profesionales. Por tanto, la cooperación solo se da entre aquellos docentes que muestran interés. De nuevo, la regulación desempeña un papel fundamental.

Otro factor que afecta directamente la cooperación es la tendencia a no aceptar la figura profesional de los PES, ya sea porque se percibe que solapan las funciones del profesorado o porque consideran su labor como intrusismo profesional. Estas reticencias aumentan especialmente cuando los PES son personal externo al centro.

[La] dificultad es que los profesores nos ven que solapamos sus funciones, que invadimos su territorio [...]. Sienten que ocupas demasiado tiempo, o que esa tutoría la querían para otra cosa, o que hay una excursión que no se había comunicado a orientación y se solapa nuestra actividad con la de ellos..., pues ahí hay problemas. ¿Y qué haces? Se lo dicen al equipo de orientación o en las reuniones que tienen y ahí ellos determinarán. Nosotras ahí tampoco tenemos mucho que hacer o decir. (ES3 *Equipo A-J*)

Otro factor que incide en este déficit de cooperación es la falta de relaciones horizontales entre los profesionales, es decir, existe una jerarquía entre los educadores sociales y el profesorado. En ambos casos, pero especialmente en el *Equipo A-J*, el acceso a los centros depende de la escuela, que decide la introducción de estos profesionales y el grado de intensidad de su acción. Como consecuencia, los PES están sometidos a las decisiones del centro y carecen en muchas ocasiones de la autonomía profesional necesaria para influir en las decisiones y para introducir de manera eficaz la variable socioeducativa en la vida cotidiana de la escuela.

La jerarquía existe. Si el centro educativo dice que no, aunque no estemos de acuerdo, es no. [...] Pero otros centros sí que tienen en cuenta nuestra opinión y te llaman: "¿Qué pensáis?". Y hay otros que toman la decisión y tienes que acatarla. (ES1 *Equipo A-J*)

La posibilidad de trabajar con autonomía es crucial para poder cumplir con los objetivos profesionales de esta disciplina educativa, que tiene un fuerte componente ético, y para conservar su identidad profesional y desarrollar un área de trabajo propia. De lo contrario, los PES se convierten en ayudantes de los equipos docentes.

Me parece positivo poder ser autónoma en mi trabajo. Me gustaría tener el mismo poder en la toma de decisión que el profesorado. Ellos tienen su profesión docente y yo pedagoga, por eso, si tenemos la misma importancia en la escuela, tengo que trabajar de forma autónoma, exactamente igual que ellos lo hacen. Si solamente recibo

instrucciones, si solamente puedo trabajar dependiendo de ellos, no tendría un ámbito de trabajo propio. Como profesional tengo que tenerlo. (ES *Equipo I-I*)

Esto afecta los equilibrios entre los objetivos instructivos y los de socialización, y generalmente la prioridad la marca el sector escolar, que tiende a centrarse en el rendimiento sin prestar atención a las condiciones psicosociales del alumnado. Se da un énfasis en la orientación punitiva de las acciones, sin considerar otras cuestiones que afectan la instrucción.

Muchos centros y profesores priorizan lo escolar a lo social [...]. La prioridad la marca el profesorado y es lo escolar. Pero hay profesores que no, pero bueno, como nosotros trabajamos para los centros tenemos muy claro que hacemos lo que el centro diga... hasta cierto punto, claro. (ES 1 *Equipo A-I*)

Incluso en caso de discrepancia, esto no cambia la situación. Las estructuras escolares tradicionales se mantienen, y los educadores sociales no tienen la capacidad de hacer prevalecer su criterio. Este problema también afecta a los PES del *Equipo I-I* y revela otra causa del problema de jerarquía: la soledad profesional en el centro.

No diría que es general (haciendo alusión a los problemas de jerarquía). Aquí tengo suerte. La educación social escolar aquí está al mismo nivel que el resto. Pero claro, esto es una escuela y la actividad principal es la docencia y eso significa que todo el resto de colegas son docentes y yo estoy sola. Eso significa que para mí es difícil hacer mis cosas. (ES *Equipo I-I*)

El hecho de ser la única profesional con una función principal socioeducativa puede añadir una dificultad adicional para implementar su visión en el centro y aumentar la relevancia de su área de responsabilidad en la escuela. Por esta razón, el trabajo a nivel de departamento y la incorporación de los PES como miembros plenos de los distintos departamentos escolares son fundamentales para integrar sus actividades en los procesos normalizados del centro y transversalizar su trabajo con el apoyo del resto de los PTE.

Este mecanismo funciona en el caso del *Equipo A-I*, donde los respectivos departamentos de orientación son su principal apoyo y referencia en los centros escolares, impulsan su incorporación y trabajan para su permanencia en los centros, incluso en ocasiones sin el apoyo de la dirección o del profesorado.

Lo mismo sucede en el *Equipo I-I*, donde su presencia como miembro de pleno derecho en el equipo de orientación y su participación en numerosas comisiones organizativas del centro facilita su integración. No obstante, el apoyo de la dirección del centro es decisivo, ya que es el órgano que impulsa el desarrollo del concepto de *escuela*. Si la educación social tiene un papel importante en el concepto de escuela, la dirección garantizará su presencia y respaldo en el instituto. En segundo lugar, el

apoyo y reconocimiento de los equipos docentes, como principales colaboradores, es crucial. Así lo señala la profesional, destacando este punto como una fortaleza de su trabajo.

Una buena cooperación con el profesorado no es un deseo utópico, es imprescindible, porque sin colaboración es difícil que la educadora social pueda cumplir con sus objetivos o sus funciones.

Yo estoy aquí sola como educadora social escolar, y por eso *tengo* (acentúa) que cooperar con el profesorado. En primer lugar porque lo necesito, pero también porque en determinados temas yo no puedo actuar sola. Todo lo que tiene que ver con el aula, con el tiempo de docencia, tengo que cooperar con ellos porque necesito su aprobación para que pueda realizar mis funciones. (ES *Equipo I-I*)

Aunque el profesorado esté sensibilizado con sus responsabilidades socioeducativas, a veces no las desempeña por falta de formación o habilidades, o porque no les otorga suficiente prioridad en sus tareas diarias.

Yo me alegro profundamente de tener a alguien que me pueda quitar esa parte del trabajo, pero el profesorado tiene que tener un rol en este tema; el alumnado tiene que tener confianza en el profesorado porque es el profesional en la escuela con el que más tiempo pasa. Pero en mi opinión es que, como profesor, desearía ocuparme menos de esos temas. Delegaría más. No se trata de evitarlos [...] pero yo preferiría concentrarme en la docencia y menos en los aspectos sociales. (Profesor *Equipo I-I*)

Incluso entre el profesorado sensibilizado, la renuncia a las tareas socioeducativas es frecuente.

Otro elemento de la relación entre PES y PTE son las distintas expectativas en la cooperación. Los PES tienen un anhelo mucho mayor de colaboración estrecha con el profesorado en comparación con los docentes, quienes se muestran satisfechos con una intensidad de trabajo conjunto menor. Esta disparidad en las expectativas podría deberse a que pertenecen a culturas profesionales diferentes.

Así, el principal problema de la cooperación es la falta de objetivos compartidos, tanto en lo concreto del trabajo como en los principios pedagógicos. Esto conduce a una falta de implicación de los PTE, a la existencia de diferentes prioridades y, en algunos casos, a que se trabaje en paralelo, cuando no de forma antagónica. Si bien se desea que el alumnado aprenda y apruebe, esto solo puede lograrse mediante acciones pedagógicas planificadas y compartidas por todos los profesionales implicados.

A continuación, se presenta una tabla que resume y categoriza los problemas de cooperación.

Tabla 1.

Variables que inciden negativamente en la cooperación

VARIABLES DEL PROFESORADO	VARIABLES DE LA ES	VARIABLES RELACIÓN PES-PTE
Centrados en la instrucción	Desconocimiento de la escuela	Jerarquía
Falta de competencias socioeducativas	Falta de autonomía profesional	Delegar trabajo socioeducativo
No aceptación de los PES	Externalidad	Diferentes expectativas en la cooperación
Exceso de tareas (ES no prioritaria)	Soledad profesional	Diferentes prioridades

Efectos diferenciales de equipos docentes y PES

Al compartir el espacio institucional, tanto los PTE como los PES deberían contribuir al logro de los objetivos escolares. No obstante, estos profesionales pertenecen a campos disciplinares distintos, con especificidades y funciones asignadas que varían. Esta diversidad se refleja en los efectos y percepciones que el alumnado tiene de ambos grupos profesionales.

Se solicitó al alumnado que valorara la relación que mantiene con el profesorado y su percepción sobre el trato recibido. Este análisis buscaba, en primer lugar, observar la dimensión visible de la relación (si esta es cordial o conflictiva) y, en segundo lugar, explorar una dimensión más interna: la percepción del alumnado sobre las dinámicas establecidas con el profesorado, ya sea en términos de buen trato y respeto o de recelo y sumisión, siempre según las valoraciones subjetivas del alumnado.

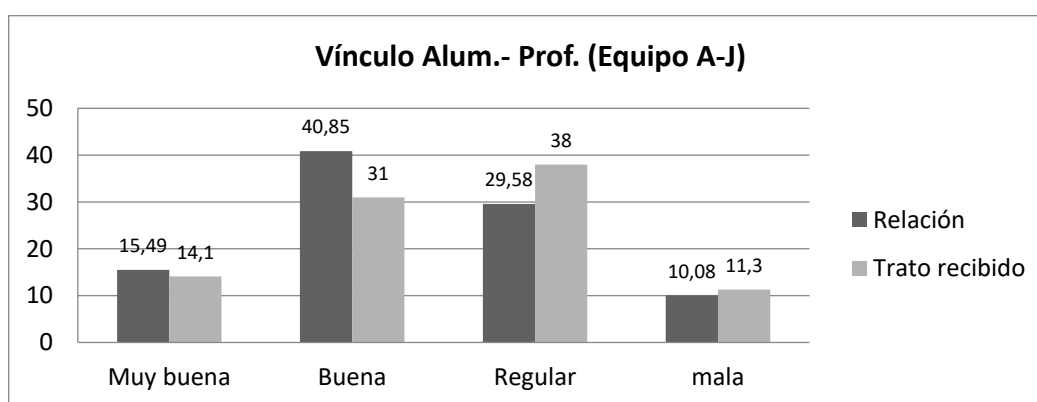


Figura 6.

Gráfico de barras sobre el vínculo entre el profesorado y el alumnado en el equipo de tipo aditivo jerarquizado

En el caso del *Equipo A-J*, el alumnado valora en general de forma positiva tanto la relación como el trato recibido del profesorado, calificándolos como buenos o muy buenos. Sin embargo, una parte significativa del alumnado considera que la relación y el trato recibido son regulares o malos. En este equipo, las valoraciones tienden a reflejar una percepción más favorable de la relación en sí que del trato recibido.

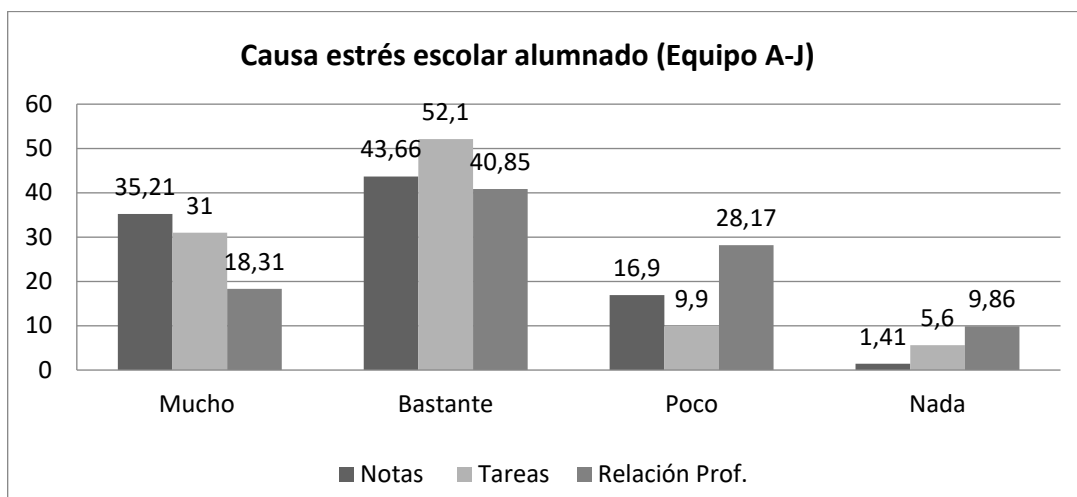


Figura 7.

Gráfico de barras sobre las causas de estrés escolar en el equipo de tipo aditivo-jerarquizado

El alumnado del *Equipo A-J* manifiesta sentir estrés debido a las notas, las tareas escolares y la relación con el profesorado, actividades que se relacionan principalmente con las funciones profesionales de los equipos docentes.

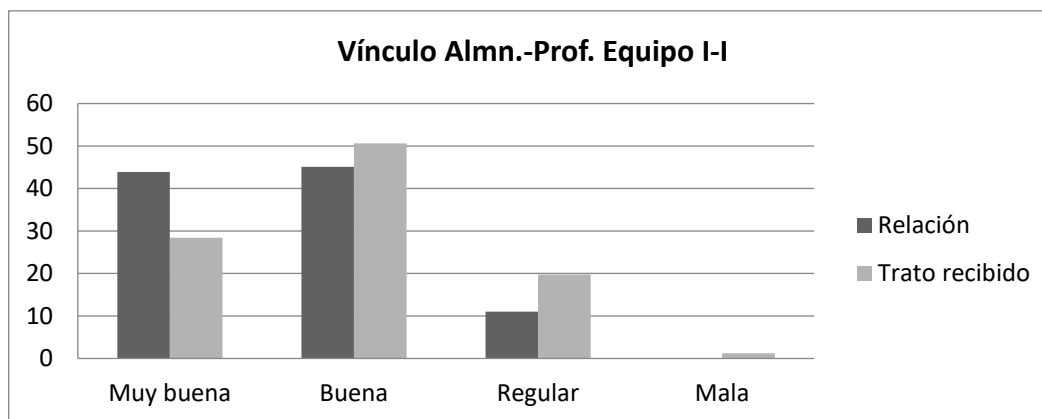


Figura 8.

Gráfico de barras sobre el vínculo entre el profesorado y el alumnado en el equipo de tipo integrado-igualitario

En el *Equipo I-I*, los resultados son similares; la mayoría del alumnado valora positivamente tanto la relación con el profesorado como el trato recibido, calificándolos como buenos o muy buenos, aunque, de nuevo, el trato recibido tiende a recibir valoraciones ligeramente más negativas en comparación con la relación general. Sin embargo, las valoraciones negativas son comparativamente menores que en la figura anterior.

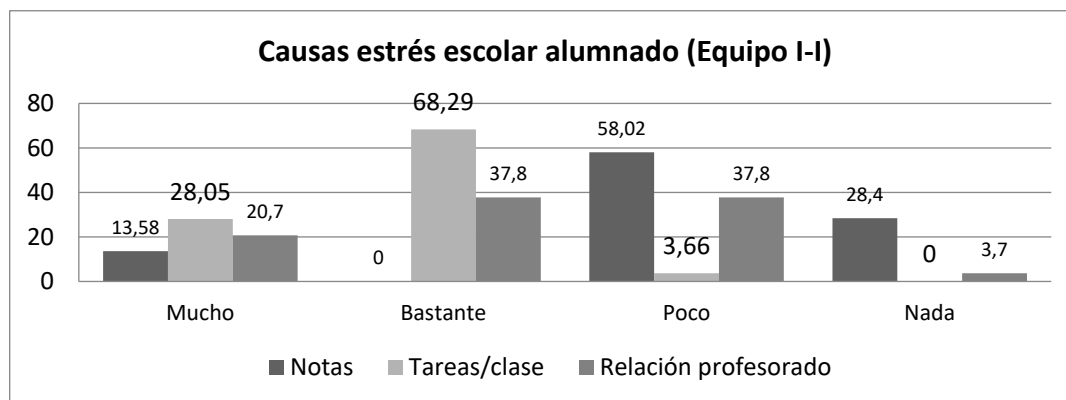


Figura 9..

Gráfico de barras sobre las causas de estrés escolar en el equipo de tipo integrado-igualitario

En este caso, las causas de estrés del alumnado se relacionan principalmente con las tareas de clase y la relación con el profesorado, mientras que la presión relacionada con las notas es menos significativa.

Para identificar el tipo de contacto y el nivel de confianza que los estudiantes tienen con cada profesional, se les preguntó a quién acuden en el centro cuando necesitan ayuda o información.

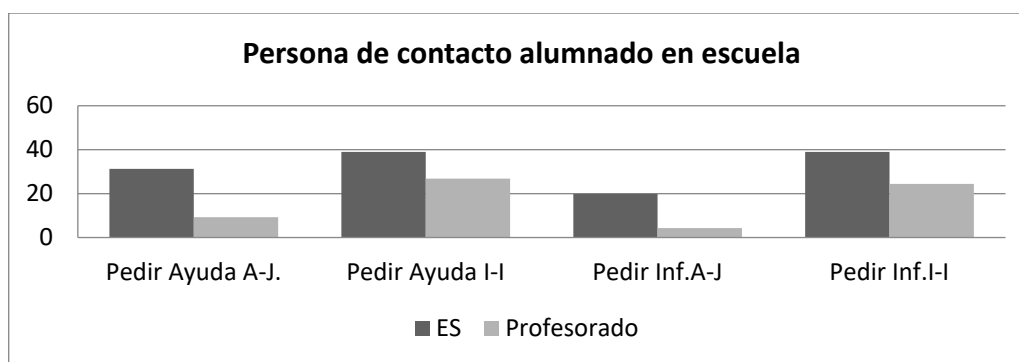


Figura 10.

Persona de contacto en la escuela para el alumnado en ambos modelos de equipo

Los resultados sugieren que el uso que el alumnado hace de ambos tipos de profesionales difiere según la formulación del equipo de trabajo. En general, los estudiantes prefieren hablar con los PES para tratar diversos temas en ambos modelos de equipo. Esta preferencia está relacionada con las dinámicas derivadas de la instrucción y la evaluación, que influyen en el tipo de vínculo y la relación educativa establecida con el alumnado.

La educadora te escucha, te entiende, se interesa por ti y te abres... pero bueno... de fondo está el tema de los estudios, que aprendas, que madures, que te saques el título. (Adolescente 04. I. O *Equipo A-f*)

Los de segundo ya venían del año pasado muy bien, acabaron todos, sacaron todos el título menos uno. (Orientadora O. I. F., *Equipo A-f*)

Los PES tienen efectos positivos en el éxito académico, ya que facilitan que el alumnado más vulnerable se encuentre en una situación psicosocioeducativa favorable para el aprendizaje, lo cual convierte su acción profesional en un apoyo a las prácticas instructivas de los equipos docentes.

Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de que los PES se mantengan fieles a su especificidad profesional, evitando diluirse en las dinámicas escolares para poder introducir la perspectiva socioeducativa en la escuela sin asumir competencias ajenas, como las funciones docentes e instructivas, así como las funciones de control y vigilancia. Esto requiere que los PES mantengan su autonomía profesional sin someterse a las exigencias del profesorado, lo que les permitirá establecer y preservar el tipo de vínculo educativo necesario para convertirse en referentes adultos para la juventud.

Conclusiones

Los resultados de este estudio confirman que la cooperación entre los PES y los PTE, especialmente con los equipos docentes, es un tema complejo. Nuestros datos comparten varios puntos abordados en investigaciones previas, como la falta de aceptación de la figura del educador social (Vila *et al.*, 2019; Castillo y Bretones, 2014, p. 207; González *et al.*, 2016, pp. 218-219), el menor estatus laboral de los PES, los problemas de jerarquía (Castillo y Bretones, 2014, p. 155), la falta de autonomía profesional (Ortega y Mohedano, 2012; Speck *et al.*, 2011) y las expectativas divergentes en cuanto a la colaboración (Speck y Wulf, 2019; Spies y Pötter, 2011; González *et al.*, 2016).

En lo que respecta a las diferencias profesionales, es fundamental que los educadores sociales no asuman funciones docentes o evaluativas, ya que esto cuestiona la pertinencia de sustituir a los PES por el Profesorado Técnico de Servicios

a la Comunidad o por las Unidades de Escolarización Compartida, donde los PES desempeñan competencias docentes (Serra, 9 de julio de 2021).

Sin embargo, nuestros resultados revelan que el mayor obstáculo para la colaboración es la ausencia de objetivos compartidos, lo cual limita la labor del profesorado a la *instrucción* desde una perspectiva limitada de la docencia. Esto concuerda con otros estudios que señalan dificultades en las relaciones entre docentes, padres y alumnado como un punto débil de los PTE (Sanz-Ponce *et al.*, 2022, p. 103).

Asimismo, un estudio sobre la cooperación entre PES y PTE en centros educativos de Berlín (Speck y Wulf, 2019) arroja conclusiones similares: la orientación disciplinar o interdisciplinar del profesorado definirá la cooperación.

Por lo tanto, la clave de bóveda es la filosofía de los PTE, especialmente del profesorado, respecto a los objetivos socioeducativos y la relación que debería existir entre los objetivos de instrucción y de socialización. Esta visión determinará el modelo de trabajo que se llegue a implementar, tal como se observa en los dos modelos propuestos analizados en este estudio.

En el caso del *Equipo A-I*, la instrucción es la actividad principal del centro. Aunque esta premisa es cierta y no tiene un carácter negativo en sí misma, dentro de este modelo conlleva una visión dicotómica del alumnado. La acción socioeducativa escolar profesionalizada se convierte en una oferta adicional, distinta y especializada, dirigida principalmente al alumnado con problemáticas psicosociales. Este modelo concibe la acción socioeducativa como algo ajeno a la acción normalizada del centro, lo que genera una división en la que el profesorado se centra en el alumnado estándar, mientras que los PES se ocupan del alumnado conflictivo. En esta configuración jerárquica, especialmente en contextos de baja regulación, el acceso de los PES al alumnado depende de la decisión y derivación de los PTE, siendo una proyección del valor diferencial entre los contenidos de socialización e instrucción.

Por el contrario, en el *Equipo I-I* no se establece una distinción tan tajante entre los objetivos de instrucción y socialización, ni entre las profesiones que representan estos objetivos. Las actividades socioeducativas se incluyen de manera habitual en las dinámicas del centro, configurando una oferta de servicios continuada en la escuela y un modelo de trabajo más colegial entre PES y PTE. Así, los objetivos de socialización se conciben como complementarios o convergentes con los de instrucción, en lugar de antagónicos o aditivos.

La defensa del modelo cooperativo suele ser unánime. No obstante, este apoyo no debe basarse en argumentos manidos o políticamente correctos, sino en estudios que demuestren que el modelo cooperativo resulta más efectivo para la educación social en el contexto escolar (Elsner y Rademacker, 1997), ya que mejora tanto la adquisición de aprendizajes (Gonçalves, 2018) como las funciones sociales del profesorado (Díez-Gutiérrez y Muñoz-Cortijo, 2022, p. 412). De hecho, nuestros

resultados sugieren que, en modelos de cooperación más igualitarios, el alumnado tiende a comunicarse con mayor frecuencia con el profesorado. Esto permite formular la hipótesis de que, al ser la educadora social la única profesional con una función específica en el ámbito socioeducativo dentro del centro educativo, no puede abarcar la totalidad del trabajo socioeducativo escolar. Por lo tanto, el trabajo a nivel de departamento tiene un efecto multiplicador, logrando transversalizar su perspectiva y permitiendo que la educación social *habe* progresivamente la escuela. Este proceso se refleja en la mayor disposición del alumnado a acudir al profesorado para hablar.

Esta premisa lleva a una idea fundamental: la filosofía del modelo cooperativo debe incluir también la *corresponsabilidad socioeducativa e instructiva*. Es decir, tanto los PES como los PTE deben compartir los objetivos educativos escolares (instrucción y socialización), mientras que las tareas y funciones deben asignarse en función de las competencias y conocimientos de cada profesional. Por lo tanto, el PTE debe asumir su papel socioeducativo sin desvincular a los PES de la instrucción (Rodrigo y Aguirre-Martín, 2020). Asimismo, ambos grupos de profesionales deben contar con el mismo estatus escolar para equilibrar el peso de ambos objetivos en la toma de decisiones.

Finalmente, cabe señalar las limitaciones de este estudio, que se derivan de la heterogeneidad de las muestras, especialmente en el caso del alumnado, así como de la falta de participación de informantes del profesorado, cuya limitada cooperación en la acción socioeducativa se refleja en su bajo nivel de implicación en el estudio.

Referencias

- Ambord, S., Hostettler, U., Brunner, M. y Pfiffner, R. (2018). Interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit. Die Rolle der sozialen Belastung bei Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 36(1), 50-62. <https://doi.org/10.25656/01:17056>
- Borges-Veloso, C. y Cid-Fernández, X. (2019). Educación social y profesorado: la escuela como espacio común de interención. *RES, Revista de Educación Social*, 29, 174-193. <https://eduso.net/res/revista/29/miscelanea/educacion-social-y-profesorado-la-escuela-como-espacio-comun-de-intervencion>
- Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Castillo, M. y Fábregues, S. (2019). ¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadores y educadores sociales en las escuelas y los institutos? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 39-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7040434>

- Castillo, M. y Bretones, E. (2014). *Acción social y educativa en contextos escolares*. UOC.
- Castillo, M., Paredes, L. y Bou, M. (2016). *Escuela y educación social. Necesidades, contextos y experiencias*. UOC.
- Cid-Fernández, X. y Borges-Veloso, C. (2022). La profesionalización de la educación social en la escuela. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 127-142. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.09
- Dapía, M. y Fernández, M. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228. <https://doi.org/10.35362/rie7602857>
- Díez-Gutiérrez, E. y Muñoz-Cortijo, L. (2022). La educación social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 403-419. <https://doi.org/10.6018/rie.454511>
- Elsner, G. y Rademacker, H. (1997). Sozial Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule. Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 183-202. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=9503
- Fernández-Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Santillana.
- Frey, A. (2014). *Bericht zur Beratung und wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts: "Soziale Arbeit an Schulen-Steuerung im Dialog" im Landkreis 2012-2013*. https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/fakultaeten/f01/frey_soziale_arbeit_an_schulen_in_kreuznach.pdf
- Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 57-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2573764>
- Gastier, S. y Lachat, B. (2012). *Schulsozialarbeit – soziale Arbeit am Lebensort Schule*. Lambertus.
- Gonçalves, D. (2018). Professoras/es e Educadoas/es sociais em busca do sucesso educativo: uma experiência de uma escola pública no âmbito do Programa TEIP. En X. Cid, S. Riveiro, M. Carrera, M. Castro, X. Rodríguez, A. Fernández, A. Cid, P. Alonso y F. Candia (coords.), *Educación social e Escola. Unha análise da última década (2006-2016)* (pp. 93-101). Nova Escola Galega y CEESG.
- González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243. https://doi.org/10.7179/PsRI_2016.28.17

- López, P., Cussolo, I., Rodríguez, E. y Riera-Romaní, J. (2016). Hacia una nueva propuesta de evaluación del éxito educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 97-114. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.006>
- Marchesi, A. (2012). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Alianza.
- Niffeler, L., Kalbermatter, L. y Chandrapala S. (2018). *Die Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Klassenlehrpersonen, Eine qualitative Forschungsarbeit an drei Sekundarschulen im Kanton Luzern*. Hochschule Luzern. https://files.www.soziothek.ch/source/2018_ba_Chandrapala_Kalbermatter_Niffeler.pdf
- Ortega, J. y Mohedano, J. (2011). *Educadores sociales escolares, concepto y modelos. A partir de los casos de Castilla y León, Castilla la Mancha y Extremadura*. <https://iuce.usal.es/wp-content/uploads/Educadores-Sociales-Escolares.pdf>
- Pelegrí, X., Juliá, R. y Mata, A. (2017). La participación de los profesionales sociales en los centros educativos. Encuentros y desencuentros. En J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Pirámide.
- Rodorigo, M. y Aguirre-Martín, T. (2020). La educación social en los centros educativos institucionalizados posmodernos. *Contextos Educativos*, 25, 183-200. <https://doi.org/10.18172/con.3646>.
- Sáez, J. y García-Molina, J. (2006). *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Alianza.
- Sanz-Ponce, R., Giménez-Beut, J. y López-Luján, E. (2022). La iniciación a la docencia: análisis de la percepción sobre los futuros problemas de enseñanza de los alumnos de Magisterio y del Máster del Profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(2), 93-109. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.91641>
- Serra, J. (9 de julio de 2021). Educación contará con cien orientadores sociales en los centros. *Última Hora*. <https://www.ultimahora.es/noticias/local/2021/07/09/1282443/educacion-baleares-centros-contaran-cien-orientadores-sociales.html>
- Speck, K. (2020). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. UTB.
- Speck, K. y Wulf, C. (2019). Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule. Befunde aus der Evaluation des Landesprogramms "Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen". *Unsere Jugend*, 10, 418-427. <http://dx.doi.org/10.2378/uj2019.art69d>

- Speck, K., Olk, T. y Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt "Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen" (ProKoop). *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 184-201. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fld=3129236>
- Spies, A. y Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Verlag.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Vila, E., Cortés, P. y Martín, V. (2019). Los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía: perfil y desarrollo profesional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003>