**La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social**

**RESUMEN**

**Introducción y objetivos:** se reflexiona sobre la realidad de la Pedagogía Social en España durante la segunda década del siglo XXI desde una perspectiva analítica con la finalidad de conocer y reconocer sus puntos débiles, sus puntos fuertes, sus amenazas y sus oportunidades. El análisis se centra en la revisión de la Pedagogía Social como disciplina clave en la reconstrucción de las Ciencias de la Educación y como respuesta socioeducativa a las demandas y necesidades de la sociedad y del Estado de Bienestar. El análisis de la situación actual se completa a partir de una investigación centrada en los estudios de Educación Social. El universo de referencia está configurado por el conjunto de los centros universitarios en los que se ofrecen estudios de educación social en España. Las variables sobre las que se estructuró la recogida de información fueron: 1)la estructura de la oferta, 2)las características de la formación ofrecida, 3)los resultados formativos **Metodología:** La muestra realizada es de tipo estructural, seleccionando 11 universidades que desarrollan los estudios en tres zonas del Estado: el norte del país, el centro y el sur, así como la zona mediterránea. La recogida de la información se ha realizado con dos metodologías complementarias: un cuestionario, acordado en el contexto de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), de respuesta sobre web; una revisión de las web de las propias universidades que ofrecen estudios de educación social. **Análisis y tratamiento de los datos:** el análisis se realizó en dos fases complementarias. Primero, las preguntas cerradas se trataron con SPSS. Los registros digitales de las preguntas abiertas fueron tratados con el programa NVIVO. **Resultados:** La gran mayoría de la oferta de enseñanza es presencial, aunque hay algunas experiencias de formación a distancia. En cuanto a las dimensiones de la oferta, la media se sitúa en torno a las 87 plazas. Respecto a la oferta de doble titulación Educación Social/Trabajo Social, indicar que ésta es aún testimonial. En la impartición del Grado hay implicación multidepartamental, aunque con mayor protagonismo de los departamentos de Pedagogía, y la implicación de todos los ámbitos socioeducativos. Respecto a las competencias más importantes, destacar el diagnóstico, el diseño de proyectos y la gestión de los mismos, entre las más importantes. El profesorado que imparte la titulación tiene un nivel formativo elevado y, en lo que respecta a las metodologías docentes o a la evaluación, ambas han ido variando desde el inicio de la titulación, y ampliándose la variedad de las mismas. **Discusión:** a partir de la reflexión teórica y el análisis de datos, se discute sobre la oportunidad de la Pedagogía Social para superar el impasse en el que está en este momento, aún a pesar del desarrollo y auge de los estudios de educación social en los últimos veinte años. Se discute la necesidad de incorporar la investigación basada en evidencias como fundamento de la acción socioeducativa, y como necesidad para seguir avanzando en el desarrollo de la Pedagogía Social y en la acreditación del profesional de la educación social.

**PALABRAS CLAVE:**  “pedagogía social”; “educación social”; intervención socioeducativa basada en evidencias”

1. I**ntroducción: la realidad contradictoria de la Pedagogía Social**

¿Cual es la realidad de la Pedagogía Social en España durante la segunda década del siglo XXI? Se trata de una pregunta a la que no resulta fácil contestar en un artículo que por sus dimensiones no puede abordar en profundidad todos los aspectos de la misma; desde la perspectiva epistemológica hasta la perspectiva investigadora, pasando por la profesional, la académica, la histórica, la social o la política. Sin embargo, después de décadas de un proceso de reconstrucción y de recuperación, en todos los sentidos, de esta disciplina socioeducativa, es necesario realizar una aproximación analítica al estado de la cuestión de la misma, con el fin de conocer y reconocer sus puntos débiles, sus puntos fuertes, sus amenazas y sus oportunidades.

Se trata, pues, de un análisis que pretende poner blanco sobre negro la realidad y perspectivas de la Pedagogía Social, en tanto que disciplina clave no sólo de la reconstrucción de las Ciencias de la Educación, sino también de la respuesta socioeducativa a los problemas escolares y a las demandas y necesidades de la sociedad y del Estado de Bienestar. En este contexto, uno de los hechos más relevantes en el campo académico y profesional de las ciencias de la educación de la última década del pasado siglo, en nuestro país, fue – es todavía y será, sin duda alguna – el proceso de reconstrucción de la pedagogía social, en tanto que vieja y nueva disciplina educativa que configura la respuesta social de la educación a los problemas y a las necesidades sociales y educativas (Caride, Gradaílle, & Caballo, 2015). Efectivamente, si realizamos un análisis evolutivo de la pedagogía social podemos señalar, como hecho más significativo, el renacimiento de una vieja disciplina, que había quedado obsoleta, en el marco de unas ciencias de la educación que miraban más el pasado que el presente y que eran incapaces de llevar a cabo un proceso de renovación y de actualización académica, profesional y social. La irrupción de nuevas disciplinas, con otra historia y otro planteamiento, certificó la obsolescencia de la antigua pedagogía.

En este contexto, la irrupción progresiva de la pedagogía social dentro del panorama de las diversas disciplinas educativas no solo ha significado un proceso de cambio en el ámbito de la vieja pedagogía, sino también la sistematización académica y profesional de diversas disciplinas pedagógicas. Además, ha implicado una aproximación más clara de las ciencias de la educación a los nuevos retos, interrogantes y desafíos con los que se enfrenta la educación en un nuevo siglo lleno de incertidumbres de todo tipo. Esta reconstrucción de la pedagogía social se ha fundamentado, de facto, sobre dos elementos significativos: por una parte, sobre un desarrollo profesional e institucional desigual a través de la existencia de distintas figuras profesionales –educadores de calle, de familia, de centros de tratamiento, de centros de protección; animadores juveniles, socioculturales; educadores de adultos, etc.– que sin una formación universitaria han ido dando respuestas a las necesidades sociales y educativas existentes. La creación, a principio de los años noventa, de la diplomatura en educación social supuso la institucionalización de una formación de carácter universitario y la convergencia de las diversas tradiciones de la educación social en una sola y única titulación. Un proceso que no solo ha sido ratificado con la creación del grado de Educación Social, sino también con la puesta en marcha de diversos másteres, enmarcados dentro del ámbito académico y profesional de la pedagogía social. Por otra parte, la pedagogía social se ha fundamentado sobre un desarrollo académico y científico que ha tenido en la Universidad un elemento fundamental desde la perspectiva de su definitiva institucionalización en el ámbito teórico, metodológico e investigador. Esto se ha traducido en la existencia de reflexiones sobre los diversos campos temáticos de la pedagogía social, en el desarrollo de líneas de investigación socioeducativas, en la presencia de un importante número de libros, revistas, jornadas, seminarios y congresos sobre esta temática de la educación social (Duţă, Forés & Novella, 2015).

Esta institucionalización académica y universitaria de la pedagogía social ha tenido y está teniendo su correlato profesional y social con la creación, y desarrollo, de los colegios profesionales de educadores sociales en las diversas comunidades autónomas y del Consejo General de Colegios de Educadores Sociales. Un desarrollo corporativo y profesional que ha contribuido a la contratación de estos profesionales de la educación social en las diferentes administraciones públicas, en entidades, organizaciones sociales y empresas privadas, y en los diferentes ámbitos de intervención del educador social. Todo ello ha creado un conglomerado universitario, profesional y social que está consolidando la profesión de educador social y la disciplina de la pedagogía social (Pérez, 2003; Sáez & Molina, 2006).

Por tanto, la institucionalización de la pedagogía social en España ha tenido estas líneas convergentes de trabajo; y ello es importante que sea reseñado de una forma clara, por una serie de razones: en primer lugar, porque no es un hecho generalizado el trabajo colaborativo entre el mundo profesional y el mundo académico; en segundo lugar porque si algo ha caracterizado, durante la posguerra civil española y hasta ya entrado el proceso de restauración democrática, el mundo universitario de la pedagogía es su alejamiento de la realidad educativa cotidiana, con todo lo que ello ha implicado en el ámbito de la identidad profesional, del progreso académico y científico, de la conformación de una corporación universitaria, etc. Además, solo desde este trabajo colaborativo se debe entender la rápida institucionalización académica y profesional de la pedagogía y educación social (March & Orte 2014).

Sin embargo, la Pedagogía Social, en nuestra opinión, está llegando a una situación de un cierto impasse: por una parte es necesario saber cual es su realidad en las universidades españolas con el fin de calibrar las dificultades de crecimiento, pero por otra parte conocer las limitaciones que tiene para dar el salto cualitativo necesario desde la perspectiva científica. A todo ello hay que añadirle la problemática de la intervención socioeducativa desde la perspectiva de la evaluación de las acciones y la importancia para ello de las evidencias científicas. Es importante tener en cuenta el conocimiento sobre la realidad de la educación social en la universidad a través de diversas variables. Un aspecto necesario para poder tener una visión de conjunto de los diversos elementos que integran la realidad global de la Pedagogía Social. Estos son los objetivos del artículo. En todo caso, en este trabajo, hemos optado por el concepto de Pedagogía Social por el objetivo del mismo, por su planteamiento, por su enfoque teórico-metodológico-investigacional; un enfoque que no sólo no es contradictorio con el término de educación social, ya que él mismo es su razón de ser y de su existencia como disciplina que la estudia.

**2.La cultura de la evaluación como fundamento de la Pedagogía Social**

La institucionalización definitiva de la Pedagogía Social y de la educación social necesita de un proceso correlativo de puesta en marcha de políticas claras y explícitas de evaluación de la misma. Y ello resulta totalmente necesario si se quiere pasar de un planteamiento no riguroso de esta disciplina a un enfoque serio, conociendo los procesos y los efectos de las diversas intervenciones socioeducativas. En este sentido es necesario poner de manifiesto la ausencia real de una cultura de la evaluación que de consistencia a la Pedagogía Social. Así, la ausencia en nuestro país de una cultura de la evaluación que analice, de una forma sistemática, rigurosa, responsable y útil, los diferentes sistemas de servicios, los procesos y resultados del Estado Social y de Derecho del cual nos hemos dotado, no es un hecho casual; la falta de esta cultura evaluativa refleja el resultado de una opción, de un planteamiento y de una política que ha abdicado de la evaluación en tanto que proceso de conocimiento de una realidad, de una intervención que se ha llevado a cabo, tanto desde la administración, como desde la misma sociedad civil.

Aunque evaluar conlleva múltiples implicaciones de diverso signo y dimensión, resulta evidente la necesidad de descartar los enfoques y las concepciones tecnocráticas, neutrales, asépticas y avalorativas que tiene la evaluación. Y ello, según Silverio Barriga (1990: 267-280):

1. Porque la acción humana se contextualiza dentro de un proyecto concreto con objetivos intencionales determinados.
2. Porque, de forma directa o indirecta, se participa en la puesta en práctica del proyecto.
3. Porque la evaluación -que es una intervención- puede modificar el contexto de la intervención, y puede producir consecuencias directas e indirectas.
4. Porque de los datos proporcionados por los técnicos se pueden hacer usos contradictorios en todos los sentidos y en todas las perspectivas.

La implantación de una evaluación que tuviera en cuenta estas características supondría la opción por un modelo evaluativo concreto y específico; un modelo que se opondría a un enfoque evaluativo de carácter tecnocrático, burocrático, productivista y cerrado. Por tanto, la dimensión política de la evaluación tiene, inicialmente, dos niveles: en primer lugar se plantea la posibilidad de implantar una cultura de la evaluación para los diferentes subsistemas sociales -educación, servicios sociales, sanidad, cultura, trabajo, etc.-, aunque la cuestión fundamental es si realmente interesa la implementación de una cultura de la evaluación. Y, si interesa, para qué y para quién; y, si no interesa, ¿cuáles son las razones de esta negación? Pero, en segundo lugar se trata -una vez resuelta la primera cuestión- de elegir el modelo evaluativo a aplicar para conocer no sólo la calidad de los diferentes servicios, sino también el desarrollo justo, igualitario, no discriminatorio y democrático de los diferentes subsistemas sociales. A estos dos niveles y dimensiones políticas de la evaluación, hay que añadirle la forma de implementación de los diferentes modelos evaluativos, así como la utilización que de los diferentes resultados se puede realizar para tomar las decisiones adecuadas a los objetivos y a las intenciones propuestas. Así, en este contexto, las evaluaciones pueden producir los cambios necesarios de acuerdo con los resultados obtenidos; es decir una reconversión. Sin embargo esta reconversión tiene dos posibles modalidades: por una parte una reconversión "salvaje" de los servicios sociales, tal como se está dando, en muchas comunidades y sectores, en estos momentos; y por otra parte una reconversión "racional" de los servicios sociales.

La reconversión racional deberá tener como elemento metodológico fundamental la implantación de la evaluación; efectivamente, la evaluación debe ser el instrumento básico para que la educación social encuentre su acomodo en la nueva situación. Se trata, en cualquier caso, de consolidar una nueva etapa en la que es importante evaluar los resultados obtenidos, los procesos de implantación llevados a cabo, las metodologías de intervención y de gestión, el análisis del coste-beneficio, etc., con el fin de adaptar los recursos existentes a las nuevas demandas y necesidades, con el fin de optimizar los servicios y los programas existentes, etcétera.

Por tanto, la implantación de una cultura de la evaluación en los momentos actuales no sólo es una necesidad profesional y económica, sino fundamentalmente una opción política fundamental en el proceso de reconversión de los servicios sociales. Una opción que no sólo resulta esencial políticamente, sino también profesionalmente. La no realización de un proceso "racional" de reconversión podría suponer, y de hecho está suponiendo, una desinstitucionalización de los servicios sociales, lo cual iría en detrimento de los sectores sociales más desfavorecidos y la implantación de una "nueva" -"vieja"- concepción benéfico-asistencial de los servicios sociales.

A pesar del desarrollo profesional que ha habido en los últimos años, hay que poner de manifiesto que es necesario conocer, de forma sistemática, lo que se está llevando a cabo, los proyectos de intervención socioeducativa existentes en los diversos ámbitos, los resultados obtenidos, las diversas evaluaciones realizadas en los diversos niveles con el fin de conocer los impactos de los proyectos existentes. Efectivamente, el amplio campo de la Pedagogía Social, en sus diversos ámbitos de actuación, necesita de reflexiones realizadas por los profesionales de la educación social sobre problemas concretos (Orte, Amer, Pascual &Vaqué, 2014). La necesidad de reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace o sobre los resultados obtenidos resulta esencial si queremos una disciplina socioeducativa potente y que sea capaz de combinar la teoría y la práctica. Así pues, es evidente que la Pedagogía Social necesita de un desarrollo claro de la evaluación socioeducativa, que se fundamente en un proceso de planificación adecuada a las demandas y necesidades sociales y educativas (Pascual, 2007). En este sentido, resulta evidente que el camino a recorrer es muy largo a pesar del tiempo de institucionalización de la Pedagogía y de la educación social (Janer & Úcar, 2014).

**3. El insuficiente desarrollo investigador de la Pedagogía Social**

Un análisis de la realidad de la investigación en las distintas universidades españolas en relación al amplio campo de la Pedagogía Social pone de manifiesto, de forma general, una serie de hechos:

a)la debilidad institucional de los diversos grupos de investigación de carácter socioeducativo;

b)la necesidad de posibilitar la continuidad de estos grupos de investigación;

c)la necesaria potenciación de los grupos interuniversitarios de investigación tanto a nivel nacional como a nivel internacional, etc.

No se trata, en cualquier caso, de ignorar lo que se está trabajando desde la perspectiva de la investigación, sino de manifestar todo lo que falta por desarrollar en un campo en el que se necesita trabajar más y mejor. Desde la Pedagogía Social, se debe trabajar a nivel metodológico en una óptica, de triangulación metodológica, que sea capaz de integrar tanto las metodologías de carácter cuantitativo como las metodologías de carácter cualitativo a todos los niveles; se trata, en este sentido, de posibilitar que el enfoque metodológico de la Pedagogía Social, no sólo sea plural y holístico, sino también que destierre la percepción o el dogma, anclado en algunos sectores de esta disciplina, de que sólo se deben utilizan las metodologías cualitativas (Denzin & Lincoln, 2013). Un planteamiento erróneo que de aplicarse impediría a la Pedagogía Social su consolidación. En este contexto de la pluralidad metodológica, de la combinación de distintas fuentes, de distintas técnicas y de los enfoques metodológicos cuantitativo y cualitativo, hay que señalar una serie de afirmaciones: en primer lugar hay que desterrar los planteamientos reduccionistas que tienden a poner de manifiesto sólo el uso de la metodología cuantitativa o de la metodología cualitativa; la Pedagogía Social necesita, por su naturaleza y por sus características, de ambos enfoques. Pero, en segundo lugar, hay que poner de manifiesto la falta de rigor de algunas investigaciones de carácter cualitativo; efectivamente el uso de esta metodología necesita de rigor, de una formación metodológica seria, de un tratamiento de los datos adecuado y de unas conclusiones fundamentadas, más allá de las intuiciones o de las percepciones faltas de evidencia.

Ya hace unos cuantos años, el sociólogo de la educación Bill Williamson (1992), en una ponencia presentada en un Simposium Internacional de Sociología de la Educación, se hacía, de forma más o menos ingenua, la siguiente pregunta: ¿para qué sirve el conocimiento que se obtiene de la investigación en sociología de la educación o en cualquier otra disciplina pedagógica? O si se prefiere, ¿para quién se realizan los trabajos de investigación educativa?; ¿cuál es la finalidad de la investigación educativa?

Así, de acuerdo con lo planteado y partiendo de la Pedagogía Social, nos podemos formular las siguientes preguntas: ¿Quién selecciona los problemas objeto de la investigación en el ámbito de esta disciplina?, ¿Cómo se seleccionan? ¿Con qué objetivos? ¿Para quien? Las respuestas a estas preguntas no son fáciles: ¿los investigadores? ¿los políticos?, ¿los colegios profesionales? ¿las entidades privadas? ¿los organismos públicos internacionales, nacionales o regionales? Efectivamente si analizamos el desarrollo investigador de la Pedagogía Social hay que tener en cuenta una serie de elementos de reflexión: ¿por qué se ha desarrollado de forma más importante la temática de la inadaptación social que otras que no se refieren a cuestiones de exclusión social?, ¿por qué la cuestión escolar ha tenido un desarrollo poco sustancial en esta disciplina?, ¿por qué los estudios de evaluación en la educación social son poco consistentes?, ¿por qué los resultados de la investigación en educación social han tenido escasa relevancia en la definición de las políticas sobre los diversos campos de dicha disciplina?, ¿por qué los estudios sobre la evaluación en educación social han sido poco desarrollados?, ¿por qué los estudios sobre los menores en proceso de inadaptación social son más frecuentes que los estudios sobre la educación de las personas mayores?

Además, es necesario plantearse si la investigación educativa que llevan a cabo los investigadores universitarios está más en relación con necesidades académicas y personales que en relación a necesidades sociales, profesionales y culturales. En este contexto, es necesario hacer una referencia específica a la existencia de una dualidad entre los intereses de los investigadores, de los académicos, y los intereses, las necesidades de la sociedad desde la perspectiva de la educación social. Efectivamente, se trata de una cuestión delicada que alguna vez hay que plantear, y a la que es necesario dar una respuesta si queremos que ambos intereses coincidan para el desarrollo de la Pedagogía Social. Pero, ésta no es la única dicotomía en la investigación en educación social; me refiero a la dicotomía, a la dualidad existente entre la investigación socioeducativa básica y la investigación socioeducativa aplicada. También, hay que referirse a la dicotomía, la dualidad existente entre la investigación en educación social y la intervención socioeducativa. Efectivamente, resulta evidente que uno de los elementos básicos de la Pedagogía Social es, sin duda alguna, su doble componente en relación a la investigación y a la acción; es una disciplina para conocer y para actuar; y este doble objetivo es fundamental que se tenga en cuenta en el momento de llevar a cabo cualquier tipo de proyecto de investigación.

**4. La evidencia científica como fundamento de la acción socioeducativa**

El progreso de la Pedagogía Social sólo puede llevarse a cabo a partir de los planteamientos anteriormente desarrollados: 1)Es necesario el desarrollo de la investigación socioeducativa desde el rigor, la pluralidad, la diversidad y la triangulación metodológica, desde la metodología cuantitativa, desde la metodología cualitativa fundamentada, etc. 2) Es necesario el desarrollo de la evaluación socioeducativa en sus diversos niveles y desde planteamientos conceptuales distintos. Por tanto, el desarrollo de la Pedagogía Social sólo tiene sentido si se realiza, no sólo a partir de una concepción teórica bien fundamentada, sino también desde un planteamiento metodológico riguroso. La época de la especulación, de la reflexión sin datos, del esencialismo pedagógico ya no tiene sentido. Y no sólo desde un enfoque de la eficacia, sino desde una planteamiento de cambio social, de cambio socioeducativo basado en evidencias (Forés & Novella, 2013).

Desde esta perspectiva, tal como hemos planteado en la introducción, reivindicamos la idea de que las intervenciones socioeducativas deben estar basadas sobre las evidencias científicas. Y para nosotros éste debe ser el hilo conductor sobre el que la Pedagogía Social se debe construir y reconstruir. Ésta debe ser la hoja de ruta que los retos sociales y educativos plantean y a los que la ciencia de la educación social debe dar respuestas eficaces a nivel individual y a nivel comunitario. Así, tal como plantean Sánchez-Meca, Marín-Martínez & López-López (2011, 95):

“La práctica profesional debería estar basada en las mayores evidencias científicas. Esta premisa fundamental debería aplicarse a cualquier ámbito profesional y, como tal, al campo de la intervención psicosocial. Los profesionales de este campo deberían decidir qué programa, tratamiento o intervención aplicar en función de las evidencias alcanzadas en estudios evaluativos empíricos debidamente diseñados e implementados. Además, las políticas sociales, educativas y sanitarias deberían también decidirse tomando en consideración la evidencia científica acumulada cómo mejor tratar o prevenir los problemas sociosanitarios. Con este propósito ha surgido el enfoque de la *Práctica basada en la Evidencia,*  como una herramienta dirigida a lograr que los programas tratamientos e intervenciones que se apliquen en la práctica profesional rutinaria sean aquéllos que estén basados en los mejores evidencias o pruebas científicas.”

Estos autores, en el contexto planteado, consideran que los profesionales de la intervención psicosocial deberían tener los conocimientos adecuados para aplicar el *Enfoque de la Intervención Psicosocial basada en la Evidencia*. Un enfoque que debe tener revisiones sistemáticas de los estudios empíricos, que debe ofrecer una panorámica sobre los programas más eficaces para resolver o prevenir un problema psicosocial o socioeducativo. En este contexto, la realización de esta revisión en profundidad debe llevarse a cabo, entre otros, a través de estudios sistemáticos rigurosos y/o de un meta-análisis sobre la problemática a resolver.

En el caso de elegir el meta-análisis ¿cuáles son las fases del mismo? Antes de abordar esta cuestión, en el marco de la intervención socioeducativa o psicosocial basada en la evidencia, hay que tener en cuenta que la Pedagogía Social, tanto en su vertiente de investigación como en su vertiente evaluativa, adolece, tal como se ha puesto de manifiesto anteriormente, de estudios evaluativos y de investigación socioeducativos, sólidos, aunque sea con resultados contradictorios o diversos. Y ello dificulta la realización de este meta-análisis; por tanto, la Pedagogía Social tiene el reto de dar respuesta a dicha carencia, para que la intervención socioeducativa sobre la evidencia, tenga posibilidades de desarrollo.

Con todo, y de acuerdo con los autores mencionados, hay que poner de manifiesto que las fases de este posible y necesario meta-análisis son las siguientes: 1. Formulación del problema; 2. Búsqueda de estudios. 3. Codificación de los estudios; 4. Cálculo del tamaño del efecto; 5. Análisis estadístico e interpretación; 6. Publicación. Se trata, pues, de una serie de fases de carácter metodológico que necesitan, para su eficacia, de la existencia de estudios basados en la investigación y evaluativos. Por tanto, el necesario meta-análisis necesita tanto del desarrollo de investigaciones socioeducativas sólidas, como de evaluaciones sobre los programas de intervención socioeducativa. En todo caso esta metodología de análisis es una buena opción para tomar en consideración la eficacia de las intervenciones socioeducativas en todas sus dimensiones. Sánchez-Meca, Marín-Martínez & López-López (2011,105) dicen lo siguiente, al respecto de esta cuestión:

“No cabe duda de que los meta-análisis sobre la eficacia de intervenciones en el ámbito psicosocial están aportando una información de gran utilidad para su puesta en práctica por los profesionales que tienen que tomar decisiones día a día acerca de cómo intervenir o tratar los problemas sociales, educativos y psicológicos que forman parte de su quehacer cotidiano.”

En esta misma óptica, como uno de los ejemplos de grupos de investigación que trabajan utilizando dicha perspectiva, los trabajos de investigación del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES-UIB) del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la UIB se enmarcan dentro del contexto fundamentado en los programas eficaces (Orte, Touza & Ballester, 2007). Así, la pregunta sobre la eficacia del trabajo preventivo, medido en términos de cambio consistente, en un conjunto de factores relevantes, responde a una preocupación de los técnicos y de los políticos de la mayoría de los programas preventivos. De forma concreta, las investigaciones de GIFES-UIB, sobre la validación del Programa de Competencia Familiar (Kumpfer, 1998) para población española, ha sido una de nuestras preocupaciones (Orte, Ballester & March, 2013).

¿Cuál es la fundamentación de este Programa de Competencia Familiar? La acumulación, desde hace ya algunas décadas, de investigaciones que relacionan las conductas parentales con el desarrollo social, emocional y psicológico de los hijos (por ejemplo, Baumrind, 1971; Kochanska, Murray & Coy, 1997; Lila, Musitu & Buelga, 2001; Musitu & García, 2004; Lila & Gracia, 2005) parece no dejar lugar a dudas acerca de algunas de las consecuencias de esta relación: los padres con adecuadas competencias parentales, los padres afectivos, que responden ante las necesidades de sus hijos, que les permiten participar activamente en el establecimiento de las normas familiares y que utilizan opciones de disciplina positiva, consiguen hijos independientes, sociables, cooperativos y que confían en sí mismos.

El Programa de Competencia Familiar (PCF) es una adaptación del Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer & DeMarsh, 1985; Kumpfer, DeMarsh & Child, 1989), que es un programa de prevención de factores de riesgo multicomponente de tipo selectivo cuyo diseño original fue desarrollado para reducir la influencia de factores de riesgo familiares en los hijos e hijas de personas drogodependientes, al mismo tiempo que se refuerzan los factores de protección, con la finalidad de aumentar su resiliencia ante el consumo y otros posibles problemas de comportamiento o conductas problema. Está considerado como un programa modelo en la clasificación hecha por el Sustance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA), entre cuyos criterios de calidad se contemplan la fidelidad en la intervención, la evaluación del proceso, medidas de resultado del cambio de conductas y la validez de los procedimientos de medida.

En sus orígenes, el concepto de trabajo socioeducativo se aplicaba como una etiqueta genérica que identificaba la intervención como doblemente enfocada y poco más. Con el tiempo, las intervenciones socioeducativas se han desarrollado como un enfoque mucho más sofisticado, incluyendo planteamientos sistémicos y relacionales, en un nivel no clínico. Las metodologías aplicadas, influidas inicialmente por planteamientos cognitivo-conductuales y sistémicos, han permitido un importante avance en los modelos de trabajo basados en la evidencia empírica. En este contexto y teniendo en cuenta los enfoques de los programas de prevención de drogas y/o conductas problemáticas basados en la evidencia científica, se desarrolla el enfoque de competencia familiar, como un enfoque educativo, centrado en el conjunto de la familia y desarrollado mediante programas escritos, es decir con un curriculum muy desarrollado en función de los objetivos de cambio que se pretende alcanzar, entre los cuales destaca el Strengthening Family Program (SFP), Programa de Competencia Familiar (PCF) en España (Orte, 2008), estructurado de acuerdo a los criterios para los programas de intervención más eficaces.

Es pues en el marco de los programas basados en la evidencia científica en el que se han llevado a cabo las aplicaciones realizadas por GIFES, la cuales se han centrado en programas de prevención de drogas, en especial los del Proyecto Hombre en España, así como en los servicios sociales de atención primaria y servicios de protección de menores. Al respecto de los trabajos sobre prevención familiar, GIFES se ha centrado en las aplicaciones controladas en los servicios sociales entre 2009 y 2013. El diseño e investigación del PCF tiene tres etapas en España:

• Experimentación inicial: 2005. Diseño transversal basado en aplicaciones de 14 sesiones y medidas previas y posteriores.

• Aplicaciones generalizadas a servicios de prevención de drogas, a servicios sociales de atención primaria y a servicios de protección de menores, a partir de las correcciones introducidas después de la experimentación inicial: 2006-2011. Diseño transversal basado en aplicaciones de 14 sesiones y medidas previas y posteriores.

• Diseño longitudinal: 2011-2013. Se completan los análisis realizados con seguimiento a dos años de las familias participantes. En 2011 se recogen datos de las familias que finalizaron en 2009; en 2012 se toman datos de las familias que finalizaron en 2010; en 2013 se toman datos de las familias que finalizaron en 2011 las últimas aplicaciones generalizadas.

La adaptación realizada por GIFES (Orte & GIFES, 2005a, 2005b; Orte, Touza & Ballester, 2007), ha procurado alcanzar criterios de calidad, de forma que en la validación del PCF se ha utilizado un diseño de evaluación quasi-experimental pretest-postest con grupos de control, complementado por medidas de proceso generadas a partir de evaluaciones proceso-resultados. Las evaluaciones realizadas se han centrado en los resultados y en los procesos desarrollados.

En cualquier caso es evidente que la Pedagogía Social debe, si quiere ser competitiva, eficaz, creíble, rigurosa y fundamentada, continuar por esta línea de las evidencias y de la eficacia. Lo contrario es seguir con un modelo de Pedagogía esencialista, teoricista y alejada de los problemas socioeducativos.

**5. La Pedagogía Social en la Universidad**

Las investigaciones desarrolladas por GIFES-UIB y otros grupos de investigación universitarios, se caracterizan por cuatro rasgos comunes que les permiten acreditar sus aportaciones, en el contexto de la investigación socioeducativa:

* se trata de investigaciones válidas, con diseños metodológicos sólidos, profundizando en el análisis de los procesos y los resultados;
* investigaciones basadas en la transparencia de los datos, contrastadas en contextos diversos: congresos, revistas rigurosas, etc.
* se desarrollan a partir de la articulación con servicios de la administración, tercer sector social y empresas de iniciativa social, así como de las necesidades sociales y educativas identificadas en la comunidad;
* se desarrollan desde contextos universitarios, permitiendo vincular la investigación al desarrollo conceptual de la pedagogía social; pero también, enriqueciendo los procesos de formación de los profesionales de dicho ámbito (pedagogía, educación social);

Los grupos de investigación que, desde hace unos años, trabajan desde este enfoque, se han creado y desarrollado en la universidad, intentando superar las limitaciones apuntadas anteriormente. Uno de los factores que han permitido dicho desarrollo ha sido la creación, en los veinte últimos años, de los estudios universitarios de Educación Social en España, a partir del Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto (BOE 10 de octubre) (Ruiz, 2003). La Pedagogía Social, como disciplina, debe aprovechar la oportunidad que se le ofrece con dichos estudios. Los estudios de Educación Social ofrecen un contexto de reflexión y análisis, así como unas oportunidades de conexión social, que deben ser aprovechadas en el sentido del enfoque defendido en las secciones anteriores del artículo: mejorar la calidad de los servicios del Estado del Bienestar (sociales, educativos, culturales, etc.), implantar una cultura de la evaluación de calidad, desarrollar investigaciones socioeducativas. Todo ello, conectado con la mejora de la formación de los profesionales, así como con la mejora de la inserción social de dichos profesionales.

Para completar el análisis, se ha desarrollado una limitada investigación sobre los estudios universitarios de educación social en el Estado. La metodología de la investigación es evaluativa, con un planteamiento descriptivo sin la pretensión inferencial. El objetivo de la misma es comprobar las características definitorias de la oferta actual de estudios de Educación Social, mediante una revisión de una muestra de los centros de formación.

## 5.1. Muestra

En esta investigación, centrada en los estudios de Educación Social, se considera que el universo de referencia está configurado por el conjunto de los centros universitarios en los que se ofrecen estudios de educación social en España, en total 34 centros con 2.617 plazas ofertadas cada curso académico[[1]](#footnote-1). La muestra realizada es de tipo **estructural** (Ballester, Nadal, Amer, 2014), seleccionando 11 universidades (32,35% de los centros) que desarrollan los estudios en tres zonas del Estado: el norte del país, el centro y el sur, así como la zona mediterránea.

INSERTAR CUADRO 1

Se realizaron invitaciones a todos los departamentos del Estado que ofrecen la titulación, completando la muestra cuando se consiguió completar el número mínimo de centros por zona (3).

## 5.2. Variables de análisis

Las variables sobre las que se estructuró la recogida de información en esta investigación fueron:

* Estructura de la oferta.
* Características de la formación ofrecida.
* Resultados formativos.

Los datos sobre las dos primeras variables se pudieron detallar sin demasiadas dificultades, sin embargo, los datos sobre los resultados formativos no son concluyentes, por lo que se ha prescindido de los mismos en la presentación que se realizará a continuación.

## 5.3. Metodología y fuentes de información

La recogida de la información se ha realizado con dos metodologías complementarias: un cuestionario, acordado en el contexto de la SIPS, de respuesta sobre web; una revisión de las web de las propias universidades que ofrecen estudios de educación social. Los informantes seleccionados fueron los responsables de las titulaciones, contestando mayoritariamente los *jefes de estudio* de las titulaciones.

## 5.4. Análisis y tratamiento de la información

El análisis se realizó en dos fases complementarias. Primero, las preguntas cerradas se han tratado con SPSS. Los registros digitales de las preguntas abiertas fueron tratados con el programa NVIVO.

# *5.6. Resultados de la investigación*

Por lo que se refiere al tipo de enseñanza (tabla 1), como sabemos, la gran mayoría de la oferta es presencial, existiendo algunas experiencias de formación a distancia. En la tabla se considera exclusivamente la oferta a distancia de la UOC, pero debe tenerse presente que la UIB ofrece una modalidad completa a distancia. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la mayor presencia de oferta a distancia en el área mediterránea no puede hacernos olvidar que la UNED ofrece dicha formación desde Madrid.

INSERTAR TABLA 1

La mayoría de la oferta estudiada se desarrolló inmediatamente después de ser aprobada la titulación (tabla 2), aunque los ritmos fueron diferentes en el conjunto del Estado, siendo más lento el desarrollo en el sur del Estado.

INSERTAR TABLA 2

Por lo que se refiere al desarrollo del grado en Educación Social (tabla 3), prácticamente no se produjeron demoras ni diferencias en el conjunto del Estado, disponiendo de oferta inmediatamente que se autorizaron los nuevos planes de estudio.

INSERTAR TABLA 3

Las dimensiones de la oferta varían según las dimensiones de las universidades, produciéndose una clara correlación entre el tamaño de las universidades y las dimensiones de las ofertas en Educación Social (tabla 4). La media de oferta es de 87 alumnos por año académico, con variaciones entre ofertas desde 50 hasta 180 plazas.

INSERTAR TABLA 4

La oferta se encuentra perfectamente integrada en las comunidades en las que se ofertan los títulos, siendo un indicador claro el de las lenguas de la oferta (tabla 5). En las comunidades bilingües (Galicia, Cataluña, Baleares) los títulos se ofrecen en castellano y las lenguas cooficiales de cada comunidad.

INSERTAR TABLA 5

Por lo que se refiere a la posibilidad de ofrecer el título de forma compartida con trabajo social, es decir, la oferta de doble grado en Educación Social y Trabajo Social, solo se ha desarrollado en una de las universidades que han participado.

INSERTAR TABLA 6

La experiencia de la doble titulación no parece generalizarse en el resto de universidades del Estado (tabla 7), sea por las dificultades administrativas y académicas sea por problemas de relación entre las titulaciones. En cualquier caso, parece que no se producirán cambios en breve, lo que limitará la comunicación académica entre las disciplinas de la educación social y el trabajo social. En momentos en los que las disciplinas avanzan gracias a la relación con otras disciplinas, se puede producir un freno a dicho proceso y un cierre corporativo que no beneficiará a nadie.

INSERTAR TABLA 7

La Educación Social es justamente una disciplina en la que confluyen tradiciones intelectuales diversas, desde la Pedagogía hasta la Psicología, pasando por la Sociología y otras. De todas formas, las áreas de conocimiento dominantes en la configuración del título en España han sido educativas, sin lugar a dudas y sin diferencias en las diversas zonas del Estado.

INSERTAR TABLA 8

Aunque ese dominio del conocimiento pedagógico sea claro, la implicación de diversos departamentos, en el desarrollo de la actividad formativa, está muy desarrollada. Como se puede ver en el cuadro 2, en cada universidad se ha producido la implicación de departamentos de las cuatro tradiciones consideradas anteriormente (Pedagogía, Psicología, Sociología), con la presencia de otras diversas áreas, en función de la configuración de los departamentos de las universidades consideradas. No es tan interesante concretar cómo se produce dicha presencia multidepartamental, siempre diversa, como comprobar que efectivamente no hay ningún título de Educación Social, entre los estudiados, que ofrezca una presencia únicamente de departamentos de Pedagogía.

Dicha constatación confirma la vocación abierta de los departamentos de *ciencias de la educación*, mucho más interdisciplinares que cualquier otro en las universidades españolas.

INSERTAR CUADRO 2

Por lo que se refiere al enfoque teórico-práctico de los títulos, se puede constatar una clara implicación en todos los ámbitos socioeducativos, tanto desde los servicios sociales como educativos o culturales (cuadro 3). Sin embargo, no se quedan, los ámbitos de intervención (y, por lo tanto, de prácticas, investigación etc.) en estos tres amplios sectores organizativos, ya que se observa su presencia en servicios penitenciarios y otros sectores en los que se ha configurado el Estado del Bienestar. (Amador, Esteban, Cárdenas & Terrón, 2014).

INSERTAR CUADRO 3

Para dar respuesta a las necesidades formativas que requiere una diversidad profesional tan amplia, se debe garantizar la formación en un conjunto de competencias específicas también muy amplias. Realizando una categorización de todas las respuestas ofrecidas, se han cerrado las 73 respuestas diversas en las 10 más relevantes (cuadro 4), necesariamente se han descrito con una gran variedad de matices.

La categorización realizada, muestra cómo las competencias específicas más importantes consideradas son las relativas al diagnóstico, el diseño de proyectos y actividades, la gestión de las mismas y las técnicas implicadas. Estas cuatro competencias son las que ofrecen más respuestas entre los responsables de las titulaciones. Como se puede ver, se les planteó la necesidad de seleccionar las 10 competencias específicas más relevantes, por lo que se puede concluir que dichas competencias se orientan a la intervención socioeducativa, aunque sin olvidar los fundamentos en el diagnóstico.

INSERTAR CUADRO 4

Por lo que se refiere a la dotación del profesorado, no se puede decir que se trate de títulos de menor consideración, sino más bien al contrario (Tabla 9). La presencia de profesorado con altos niveles formativos, es un indicador del valor relevante que ha llegado a adquirir la titulación en los últimos veinte años. Actualmente, el porcentaje de profesorado permanente con largos procesos formativos (desde catedráticos hasta TEU) es muy importante, llegando a representar el 42,4% del conjunto del profesorado implicado.

En cualquier caso, con el deterioro que se ha producido en la universidad española en los últimos cuatro años, tal vez se empiece a observar pronto una reducción del profesorado permanente, aunque no tenga por qué reducirse el nivel formativo del mismo.

INSERTAR TABLA 9

Como se puede observar el la tabla 10, el nivel formativo actual es muy elevado, con una presencia muy alta de profesorado doctor, siendo en las tres zonas del Estado superior al 65% del conjunto del profesorado (tabla 10). Es decir, se puede producir un nivel de deterioro, de precarización laboral del profesorado, pero no de su nivel formativo. En cualquier caso, una consecuencia de dicho deterioro será la reducción de la capacidad de investigación de los equipos docentes de la titulación, tema muy relevante para una titulación vinculada a una disciplina en proceso de desarrollo.

INSERTAR TABLA 10

Por lo que se refiere a la calidad de la docencia impartida, uno de los indicadores es la diversificación y actualización de las metodologías docentes. Si las exposiciones magistrales eran absolutamente dominantes hace veinte años, al inicio de la implantación de los títulos de educación social, actualmente se puede observar una gran diversidad de metodología (cuadro 5), incluyendo una gran variedad de modalidades que se han podido categorizar en las nueve dominantes que se presentan en el cuadro 5.

INSERTAR CUADRO 5

Finalmente, se puede completar el análisis de la mejora de la docencia prestando atención a los sistemas de evaluación (cuadro 6). De la misma manera que se ha producido una gran diversificación de las metodologías, se observa una gran diversidad de sistemas de evaluación, categorizadas en cinco grandes grupos que muestran la pérdida de centralidad de los exámenes convencionales, actualmente acompañados en todo el Estado de ejercicios de diversos tipos, actividades grupales y otras modalidades.

INSERTAR CUADRO 6

**6. Discusión: los peligros reales para la Pedagogía Social**

Hemos realizado una aproximación analítica a la Pedagogía Social (PS) en España teniendo en cuenta sus puntos fuertes y débiles. Entre los puntos fuertes, se ha profundizado en el impacto de la implantación de los estudios de Educación Social (ES) hace dos décadas, tanto en el desarrollo de la PS, como en la reconstrucción de las Ciencias de la Educación. También se ha destacado, por un lado, la relación entre el conjunto de elementos que integran la titulación de ES (el propio currículo formativo o la formación multidisciplinar) y, por otro lado, la relación con las instituciones sociales durante el proceso formativo de los egresados.

Ello ha generado una percepción social positiva y de cercanía a los problemas sociales reales, respecto del profesional de la educación social. Tal como recogen los datos aportados aquí, la educación social ha tenido un desarrollo muy importante en la Universidad en términos de puesta en marcha de titulaciones, formación del profesorado universitario, oferta de asignaturas y titulaciones de especialización en posgrado en las dos últimas décadas. Es pues un momento pleno de oportunidades para abordar algunas de las debilidades de la PS. Aunque desde el punto de vista de la titulación, ampliar la oferta no presencial, o generalizar la oferta de un doble recorrido educación social/trabajo social, es una oportunidad, que sin duda aportará diversos beneficios tanto a la titulación, como a los egresados y a la creación de grupos de investigación multidisciplinares en el ámbito educativo-social.

Pensamos que la debilidad más importante y reto a la vez de la PS, es la respuesta acreditada a los problemas de su competencia. Ello significa, como hemos comentado, abordar la evaluación de las acciones que se llevan a cabo desde una perspectiva científica, y con capacidad de generalización de los resultados de las acciones que se llevan a cabo. Significa también potenciar la investigación de los problemas sociales utilizando como referente la evidencia científica como fundamento de la acción socioeducativa. Significa, asimismo, ampliar los mecanismos de conocimiento y generalización de los resultados de las acciones, a través del mismo proceso formativo de los egresados, la ampliación de grupos de investigación, la internacionalización del conocimiento. En definitiva, profundizar en la acción socioeducativa basada en las evidencias, tomando como contexto investigador los estudios de Educación Social. Un reto que pensamos es viable y que sin duda ampliará de forma exponencial, el impacto de la PS, de los estudios de ES, y la credibilidad del profesional de la educación social.

**7. Referencias bibliográficas**

Amador, L.V., Esteban, M., Cárdenas, R. & Terrón, M.T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de humanidades*, 21, 1-15.

Ballester, L., Nadal, A. & Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa.* Palma: UIB edicions.

Barriga, S. (1990). Intervención social y evaluación de programas: implicaciones sociopolíticas. *Revista de Psicología Social*, *5*(2-3), 267-280.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs* (41), 1-103.

Caride, J. A., Gradaílle, R. & Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, *37*(148), 04-11.

Denzin, N.K. & Lincoln,Y.S. (coords.). (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Duţă, N., Forés, A. & Novella, A. M. (2015). Challenges of social education of Catalonia to Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *180*, 1086-1093.

Forés, A. & Novella, A. (coords.) (2013). *7 retos para la educación social. Reinventarse como profesional de lo social, nuevos desafíos para la empleabilidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Janer, A. & Úcar, X. (2014). Pedagogía social: una aproximación a las dimensiones e indicadores que la configuran. en, P. Delgado, S. Barros, C. Serrão, S. Veiga, T. Martins, A.J. Guedes, F. Diogo & M.J. Araújo (coords.). *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação,* *formação e ação*, pp.515-522. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Kochanska, G., Murray, K. & Coy, K. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: from toddler to early school age. *Child Development* (68), 173-186.

Kumpfer, K. L., Demarsh, J. P. & Child, W. (1989). *Strengthening Families Program: Children's Skills Training Curriculum Manual (Prevention Services to Children of Substance-abusing Parents).* Utah: Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah.

Kumpfer, K.L. (1998). Selective prevention interventions: the strengthening families program. En R.S. Ashery, E.B. Robertson y K.L. Kumpfer (Eds.). *Drug Abuse Prevention Through Family Interventions* (NIDA Research Monograph No. 177. NIH Publication No. 99-4135) Washington DC: U.S. Government Priting Office.

Kumpfer, K.L. & Demarsh, J. (1985). Genetic and family environmental influences on children of drug abusers. *Journal of Children in Contemporary Society , 3/4* (Fa11).

Lila, M., Musitu, G. & Buelga, S. (2001). Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. *Revista Latinoamericana de Psicología* (32), 301-319.

Lila, M. & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema* 47(17), 107-111.

March, M.X. & Orte, C. (coords.) (2014). *La pedagogía social y la escuela*. Barcelona: Octaedro.

Musitu, G. & García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema,* (16), 288-293.

Orte, C. (2008). Desenvolupament de les competències familiars. La família com a context d’aprenentatge pares-fills. *Revista d’Afers Socials*, 1, 26-39.

Orte, C., Amer, J.,Pascual, B. & Vaqué, C. (2014). La perspectiva de los profesionales en la evaluación de un programa de intervención socioeducativa en familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm., 24, 163-182.

Orte, C., Ballester, L. & March M.X. (2008) *A cluster analysis of families at risk who participated in the strengthening families program in Spain, 2005-07*. San Francisco, California: 16 Annual Meeting of the Society for Prevention Research.

Orte, C., Ballester, L. & March, M. (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm., 21, 13-37.

Orte, C., March, M.X., Ballester, L. & Touza, C. (2007). *Results of a family competence program adapted for Spanish drug abusing parents.* Washington: 15 Annual Meeting of the Society for Prevention Research.

Orte, C., March, M.X., Touza, C. & Mestre, L. (2009). ***Material Audiovisual de Apoyo al Programa de Competencia Familiar.*** Palma de Mallorca: Serveis Audiovisuals: UIB.

Orte, C., Touza, C. & Ballester, L. (2007). Análisis del grado de fidelidad en la ejecución de un programa de competencia familiar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* núm. 14, 95-103.

Orte, C. & GIFES. (2005a). Los programas de prevención de drogas centrados en la familia: una visión desde la investigación y la práctica. *Revista Proyecto* (53), 14-17.

Orte, C. & GIFES. (2005b). Una investigació educativa sobre un programa de competència familiar. En M. March, *Anuari de l'Educació de les Illes Balears* (págs. 284-295). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Pascual, B. (2007). La evaluación de la intervención comunitaria: un marco para la reflexión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 14, 129-138.

Pérez, G. (2003). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.

Ruiz, C. (2003). *Educación Social: viejos usos y nuevos retos*. València: Universitat de València.

Sáez, J. & Molina, J. (2006). *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F. & López-López, J.A. (2011). Meta-análisis e Intervención Psicosocial Basada en la Evidencia Meta-analysis and Evidence-Based Psychosocial Intervention. *Psychosocial Intervention*, *20*, 95-107.

Williamson, B. (1992). Lifeworlds and Learning. *Studies in the Education of Adults*, *24*(2), 176-90.

1. No se consideran, en el cálculo de las plazas, las dos universidades no presenciales. [↑](#footnote-ref-1)