

Acció social i educativa en contextos escolars

Situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social en el sistema educatiu de Catalunya

Informe de recerca
Març 2019



Autors:

Bretones, Eva
Solé, Jordi
Castillo, Miquel
Meneses, Julio
Fàbregues, Sergi



Universitat
Oberta
de Catalunya

Acció social i educativa en contextos escolars

Situació actual dels educadors socials i els
tècnics d'integració social en el sistema
educatiu de Catalunya

Informe de recerca

Març 2019

Edició:

Javier López Cortés, Producció de Recursos d'Aprenentatge. Àrea de Biblioteca i Recursos d'Aprenentatge de la Universitat Oberta de Catalunya.

Amb el suport de:

Clara Riera Quintero (Directora de Biblioteca per a la Recerca) i Ana M. Recasens Garcia (Directora de Producció de Recursos d'Aprenentatge), Àrea de Biblioteca i Recursos d'Aprenentatge de la Universitat Oberta de Catalunya.

Aquest informe es troba disponible al repositori institucional de la UOC a l'adreça: <http://hdl.handle.net/10609/92886>

Universitat Oberta de Catalunya
Avda. Tibidabo, 39-43
08035 Barcelona
www.uoc.edu



Aquest informe es troba sota una llicència Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0). Podeu copiar aquest document, distribuir-lo i comunicar-lo públicament sempre i quan citeu els autors; no l'utilitzeu amb finalitats comercials i no feu cap obra derivada. La llicència completa es pot consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>.

Índex

Capítol 1. La incorporació dels professionals de l'educació social als centres educatius de Catalunya	7
Introducció	7
1. Estudis i recerques sobre la realitat dels educadors socials als centres escolars de l'Estat espanyol	8
2. La situació dels educadors socials en els centres educatius a l'Estat espanyol	12
3. La situació dels tècnics d'integració social i dels educadors socials als centres educatius de Catalunya	16
4. Les funcions de l'educador social als centres de secundària	18
Capítol 2. Enfocament, objectius i metodologia de la investigació	20
Introducció	20
1. Objectius	20
2. Disseny de la investigació	22
3. Disseny de la mostra	23
4. Instrumentació	24
5. Treball de camp	25
6. Estratègia analítica	29
Capítol 3. Funcions i àmbits professionals dels educadors socials i els tècnics d'integració social als centres educatius catalans	31
Introducció	31
1. Tipologia de professional, pla, programa o projecte en el qual s'incorpora i vies de finançament	32
2. Necessitats a les quals respon la contractació dels professionals	37
3. Aportacions a la dinàmica escolar	38
4. Àmbits d'actuació	40
5. Funcions professionals	41
6. Limitacions a la tasca professional	43
Capítol 4. Funcions i àmbits d'acció compartits	45
Introducció	45
1. Estratègies que es fan servir als centres a l'hora d'agrupar els alumnes	45
2. Professionals que fan funcions específiques als centres	56
3. La incorporació de la figura de l'Educador Social o Tècnic d'Integració Social als centres educatius: les expectatives dels equips directius	79

Capítol 5. Present i Futur de l'educador social en contextos escolars	90
Introducció	90
1. Valoracions dels equips directius de la figura professional de l'educador social	90
Capítol 6. Consideracions Finals	97
Introducció	97
1. Per a què? Les aportacions de l'educació social a l'escola	97
2. Els àmbits de la intervenció de l'educador social a l'escola	99
3. En relació amb els centres que tenen la figura professional de l'educador social o del tècnic d'integració social	101
4. En relació amb els centres que no tenen la figura professional de l'educador social o del tècnic d'integració social	102
5. Competències diferents, possibilitats innovadores	103
6. Marc legal que empara la incorporació dels educadors socials als centres educatius	105
7. El sentit de l'educador social als centres educatius	107
Bibliografia	109
Legislació	112
Annex 1. Qüestionari als centres educatius amb Educador social / Tècnic d'integració social	114
Acció social i educativa en contextos escolars. Situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social en el sistema educatiu de Catalunya	114
Bloc I. Informació del centre	115
Bloc II. Funcions i àmbits dels Educadors socials / Tècnics d'integració social	118
Bloc III. Situació professional dels educadors socials	122
Annex 2. Qüestionari als centres educatius que no tenen Educador social / Tècnic d'integració social i preveuen la seva incorporació	124
Acció social i educativa en contextos escolars. Situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social en el sistema educatiu de Catalunya	124
Bloc I. Informació del centre	125
Bloc II. Funcions professionals	128
Bloc III. Situació professional dels educadors socials	130
Annex 3. Qüestionari als centres que no tenen Educador social / Tècnic d'integració social i no preveuen la seva incorporació	132
Acció social i educativa en contextos escolars. Situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social en el sistema educatiu de Catalunya	132

Bloc I. Informació del centre	133
Bloc II. Funcions professionals	136
Bloc III. Situació professional dels educadors socials	138

Capítol 1. La incorporació dels professionals de l'educació social als centres educatius de Catalunya

Introducció

Les necessitats que afecten l'escola avui tenen a veure amb situacions molt diverses. Sense l'ànim de fer-ne un recull exhaustiu, en podem esmentar algunes com ara la motivació baixa (tant de l'alumnat com del professorat) (González, Olmos i Serrate, 2015: 94); la universalització de l'escolarització, la conflictivitat mal resolta i els problemes de convivència; els episodis d'absentisme i abandonament prematur (Alegre i Benito, 2010; Fernández, Mena i Riviere, 2010; Tarabini i Montes, 2015); la vulnerabilitat escolar (González, 2015); la complexitat de les funcions assignades als docents (Prats, 2000); els nous reptes socials derivats dels processos migratoris i la globalització (Terrón, Cárdenas, Rodríguez, 2017; Arroyo i Berzosa, 2018); l'encadenament de reformes educatives successives; l'educació inclusiva (Escudero, 2012) o les situacions de fracàs escolar lligades a la procedència social dels alumnes (Torrents, Merino, Garcia i Valls, 2018). En aquest context, els diferents professionals de l'escola, des de la seva particular especialització, afronten el dia a dia de la seva feina preguntant-se pel sentit de la seva acció a l'aula, sense saber fins a on pot arribar el seu grau d'implicació en la resolució de necessitats socioeducatives per a les quals no sempre es disposa del temps o de la capacitat més adequada per a afrontar-les (Martínez, 2008: 42).

Si ja són preocupants els problemes estructurals del sistema educatiu, no ho són menys els que afecten directament el risc d'exclusió social que envolta l'escola i els seus procediments d'organització interna (Bonal, 2015), tant pel que fa als grups classe com a l'ordenament curricular o a la concentració d'alumnes en dificultat social en determinats centres (Alegre, 2017); situacions que, sovint, estan determinades per la inadequada adaptació de la institució escolar, l'escassa dotació de recursos o la poca implicació dels mateixos docents enmig d'un clima de desencís i d'una certa desorientació (Cardús, 2007).

La recerca que presentem a continuació neix de la necessitat que tenen avui en dia els centres educatius a l'hora de donar resposta a tots aquests reptes. En aquest capítol introductori farem un recorregut per les recerques prèvies que han centrat la seva atenció en la incorporació de la figura professional de l'educador social en l'àmbit escolar en la mesura que ha esdevingut un recurs per a fer front a moltes de les problemàtiques apuntades anteriorment. Tot seguit, analitzarem la integració d'aquesta figura professional en els centres educatius de diferents comunitats autònomes. L'estudi del marc normatiu que ha fet possible impulsar l'entrada dels educadors socials als centres educatius ens ha permès identificar les funcions i els àmbits de responsabilitat que se'ls han anat assignant. Tota aquesta anàlisi prèvia ha servit de base del nostre projecte de recerca. En els capítols posteriors d'aquest informe, presentarem els resultats corresponents a la primera

fase de la recerca, centrada en l'administració d'un qüestionari a una mostra de 498 centres d'educació primària i secundària de Catalunya a fi de fer un diagnòstic sobre el grau d'integració dels educadors socials i els tècnics d'integració social en les dinàmiques de les escoles i instituts de Catalunya. Així mateix, s'aportaran les dades més rellevants pel que fa a les condicions que faciliten o dificulten l'exercici del seu rol professional com a agents educatius més enllà de l'atenció de les problemàtiques socials que tradicionalment han definit el seu àmbit d'actuació.

1. Estudis i recerques sobre la realitat dels educadors socials als centres escolars de l'Estat espanyol

En relació amb l'estudi de la incorporació dels educadors socials en l'àmbit escolar a l'Estat espanyol hi ha algunes recerques prèvies. La tesi doctoral de Vallés (2011), per exemple, en la qual s'analitzen les funcions dels educadors socials a Espanya a partir de la implementació del qüestionari CFES-R 2009, dedica un espai a les funcions desplegades en l'àmbit escolar. D'aquest mateix any, cal destacar, pel seu caràcter pioner, l'estudi coordinat pels professors Ortega i Mohedano (2011) de la Universitat de Salamanca: *Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socio-educativa en el Sistema Escolar de Castilla y León*. Aquesta recerca fa un estudi descriptiu i correlacional mitjançant enquestes a fi de conèixer la percepció dels educadors socials respecte de les demandes institucionals i la mateixa pràctica professional exercida en centres escolars. Així mateix, l'estudi planteja una fase de contrast a partir de dades recollides a les comunitats autònomes d'Extremadura i de Castella-la Manxa.

Els professionals de Castella i Lleó destaquen satisfactòriament, entre les funcions que duen a terme, les vinculades a la mediació en conflictes i la seva resolució, l'orientació i l'atenció a la diversitat. Els professionals de Castella-la Manxa, per la seva banda, valoren satisfactòriament les seves funcions en els programes de comunicació interpersonal en els quals participen, mentre que els professionals d'Extremadura destaquen totes les funcions vinculades amb l'absentisme i la convivència. Hi ha coincidència entre els professionals a l'hora de valorar positivament la seva tasca en l'àmbit de la resolució dels conflictes. També hi ha coincidència a l'hora de valorar negativament la indefinició de les seves funcions i la manca de reconeixement professional.

Álvarez (2013), per la seva banda, va recollir l'opinió de professors d'institut de la província de Vigo, a Galícia, sobre les situacions d'absentisme escolar i atenció a la diversitat, i també del paper que podrien exercir professionals especialistes com els educadors socials a l'hora d'atendre aquestes situacions. Sobre una mostra de 766 docents de tots els instituts d'ensenyament secundari (IES) de Vigo, amb una participació del 15%, va passar un qüestionari específic per a analitzar les dades a partir del paquet per a anàlisi estadística SPSS.17 i el model alfa de Cronbach. La hipòtesi de partida del treball és que l'alumnat absentista, independentment de les raons que motiven aquesta conducta, afronta el procés educatiu des d'una situació de desavantatge i, per tant, es troba en una situació mereixedora de mesures compensatòries, i posa èmfasi en la importància de les accions dutes a terme pel centre educatiu i pels iguals. Álvarez destaca en el seu estudi una sèrie

de causes centrades en els condicionants socials del subjecte, la seva conducta intencionada i voluntària, l'expressió de dificultats d'integració davant de la falta d'identificació individual o cultural amb l'escola, les interaccions sorgides entre els alumnes i els mecanismes d'organització i funcionament dels centres i les seves pràctiques educatives.

La recerca de González i Serrate (2014) de la Universitat de Salamanca parteix d'un qüestionari als professionals de serveis a la comunitat i atenció socioeducativa de Castella i Lleó per a analitzar la situació dels educadors socials que es trobaven en servei a les comunitats d'Extremadura i de Castella-la Manxa al llarg del curs 2009-2010. Va treballar amb una mostra de 245 professionals a fi d'oferir una visió panoràmica que permetés establir les diferències en aspectes tan diversos com la titulació, la ubicació dins del departament d'orientació, el lloc de treball o la identificació de funcions i competències.

L'any 2014, el grup en educació social de Castella-la Manxa (GIES-CLM)¹, en col·laboració amb Llere, una associació de caràcter socioeducatiu de Toledo, començava l'estudi i avaluació de la presència dels educadors socials a Andalusia i Castella-la Manxa. Aquell estudi tenia com a objectiu presentar l'estat de la qüestió i una avaluació de la tasca dels educadors socials en els IES en ambdues comunitats tenint en compte el seu impacte en quatre aspectes diferents: social, professional, de convivència i acadèmic. Aquest estudi també es va proposar analitzar els camps professionals de l'educació social tant en l'àmbit públic com en el privat, explorant les vies d'especialització dels educadors socials en la seva trajectòria formativa i laboral, i també els espais professionals que consoliden i reconeixen aquesta figura professional. Finalment, es va centrar a conèixer els espais de treball emergents de l'educació social a Castella-la Manxa amb el propòsit de dissenyar les funcions i competències professionals que l'educador social pot desenvolupar en aquests espais. Els resultats obtinguts volien facilitar l'orientació dels futurs plans formatius especialitzats dels titulats, a més de la delimitació de les funcions professionals, les àrees de treball i les accions educatives que aquests poden exercir en contextos socials i educatius diversos.

Ballester i Ballester (2014), al seu torn, presenten l'experiència dels tècnics d'integració socioeducativa (TISE)² a las illes Balears. Es tracta d'una recerca centrada en la valoració de l'abast i la implementació d'un programa pilot que incorporava tècnics d'integració social als instituts de secundària de la Comunitat.³ Aquest estudi de casos pretenia recollir l'opinió dels responsables polítics, dels TISE contractats i d'altres professionals implicats al llarg del període d'implementació del programa. Es varen fer entrevistes utilitzant

1 Equip de recerca creat l'any 2005 i integrat per professors del Departament de Pedagogia de la Universitat de Castella-la Manxa de les àrees d'Educació i Ciències Socials; el grup desenvolupa el seu treball en l'àmbit de l'educació social a la comunitat.

2 Els TISE tenen com a objectiu constituir-se en enllaç entre la comunitat educativa i l'entorn comunitari dels alumnes per a prevenir i resoldre conflictes entre alumnat, famílies i escola, abordar l'absentisme escolar i el fracàs escolar, detectar dificultats en l'aprenentatge derivats de causes socials i millorar la convivència als IES.

3 El desembre de 2008 va començar un procés amb un conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració i la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. Amb l'objectiu de millorar la convivència escolar en els centres educatius de secundària, van aplicar un programa experimental (Programa per a la millora de la convivència escolar) a vuit IES de les illes Balears.

la tècnica de panells Delphi amb la col·laboració d'agents polítics i tècnics rellevants. Tenint en compte el context de les illes, l'estudi es va centrar en els vuit centres de secundària que hi ha. Per a l'anàlisi de les entrevistes es va utilitzar el programa NVivo 9. Els resultats d'aquest estudi recullen una valoració positiva del programa atès que havia aconseguit consolidar xarxes de coordinació internes en els centres escolars molt coherents, alhora que es posaven les bases per a afrontar el treball comunitari. L'estudi destacava també la preocupació formativa de l'Administració envers els professionals i el seu treball d'equip a l'hora de dissenyar el programa.

La recerca de González, Olmos i Serrate (2015) centra el seu interès a identificar les funcions i activitats que fan els educadors socials en el sistema escolar d'Extremadura i de Castella-la Manxa partint d'una mostra de 108 educadors, 81 professionals pertanyents a Extremadura i 27 a Castella-la Manxa. En aquesta recerca es tenen en compte variables de classificació pel que fa al centre (ubicació del centre, rural/urbà, tipus de centre, públic/privat, etc.) i altres de vinculades directament amb el perfil del professional que respon a l'enquesta (titulació d'accés, anys en el lloc de treball, gènere, lloc habitual del seu lloc de treball, etc.). L'instrument de recollida de dades és de naturalesa quantitativa, en la seva major part, basat en la metodologia d'enquesta estructurada i autoadministrada per enviament postal, amb preguntes tancades.

En termes generals, els resultats posen de manifest una percepció favorable dels agents socioeducatius en relació amb el paper que desenvolupen els educadors socials en contextos escolars. Els casos descrits i analitzats en la recerca constaten la poca delimitació de les tasques que han d'exercir els educadors socials. Resoldre aquesta insuficient concreció de les tasques que cal desenvolupar proporcionaria, segons l'estudi, una millora en la inclusió dels educadors socials als centres educatius.

Segons aquest estudi, l'educador social exerceix específicament funcions considerades importants i necessàries en la resolució de situacions problemàtiques i conflictives, en el foment de la relació família-escola, en l'atenció a aspectes que afecten l'alumnat i en el manteniment de la coordinació amb els agents educatius.

L'estudi de Terròs, Rebolledo, Rodríguez i Esteban (2015) es proposa conèixer la gestió de la diversitat cultural als centres educatius de la Comunitat Autònoma d'Andalusia des del punt de vista dels educadors socials com a agents de la intervenció a les escoles. Aquest estudi presenta les noves necessitats de l'escola espanyola en matèria d'immigració i diversitat cultural, tot recordant la rellevància de les polítiques d'inclusió sostingudes en un enfocament intercultural, i també la dificultat de tenir accés a pràctiques reals pel que fa a la gestió de la diversitat cultural a les aules. Des d'un enfocament metodològic quantitatiu basat en qüestionaris i amb un tractament estadístic de les dades, el treball focalitza l'estudi en el centre educatiu, en les funcions i competències de l'educador social per a l'atenció a la diversitat cultural i en la formació dels professionals educatius en l'àmbit de la diversitat cultural.

Segons aquest estudi, la figura de l'educador social està en procés de desenvolupament, avançant com a agent social que intervé en l'àmbit educatiu per a facilitar i possibilitar que la ciutadania aconsegueixi la plena integració social participant activament en la seva comunitat. Com a agent socioeducatiu immers a les

escoles i que intervé davant de la diversitat cultural, és necessari que incorpori competències interculturals perquè el seu acompliment professional en aquest context sigui millor i de més abast.

La recerca de González, Olmos i Serrate (2016) busca comprovar quins professionals s'encarreguen d'atendre les necessitats socioeducatives que sorgeixen als centres d'educació secundària en les diferents comunitats autònomes i analitzar-ne les funcions. Es tracta d'un estudi de tipus descriptiu correlacional en el qual s'ha aplicat un qüestionari en format electrònic a una mostra total de 440 agents d'intervenció socioeducativa. En l'anàlisi s'han utilitzat tècniques descriptives de tendència central i de dispersió, correlacionades i per inferències, per mitjà de proves no paramètriques de contrast d'hipòtesi. Els resultats posen de manifest que l'educador social és un professional que exerceix funcions socioeducatives encaminades a l'atenció de situacions conflictives o de necessitat més habitualment que altres perfils professionals que treballen als centres escolars. Els resultats apunten que, el treball de l'educador se centra, principalment, en actuacions de prevenció de l'absentisme escolar i control de l'alumnat a l'arribada al centre escolar, tasques de detecció i prevenció de factors de risc, organització d'escoles de pares i programes d'informació, mediació en conflictes de convivència, desenvolupament de programes de comunicació, assessorament i suport socioeducatiu a la comunitat educativa i preparació d'ofertes relacionades amb serveis culturals.

La tesi doctoral de Sáez (2016) analitza el procés d'implementació de l'educador social en determinats centres educatius de tres comunitats autònomes (Extremadura, Castella-la Manxa i Andalusia), als quals cal afegir diversos col·legis concertats patrocinats per institucions religioses a les comunitats autònomes de Madrid i Canàries, al costat de diversos ajuntaments de les províncies de Madrid i València i entitats sense ànim de lucre. El seu objectiu és analitzar l'impacte que ha tingut la incorporació d'educadors socials en aquests centres. La metodologia emprada són les entrevistes en profunditat i els grups de discussió. En l'anàlisi del contingut es fan servir catorze categories tractades amb el programa informàtic ATLAS.ti per a ambdues modalitats, «integradora» i «externalitzadora o complementària», a partir d'una mostra de 23 professionals de l'educació social que treballen en centres de secundària.

Els resultats de la recerca destaquen la preocupació dels educadors per les implicacions que té el tipus de contractació que se'ls fa i la posició que ocupen en l'estructura organitzativa dels centres. Així mateix, s'hi identifiquen les funcions principals que porten a terme: control de l'absentisme escolar, millora de la convivència, animació sociocultural i desenvolupament comunitari, promoció d'escoles de pares, atenció als alumnes amb problemes conductuals i coordinació amb institucions diverses. També destaca la seva activitat en programes de tipus preventiu, a més de donar suport a la tasca que es podria fer en la integració d'alumnes amb dificultats. Les conclusions d'aquest estudi apunten a una inclusió consolidada dels educadors socials en el sistema educatiu amb la proposta d'un marc jurídic específic que garanteixi els mecanismes d'incorporació als centres a fi de combatre qüestions tan rellevants com el fracàs escolar, mentre es promou l'atenció a minories i immigrants i a l'alumnat que pateix més desavantatge social i cultural.

L'estudi de Sierra, Vila, Caparrós i Solbes (2017) forma part d'un altre estudi més ampli sobre l'impacte dels educadors socials en el sistema educatiu andalús. En aquest estudi es proposa una revisió de l'estat de la

qüestió, a més d'una anàlisi dels assumptes més rellevants que es desprenen de la literatura, centrada en els àmbits i les funcions d'aquests professionals. Els autors entenen que les funcions que han d'exercir els educadors socials estan molt vinculades als contextos en els quals desenvolupen la seva tasca i a les persones destinatàries de la seva actuació. La recerca fa un repàs dels principals antecedents pràctics i normatius i també una anàlisi de la legislació vigent, centrant-se en la Comunitat Autònoma d'Andalusia, alhora que planteja que la incorporació d'aquests nous professionals significarà un replantejament de la cultura professional dels centres escolars.

Més enllà de tots aquests estudis i recerques, cal remarcar la redacció de nombrosos treballs de fi de grau del grau d'Educació Social de diverses universitats amb un acostament qualitatiu, amb recerques més o menys locals sobre la realitat dels educadors als centres escolars. Des d'aquest mateix projecte de recerca se n'han impulsat i seguit alguns, els resultats dels quals, que s'estan analitzant en aquests moments, formen part de l'altra fase d'exploració. Per a tots els treballs s'ha seguit una metodologia unitària estructurada a partir d'uns criteris, unes estratègies i uns instruments de recerca comuns.

2. La situació dels educadors socials en els centres educatius a l'Estat espanyol

El paper dels educadors socials als centres educatius a l'Estat espanyol s'ha desenvolupat de manera «molt irregular depenent dels territoris i de les peculiars polítiques educatives impulsades per cada administració autonòmica» (Galán, Castillo i Pellissa, 2011: 5). És evident que les oportunitats laborals, la situació contractual i les possibilitats que aquesta ofereix o deixa d'oferir poden ser definitives per a la consolidació de la seva presència a l'escola. Malgrat aquesta circumstància, no hem de deixar de reflexionar, des d'una perspectiva professional, sobre les limitacions i els aspectes que estan quedant pendents en aquest procés d'incorporació.

En la majoria de les comunitats autònomes (exceptuant les d'Extremadura, Castella-la Manxa i, en part, Andalusia), aquest procés no s'ha dut a terme de manera institucional. En molts casos s'ha reduït a experiències territorials puntuals o a determinats centres amb necessitats especials. Tampoc no s'ha desplegat cap tipus de normativa que reguli i defineixi tant les seves funcions i competències com les seves relacions amb la resta d'estaments de la comunitat escolar. Aquestes circumstàncies en poden afectar decisivament tant el potencial com el model d'intervenció que s'acabi promovent, i més en els casos en què els educadors exerceixen les seves funcions des d'entitats externes al centre escolar (Castillo, 2012).

Algunes comunitats autònomes han integrat la figura de l'educador social amb certa cobertura institucional com a membre de la comissió de convivència del centre. Ho han fet prioritàriament als centres de secundària per a atendre situacions problemàtiques que els centres no saben com resoldre. L'ordenament jurídic d'aquestes comunitats no dona a l'educador social un rang educatiu d'igualtat respecte de la resta de docents, sinó que li atorga un paper de col·laboració i suport perquè abordi, sobretot, problemes de convivència presents regularment en alguns espais (Quintana, 2017: 499).

Aquest procés d'incorporació és relativament recent. La seva institucionalització no es va començar a considerar de manera decidida fins a l'any 2002, alhora que cada territori ha establert prioritats polítiques (educatives i socials) diferents, cosa que ha generat el sorgiment de diferents experiències en les quals es perfilen maneres molt dispars d'entendre l'acció social i educativa (Castillo i Bretones, 2014). López (2013) parla, per exemple, de tres models d'incorporació:

1. Incorporació institucional a les plantilles dels centres com a personal funcionari. Model que segueixen les comunitats autònomes d'Andalusia, Extremadura i Castella-la Manxa. Una variant d'aquest model és el cas de les illes Balears i de les Canàries, on són personal interí. En el cas català, aquests interins són tècnics d'integració social.
2. Integració en els serveis socials municipals. Model seguit en comunitats com les illes Balears, País Basc, Galícia o Madrid. D'aquest model se'n deriva un altre de mixt. És el cas de Catalunya, on, en alguns centres, la figura de l'educador social dels serveis comunitaris conviu amb els tècnics o educadors dels mateixos centres.
3. Dinamització i lideratge de projectes concrets als centres escolars. Model adoptat per la resta de comunitats autònomes, com ara les de Galícia i Aragó per iniciativa de les administracions locals i regionals i amb un marcat caràcter inclusiu.

Podem fer una breu descripció de la situació que es dona a cada comunitat autònoma per tal d'analitzar les particularitats de cadascun dels models.

L'Ordre de 26 de juny de 2002, de la Conselleria d'Educació i Cultura de Castella-la Manxa, que desenvolupa mesures previstes en el Pla de millora de l'educació secundària obligatòria, va establir que els centres que justifiquessin l'existència de problemàtiques de convivència se'ls dotaria d'un educador o educadora social perquè desenvolupessin tasques de mediació i control en col·laboració amb les famílies i amb altres institucions (Dapía i Fernández, 2018: 215). Alguns centres de secundària amb un percentatge alt de població immigrant o de minories ètniques, situats en zones especialment conflictives (per les seves dificultats econòmiques, socials o culturals), i amb elevades taxes d'absentisme i amb situacions de conflicte, van començar a incorporar aquesta figura a principis de l'any 2003. El seu desplegament restrictiu (pocs centres) i el fet d'haver centrat la intervenció del nou professional en unes problemàtiques ja establertes són algunes de les limitacions d'aquest model, alhora que condicionen el desenvolupament de noves funcions.

A l'octubre del mateix any, unes instruccions de la Direcció General d'Ordenació, Renovació i Centres de la Junta d'Extremadura establien les funcions i els àmbits d'actuació dels educadors socials en centres d'educació secundària de la xarxa escolar pública. Es tractava d'una decisió justificada per la complexitat dels centres i les situacions problemàtiques que havien d'afrontar. En aquest cas, l'educador social és reconegut com un professional que les pot prevenir i buscar solucions en col·laboració amb els membres de la comunitat escolar. Els acompanyaments de l'alumnat amb dificultats socials i la promoció d'una societat més democràtica i responsable són identificades com les funcions principals de l'educador social (Dapía i Fernández, 2018: 216). En aquest marc es definiran per primera vegada les funcions i els contextos d'ac-

tuació dels educadors, molt clares en el marc legislatiu que les regula, encara que els contextos singulars les acaben matisant.

La relació contractual que estableix la normativa considera els educadors socials com a personal d'administració i serveis. Per aquest motiu, no poden pertànyer a l'equip educatiu dels centres com a membres de ple dret. En el consell escolar, només hi poden figurar com a representants del personal d'administració i serveis, situació que no té res a veure amb les funcions que desenvolupen als centres. Tampoc se'n precisa la vinculació al claustre de professors. En aquest sentit, les disposicions legislatives pateixen d'una clara indeterminació sobre la relació i ubicació dels educadors socials dins de l'equip docent, si bé a partir de l'any 2004 se'ls vincula al departament d'orientació educativa.

La constatació de la creixent complexitat als centres escolars andalusos portarà la seva administració autonòmica, l'any 2005, a fer un gir en la seva política educativa. Andalusia considerarà prioritari renovar la cultura organitzativa dels centres educatius i assegurar un millor tractament dels conflictes. Sota l'empareda de la Llei 27/2005, de 30 de novembre, de foment de l'educació i la cultura de la pau, i dels principis i valors recollits en la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, la Comunitat Autònoma d'Andalusia elaborarà (en el marc de la Llei 17/2007, d'educació) el Decret 19/2007, de 23 de gener. En aquest decret s'adopten mesures per a la promoció de la cultura de la pau i la millora de la convivència als centres educatius. No serà fins al setembre de 2010 que es dictaran les instruccions que regularan la intervenció dels educadors socials en contextos escolars. L'establiment i la millora de les relacions entre el centre i les famílies de l'alumnat que presenten greus problemes d'integració serà la justificació que utilitzarà la Conselleria d'Educació per a la incorporació d'aquest nou perfil professional.

A diferència d'Extremadura i de Castella-la Manxa, els educadors socials d'Andalusia estan presents al llarg de tota l'escolarització obligatòria. La seva participació tant en l'educació primària com en la secundària respon a una nova concepció dels processos d'ensenyament i aprenentatge, i planteja un canvi en la formulació dels models educatius tradicionals.

La incorporació que fa l'Administració de la nova figura professional —tal com hem pogut veure en aquests exemples— adopta models substancialment diferents pel que fa al format i al nombre de professionals que s'incorporen en el sistema educatiu (Dapía i Fernández, 2018: 217). Extremadura aposta pel model d'un personal educatiu no docent en tots els centres d'educació secundària; Castella-la Manxa ho fa per un funcionari en els departaments d'orientació dels instituts quan es justifiquen necessitats derivades de la convivència; i Andalusia opta per la promoció dels equips d'orientació educativa en tota l'escolarització obligatòria en alguns centres. En els tres casos, les funcions principals assignades al nou professional responen a exigències derivades de l'absentisme escolar, els problemes de convivència, la mediació o la prevenció.

A l'Aragó tenim l'exemple de la ciutat de Saragossa. El Projecte d'integració d'espais escolars (iniciat el curs 1986-1987) es va plantejar com una alternativa educativa per al lleure i el temps lliure del jovent escolaritzat d'aquesta ciutat. Aquesta alternativa potenciava la participació en el teixit associatiu del barri i, ahora,

complementava (des del respecte, la tolerància i la solidaritat) la formació educativa de l'alumnat més enllà de l'horari escolar. Es tractava d'una iniciativa impulsada per l'Institut Nacional de la Joventut, tot i que se'n fa càrrec el Servei Municipal de la Joventut de l'Ajuntament de Saragossa donant-hi continuïtat (Marset i Vidal, 2006). Actualment aquest projecte té el suport i la col·laboració de la Diputació General d'Aragó i de la Federació Aragonesa d'Associacions de Pares d'Alumnes (FAPAR). És present en centres d'educació infantil, primària, especial i secundària de Saragossa, i prioritza una tasca d'intervenció socioeducativa per a alumnes amb dificultats d'integració social.

A Galícia, des de mitjans dels anys noranta, sectors com el moviment de renovació pedagògica Nova Escola Galega i el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Galícia donen suport a la incorporació dels educadors socials en contextos escolars. Una aposta que ha donat lloc a diferents projectes que no sempre s'han desenvolupat des de dins de l'escola o en coordinació amb aquesta: *Programa «Dorna: Embárcate Na Saúde»*; *«De bo rollo»*. *Programa de habilidades para la vida*, i *Proyecto de intervención socioeducativa en los institutos del barrio de Labañou (La Coruña)*, en són alguns exemples.

A diferència de les experiències en altres autonomies, com Extremadura, Castella-la Manxa o Andalusia, els educadors que intervenen en els centres escolars depenen íntegrament dels ajuntaments de les localitats on s'integren, a l'empara dels seus serveis educatius i socials. Es treballa amb una estreta coordinació amb els centres educatius, que incorporen el programa a la dinàmica escolar a fi d'assegurar-ne l'èxit i la continuïtat.

A les Illes Balears tenen la figura professional de l'educador social a les aules externes dels centres escolars de diversos municipis (Salas, Garau i Muñoz, 2009), la contractació del qual la fan els ajuntaments en conveni amb la Conselleria d'Educació. També, en l'especialitat de serveis a la comunitat i en la d'intervenció comunitària, la Conselleria d'Educació, a Eivissa, contracta educadors socials per a treballar en programes específics dins de l'àmbit escolar. Per al curs 2017-2018, els instituts de les Illes Balears disposen d'educadors socials, sis a Mallorca, dos a Menorca i dos a Eivissa. L'objectiu per al curs 2018-2019 és ampliar el nombre d'educadors socials fins a dotze. Els tècnics d'intervenció sociocomunitària (TISOC) són educadors socials que treballen amb alumnat en risc d'exclusió social als instituts de secundària, actuant amb tota la comunitat educativa, especialment amb les famílies, per millorar el rendiment acadèmic i les habilitats socials dels alumnes.

Per al curs 2017-2018, la Conselleria d'Educació i Universitats del Govern de Canàries ha subscrit un conveni de col·laboració amb el Col·legi Professional d'Educadors i Educadores Socials de Canàries (CEESCAN) que li permetrà incorporar, com a experiència pilot, trenta-sis educadors socials que formaran part dels diferents equips d'orientació educativa i psicopedagògica de diferents centres públics.⁴ Respon a una demanda dels mateixos centres i de la comunitat educativa en general. La idea del projecte és convertir-se en una de les claus per a potenciar el desenvolupament social i educatiu de l'alumnat, desenvolupant i plantejant des del centre educatiu propostes de mediació familiar, resolució de conflictes, reducció de l'absentisme escolar, fo-

4 Gobierno de Canarias. Portal de Noticias. 4 d'octubre de 2017. <http://www.gobcan.es/noticias/lanzadera/87506/educacion-incorpora-36-educadores-sociales-centros-educativos>

ment de la convivència, prevenció de l'assetjament escolar, atenció a la diversitat i desenvolupament comunitari i participatiu. D'aquest acord se'n beneficiaran durant almenys un any, com a part d'un projecte pilot, uns setanta centres de tot l'arxipèlag que han estat seleccionats segons les seves necessitats concretes, tot i que la majoria seran instituts.

3. La situació dels tècnics d'integració social i dels educadors socials als centres educatius de Catalunya

En relació amb la incorporació dels educadors socials als centres educatius públics de Catalunya no hi ha cap disposició legal. La seva presència als centres es limita a espais educatius i escolars molt específics, vinculats a l'atenció a la diversitat. Ens referim a les unitats de suport a l'educació especial (USEE), les unitats d'escolarització compartida (UEC) i les escoles d'educació especial. També ens trobem amb centres de primària i secundària que, per iniciativa pròpia o gràcies a un finançament extraordinari del Departament d'Educació (plans de qualitat) i també gràcies a ajudes directes de l'AMPA, de l'Administració local o d'alguna fundació, han triat l'opció d'incorporar un educador social a la seva plantilla.

El perfil professional que s'ha incorporat en alguns centres de Catalunya (vuitanta-set l'any 2015) és el de l'integrador social (titulació de grau superior de cicles formatius de la família de serveis a la comunitat).⁵ El nombre d'integradors als centres es va incrementar el curs 2016-2017 en un 25%, seguint les instruccions de la Llei de pressupostos de la Generalitat de Catalunya per al 2015, que obligava a incrementar el personal educatiu no docent per a l'atenció de la diversitat als centres públics dins del marc del Programa d'escola inclusiva i atenció a la diversitat, que dona compliment a la Moció 191/X del Parlament de Catalunya sobre l'atenció a la diversitat i la inclusió en els centres educatius des del desembre del 2015. Des de llavors, es preveu la incorporació de nous integradors socials els propers cursos.⁶

Els integradors socials estan contractats com a personal auxiliar i complementen la tasca dels docents. Han de tenir el títol professional de grau superior de tècnics en integració social (TIS) com a condició prèvia. Disposar del grau d'Educació Social bonifica la selecció a la bossa d'interinitat en la qual cal inscriure's per a ser contractat.

Els Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Gestió del personal d'administració i serveis i dels professionals d'atenció educativa tipifiquen la figura de l'integrador social com un professional que col·labora en el desenvolupament d'habilitats socials i d'autonomia personal d'alumnes que es troben en situació de

5 A partir de l'acord entre el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i el Comitè Intercentres es crea la categoria professional d'integrador social (21 de març de 2006) en el grup C-1, que modifica l'article 20.3 del VI Conveni Únic, i l'incorpora en l'àrea educativa/cultural de l'annex 7 del VI Conveni Únic. La definició d'aquesta categoria professional es recull en l'annex 8 del VI Conveni Únic.

6 Moció 191/X del Parlament de Catalunya, sobre l'atenció a la diversitat i la inclusió en els centres educatius. Tram 302-00260/10 Aprovació del Ple del Parlament. Sessió 51, 19 de març de 2015.

risc, intervenint directament amb joves o infants, amb les famílies i amb els agents socials de l'entorn. L'integrador concreta, juntament amb l'equip docent que correspongui, un pla de treball per a cadascun dels alumnes atesos en què s'especifiquen els objectius i les actuacions que cal dur a terme.

Les demandes d'intervenció i les funcions del Tècnic d'Integració Social són diverses, però atenen sobretot alumnes amb necessitats educatives especials, alhora que intervenen en recursos d'atenció a la diversitat com les aules obertes, els projectes singulars, les aules de convivència, etc. en funció de les circumstàncies o necessitats de cada centre i d'acord amb el criteri de la direcció. En aquest sentit, és l'equip directiu qui marca les línies de treball o la dinamització d'un projecte concret.

En algunes escoles públiques de Catalunya, els educadors socials també treballen dins dels equips interdisciplinaris de les aules de suport intensiu a l'educació inclusiva (SIEI), presents en alguns centres des del curs 2004-2005 amb l'objectiu de promoure l'educació inclusiva de l'alumnat amb diversitat funcional.

Un altre recurs amb presència d'educadors socials són les unitats d'escolarització compartida (UEC).⁷ Es tracta de programes de diversificació curricular específics per a alumnes amb inadaptació al medi escolar i risc d'exclusió social. Es corresponen amb una mesura d'atenció a la diversitat per a atendre situacions d'absentisme crònic, rebuig escolar, inadaptació escolar, risc de marginació i problemes de comportament. La UEC proposa una adaptació curricular a partir d'una metodologia pràctica, manipulativa i motivadora que es concreta en activitats pensades i organitzades en funció de les necessitats i les característiques particulars dels alumnes. Des d'aquest espai se'n cerca el desenvolupament integral, donant unes competències bàsiques que facilitin la inserció en l'entorn social normalitzat, potenciant la confiança, reforçant els aprenentatges i evitant l'abandonament escolar. La figura de l'educador social assoleix un paper fonamental com a assessor, orientador i suport docent.

Paral·lelament, cada cop més centres de primària i secundària d'escoles concertades i públiques contracten educadors socials per a atendre problemàtiques i necessitats concretes. Molts cops són les AMPA les encarregades de fer-ho, d'acord amb un pressupost propi aprovat pel consell escolar. En aquests casos, els nous professionals depenen directament de la direcció del centre i acostumen a treballar a jornada parcial per dur a terme encàrrecs molt concrets que desenvolupen al llarg del curs.

En tots els casos exposats, la situació contractual dels educadors/integradors és força precària, sigui pel fet de ser interins que han de ser renovats cada curs, sigui perquè se'ls assigna una categoria laboral inferior a la seva formació, sigui perquè són contractats a temps parcial amb una continuïtat condicionada pel finançament o pels plans estratègics de futur.

7 Instruccions de la DGOIE, de 30 de juny de 2001, que estableixen el procediment d'escolarització compartida i el traspàs d'informació sobre l'avaluació de l'alumnat d'ESO, entre els centres i les UEC.

4. Les funcions de l'educador social als centres de secundària

Repassem ara les expectatives que, tant el marc legislatiu com les diverses administracions educatives (la Conselleria d'Educació i Cultura de la Junta de la Comunitat de Castella-la Manxa i la Conselleria d'Educació de la Junta d'Extremadura) han atorgat als educadors socials en el marc de l'educació formal. Acceptant el risc d'obviar alguns aspectes, podem assenyalar —seguint Galán i Castillo (2008)— les funcions següents:

- Intervenció amb alumnes que mostren comportaments problemàtics (conflicte, violència, absentisme), tant en la clau d'actuació davant de la situació de conflicte dins del marc escolar (atenció i acompanyament), com en la seva prevenció (integració escolar).
- Dinamització de l'àrea de treball comunitari i sociocultural en el marc escolar: educació per a la convivència i la ciutadania, promoció de la lectura, assessorament del temps lliure dels alumnes, salut, medi ambient, excursions, activitats extraescolars, formació del professorat en alguns temes, etc.
- Implicació en la dinamització de les activitats extraescolars i complementàries, en estreta relació amb les AMPA. Tasques d'acompanyament i recepció diària de l'alumnat als centres amb servei de transport escolar.
- Referent per a l'equip docent pel que fa al coneixement i anàlisi dels contextos socials (problemàtiques socials d'integració, entorn, recursos, etc.).
- Responsable de l'àrea de relació i coordinació amb institucions, atenció social primària, salut i altres agents socioeducatius externs al centre escolar. Construcció de xarxes de suport al treball escolar.
- Paper mediador entre el centre i l'entorn familiar de determinats alumnes. En aquest sentit, també assumeix la tramitació i gestió de beques i ajudes socials per a les famílies en situació d'exclusió social.
- Docent i educador en aules externes al centre escolar on se situen els alumnes més problemàtics, assumint la docència tant de matèries curriculars com la dinamització de tallers.
- Personal docent complementari a les aules i centres d'educació especial.

Relacionant-les amb la identificació de competències proposades pels col·legis professionals, hi trobem moltes similituds. Sobresurten aspectes com la mediació, la generació de contextos educatius, el coneixement i anàlisi dels contextos socials, la gestió i coordinació d'institucions, programes, projectes i activitats, etc.

També podríem assenyalar algunes absències significatives com els aspectes relatius a la transmissió de la cultura i el potencial paper avaluador com a coneixedor del context que pot assolir l'educador social. S'accentuen les funcions relatives a la proximitat i el coneixement de l'entorn i les persones, tant de l'alumnat com del seu context familiar i social. També s'insisteix en la seva faceta medidora i resolutiva pel que fa a la intervenció en les situacions de conflictivitat més complexes.

Alguns estudis (González, Olmos i Serrate, 2015: 108) constaten que les funcions dels educadors en els centres es concentren fonamentalment en tasques com la detecció i prevenció de factors de risc; la mediació en conflictes de convivència i la seva resolució; el disseny i desenvolupament de programes de comunicació

interpersonal; el desenvolupament de programes contra l'absentisme escolar, i la participació en el desenvolupament d'habilitats socials.

Podem concloure que l'educador social escolar, amb el desenvolupament d'aquest conjunt heterogeni de funcions, ofereix respostes integrals tot fent un treball exhaustiu encaminat fonamentalment al desenvolupament de la competència social de l'alumnat amb el qual treballa.

Capítol 2. Enfocament, objectius i metodologia de la investigació

Introducció

El projecte de recerca *Acció social i educativa en contextos escolars* té com a objectiu principal obtenir informació rellevant sobre la incorporació dels educadors socials i els tècnics d'integració social al sistema educatiu de Catalunya.

Aquest procés, que es produeix de maneres molt diferents segons les polítiques educatives que els diferents governs autonòmics han anat desenvolupant durant els darrers anys, requereix un enfocament complex que ens permeti determinar no solament la presència d'aquests professionals en l'activitat quotidiana dels centres educatius, sinó també la manera com se'n justifica i finança la incorporació, les responsabilitats i les tasques que desenvolupen en relació amb la resta de professionals que hi intervenen, i també la valoració de l'aportació de les dues figures professionals, el tècnic d'integració social i l'educador social, en el context de l'educació obligatòria.

En aquest projecte es porta a terme, a grans trets, una anàlisi diagnòstica de la situació actual amb relació al grau d'integració dels educadors socials i els tècnics d'integració social en les dinàmiques de les escoles i instituts, i també un estudi detallat de les condicions que faciliten o dificulten l'exercici de la seva funció professional com a agents educatius, més enllà de l'atenció de les problemàtiques socials que tradicionalment han definit el seu àmbit d'actuació.

Amb la finalitat de desenvolupar una aproximació complexa com la que ens hem proposat, durant la segona meitat del curs 2017-2018, vam portar a terme un treball de camp basat en l'administració d'un qüestionari a una mostra de 498 centres d'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya. A continuació, presentem les característiques més importants d'aquest treball de camp, tant pel que fa al disseny i la construcció de la mostra i de l'instrument utilitzat, com pel que fa al procés de recollida de la informació i el seu tractament estadístic per a obtenir els resultats que presentem en aquest informe.

1. Objectius

A partir de l'interès principal per conèixer la situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social en el sistema educatiu de Catalunya, aquest estudi té per objectiu recollir informació rellevant sobre

la incorporació d'aquests professionals a les escoles i els instituts tenint en compte les tres perspectives complementàries següents.

1. Analitzar les funcions i els àmbits d'actuació dels educadors socials i els tècnics d'integració social als centres d'educació primària i secundària obligatòria:
 - a. Determinar quina és la tipologia de professionals de què disposen, el pla, programa o projecte en què s'incorporen i la via de finançament.
 - b. Identificar les necessitats dels centres educatius i a què respon la seva contractació.
 - c. Establir quines són les aportacions específiques d'aquests professionals a la dinàmica escolar.
 - d. Delimitar els àmbits d'actuació prioritaris en els quals desenvolupen l'activitat professional.
 - e. Assenyalar les competències professionals que assumeixen aquests professionals.
 - f. Precisar les limitacions a les quals s'enfronten aquests professionals en el desenvolupament de la seva tasca.
2. Estudiar les funcions —i els àmbits d'actuació— que desenvolupen altres professionals als centres d'educació primària i secundària obligatòria que no disposen d'educadors socials ni tècnics d'integració social:
 - a. Descriure les estratègies i les pràctiques d'agrupament dels estudiants que desenvolupen els centres per atendre la seva diversitat.
 - b. Posar de manifest els perfils professionals que desenvolupen funcions específiques als centres en relació amb l'atenció a la diversitat dels estudiants.
 - c. Identificar els motius i les raons principals pels quals els equips directius dels centres que no disposen d'educadors socials o tècnics d'integració social no han incorporat aquestes figures.
 - d. Conèixer les expectatives dels equips directius que es proposen incorporar aquestes figures en el futur.
3. Comprendre el paper atorgat als educadors socials en l'exercici de la seva activitat professional als centres d'educació primària i secundària obligatòria:
 - a. Determinar la visió sobre l'exercici professional de l'educador social en l'actualitat amb la perspectiva dels equips directius.
 - b. Posar de manifest la visió dels equips directius en relació amb la incorporació i l'exercici professional de l'educador social en el sistema educatiu.

A partir d'aquestes tres perspectives complementàries, i dels objectius específics que se'n deriven, la investigació s'articula a partir d'un treball de camp basat en una enquesta als equips directius dels centres d'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya. Per a fer això, una vegada dissenyada i construïda la mostra d'escoles i instituts participants i desenvolupat l'instrument necessari per a obtenir la

informació rellevant, es va fer una administració electrònica del qüestionari per mitjà del correu electrònic institucional.

A continuació, abordarem breument la metodologia emprada en aquesta investigació, identificant la mostra de centres educatius participants, el qüestionari utilitzat, el procediment dut a terme per a desenvolupar el treball de camp, els resultats obtinguts i l'estratègia analítica emprada per a obtenir les nostres conclusions.

2. Disseny de la investigació

Tenint en compte la despesa que representaria una recollida d'informació mitjançant una administració presencial d'un qüestionari al conjunt de centres d'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya, l'equip d'investigació va optar per l'administració a distància per mitjà d'una plataforma electrònica que, una vegada construïda la mostra inicial de centres participants, ens va permetre incorporar les adreces de correu institucional de les escoles i els instituts seleccionats, gestionar tots els contactes i fer un seguiment acurat de les seves respostes. A tots els efectes, els destinataris van ser els equips directius dels centres, a qui vam demanar que responguessin el qüestionari o, en cas contrari, ho deleguessin en una altra persona en representació de l'equip directiu del centre.

Des d'un punt de vista operatiu, l'administració electrònica del qüestionari va ser estructurada mitjançant un protocol que més endavant incorporaria un primer contacte amb els centres per a presentar i contextualitzar la nostra investigació, sol·licitar la seva participació en l'estudi com a informadors clau i proporcionar una adreça única per tal de poder proporcionar les seves respostes. En tot moment es van garantir els aspectes ètics de la investigació, i ens vam comprometre a fer un tractament anònim i confidencial de tota la informació obtinguda. Així mateix, es va proporcionar una adreça electrònica de contacte per a aclarir qualsevol dubte sobre la naturalesa de l'estudi, els seus objectius i la manera com es conduiria, i també per a resoldre qualsevol qüestió tècnica que impedís o dificultés la participació en la investigació.

Aquest protocol va incorporar un conjunt de recordatoris personalitzats adreçats als responsables dels centres que no van donar resposta en el termini establert per a desenvolupar el treball de camp, i també, de manera particular, als que, havent començat a respondre el qüestionari, no l'havien donat per acabat. És important tenir en compte que només es van acceptar com a vàlides les respostes a qüestionaris complets, de manera que es va fer un esforç important per tal de garantir que tots els centres que tenien intenció de participar en l'estudi ho feien en el termini acordat. En qualsevol moment del procés d'administració electrònica, els responsables dels centres que van sol·licitar no formar part de l'estudi van ser exclosos de la plataforma per a evitar correspondència electrònica no desitjada. Finalment, és important assenyalar que la participació va ser voluntària i que no va representar cap tipus de contrapartida ni es va oferir cap tipus d'incentiu més enllà de l'interès altruista per col·laborar amb el seu temps en el nostre estudi.

3. Disseny de la mostra

Una vegada establert el procediment per a dur a terme el treball de camp, el pas següent va consistir a dissenyar la mostra de participants. Per a respondre a l'objectiu d'obtenir informació rellevant sobre el sistema educatiu de Catalunya, es va optar per una administració al conjunt de centres d'educació primària i secundària obligatòria. En aquest sentit, no es va limitar la possibilitat que cap centre pogués participar en l'estudi amb la confiança que, tractant-se d'una administració electrònica, hauríem d'assolir el màxim possible de respostes. Com veurem més endavant, el fet que els centres convidats a formar part de l'estudi poguessin decidir la seva participació de manera autònoma va ser considerat un risc acceptable, característic de totes les administracions a distància, que va ser abordat de manera específica mitjançant un procés de ponderació de la mostra final amb la intenció de minimitzar els possibles biaixos derivats de la pròpia autoselecció.

L'univers del nostre estudi que, com hem dit, es correspon amb la nostra mostra inicial, va ser el conjunt dels 2.890 centres públics i concertats d'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya d'acord amb els registres oficials del curs 2017-2018. La taula 2.1 recull la distribució d'aquests centres, distribuïts tenint en compte l'etapa educativa impartida (primària, secundària i combinació de les dues), la província (Barcelona, Tarragona, Lleida i Girona) i la grandària del municipi (municipis de fins a 5.000 habitants, de 5.001 a 50.000, de 50.001 a 100.000, de 100.001 a 500.000 i de més de 500.000 habitants) on se situen. Aquesta distribució ens va permetre assignar la població de centres a seixanta estrats diferents, resultat de la combinatòria de totes les variables considerades i els quals, una vegada conclòs el treball de camp, van servir com a referència per a dur a terme la ponderació de la mostra final.

Taula 2.1. Distribució de l'univers de centres educatius segons l'etapa, la província i la grandària del municipi

Centres d'educació primària				
	Barcelona	Tarragona	Lleida	Girona
Fins a 5.000 hab.	153	125	157	117
De 5.001 a 50.000 hab.	384	90	33	105
De 50.001 a 100.000 hab.	147	0	0	24
De 100.001 a 500.000 hab.	197	40	33	0
Més de 500.000 hab.	191	0	0	0
Centres d'ensenyament secundari obligatori				
	Barcelona	Tarragona	Lleida	Girona
Fins a 5.000 hab.	19	13	14	11
De 5.001 a 50.000 hab.	172	43	20	49
De 50.001 a 100.000 hab.	59	0	0	9
De 100.001 a 500.000 hab.	69	15	14	0
Més de 500.000 hab.	75	0	0	0

Centres d'educació primària i secundària obligatòria				
	Barcelona	Tarragona	Lleida	Girona
Fins a 5.000 hab.	6	3	0	3
De 5.001 a 50.000 hab.	100	17	9	25
De 50.001 a 100.000 hab.	63	0	0	6
De 100.001 a 500.000 hab.	103	23	13	0
Més de 500.000 hab.	141	0	0	0
Total de centres				
	Barcelona	Tarragona	Lleida	Girona
Fins a 5.000 hab.	178	141	171	131
De 5.001 a 50.000 hab.	656	150	62	179
De 50.001 a 100.000 hab.	269	0	0	39
De 100.001 a 500.000 hab.	369	78	60	0
Més de 500.000 hab.	407	0	0	0
TOTAL	1.879	369	293	349
	2.890			

Font: Elaboració pròpia a partir dels registres oficials de centres públics i concertats del curs 2017-2018.

Fruit d'aquest disseny mostral, finalment vam contactar amb un total de 2.890 centres, mitjançant la seva bústia institucional, que van rebre la nostra invitació a participar en l'estudi i també els recordatoris establerts en el procediment per a portar a terme el treball de camp.

4. Instrumentació

El procés de disseny i construcció del qüestionari va començar amb un debat dut a terme en el marc del projecte en què tots els membres de l'equip vam considerar l'objectiu general de la investigació, la idoneïtat de l'administració electrònica del qüestionari com a instrument per a desenvolupar el treball de camp i les àrees principals que hauria de cobrir. Tenint en compte altres investigacions portades a terme abans, es va optar per aquest tipus d'instrument perquè ens permetria obtenir informació rellevant per conèixer la situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social als centres del sistema educatiu de Catalunya.

El qüestionari va ser estructurat en tres parts independents que els participants haurien de contestar tenint en compte la situació particular del seu centre. En primer lloc, un bloc comú de preguntes va servir per a recollir informació sobre l'estructura i el funcionament del centre, i per a identificar els diferents perfils de professionals no docents que formaven part del seu equip. Aquesta informació va servir per a discriminar els centres que, efectivament, disposaven de la figura de l'educador social o del tècnic d'integració social.

En aquest cas, els participants passaven a un segon bloc de preguntes en el qual havien de proporcionar informació sobre la presència d'aquesta figura en el seu equip —tant pel que fa a la via d'incorporació i finançament com pel que fa a les necessitats que en justifiquen la contractació, l'aportació a la dinàmica

escolar, els àmbits d'actuació i les competències que assumeix— i fer, ahora, una valoració de les limitacions específiques de les tasques desenvolupades per aquests professionals al centre.

En cas que no disposessin de la figura de l'educador o del tècnic d'integració social en els seus equips, el segon bloc del qüestionari presentava un conjunt de preguntes als participants perquè proporcionessin informació sobre l'exercici professional d'altres perfils diferents dels educadors socials i els tècnics d'integració social amb els quals comparteixen responsabilitats tenint en compte el cas particular dels seus centres. Així mateix, un apartat final d'aquest segon bloc va permetre discriminar els centres que havien previst incorporar aquesta figura en el futur dels que no ho havien previst, i recollir informació sobre les raons que justifiquen la seva incorporació i els motius que havien impossibilitat fer-la abans en el primer cas i, alternativament, les raons que justifiquen la no incorporació d'aquesta figura en el segon cas.

Finalment, un tercer bloc de preguntes del qüestionari va ser presentat a tots els participants, independentment de si disposaven de la figura de l'educador social o del tècnic d'integració social al seu equip o no, per mitjà de les quals van proporcionar una valoració del paper que desenvolupen en l'actualitat els educadors socials als centres educatius de Catalunya, i també una previsió de la seva evolució durant els cinc anys vinents.

Un cop es van identificar les àrees que s'havien de tenir en compte en el desenvolupament del qüestionari i es van organitzar en els blocs temàtics corresponents, es van redactar les preguntes i es van acordar les escales de resposta més adequades per a dur a terme el tractament estadístic posterior. El qüestionari va ser implementat en la plataforma electrònica per a ser administrat i es va portar a terme una prova pilot per a valorar-ne l'extensió, garantir que no hi havia dificultats en relació amb la comprensió de les preguntes i les alternatives de resposta, assegurar que els blocs condicionals de preguntes segons les respostes prèvies funcionessin correctament i, finalment, acabar de definir les instruccions que l'acompanyarien amb l'objectiu de maximitzar la participació. El qüestionari definitiu és a disposició dels lectors que hi estiguin interessats en els annexos d'aquest informe.

5. Treball de camp

El treball de camp va ser dut a terme durant la segona quinzena del mes de juny i la primera quinzena del mes de juliol del 2017, seguint el procediment d'administració que va començar amb el contacte amb els centres per a presentar la investigació, l'obtenció del seu consentiment per a participar en l'estudi i l'enviament de l'adreça electrònica personalitzada per a omplir el qüestionari. El període de temps destinat al desenvolupament del treball de camp va ser triat de manera intencionada, mirant d'obtenir la col·laboració dels centres durant el període no lectiu, però dins del calendari laboral, del curs 2017-2018. Durant el procés d'administració es van fer un màxim de cinc recordatoris als centres que no havien omplert el qüestionari en el termini establert o que ho havien fet de manera parcial. Les respostes van ser registrades en la plataforma electrònica i es va generar la primera base de dades.

Una vegada tancat el treball de camp, es van obtenir 498 respostes completes, fet que va representar una taxa de resposta global del 17,23%. La taula 2.2 recull la distribució de la mostra inicial de centres participants segons l'etapa educativa impartida, la província i la grandària del municipi en què se situen. Atesa la nostra planificació, i tenint en compte sempre les característiques particulars de les administracions de qüestionaris a distància, aquesta taxa de resposta va ser considerada acceptable. A continuació es va ponderar la mostra obtinguda tenint en compte les variables utilitzades per a construir els estrats en la població original de centres educatius.

Taula 2.2. Distribució de la mostra inicial de centres educatius segons l'etapa, la província i la grandària del municipi

Centres d'educació primària				
	Barcelona	Tarragona	Lleida	Girona
Fins a 5.000 hab.	23	16	25	33
De 5.001 a 50.000 hab.	73	16	10	22
De 50.001 a 100.000 hab.	28	0	0	3
De 100.001 a 500.000 hab.	53	12	5	0
Més de 500.000 hab.	46	0	0	0
Centres d'ensenyament secundari obligatori				
	Barcelona	Tarragona	Lleida	Girona
Fins a 5.000 hab.	9	4	2	0
De 5.001 a 50.000 hab.	31	3	4	8
De 50.001 a 100.000 hab.	8	0	0	0
De 100.001 a 500.000 hab.	10	1	2	0
Més de 500.000 hab.	11	0	0	0
Centres d'educació primària i secundària obligatòria				
	Barcelona	Tarragona	Lleida	Girona
Fins a 5.000 hab.	1	0	0	2
De 5.001 a 50.000 hab.	7	4	1	4
De 50.001 a 100.000 hab.	4	0	0	0
De 100.001 a 500.000 hab.	7	1	0	0
Més de 500.000 hab.	9	0	0	0
Total de centres				
	Barcelona	Tarragona	Lleida	Girona
Fins a 5.000 hab.	33	20	27	35
De 5.001 a 50.000 hab.	111	23	15	34
De 50.001 a 100.000 hab.	40	0	0	3
De 100.001 a 500.000 hab.	70	14	7	0
Més de 500.000 hab.	66	0	0	0
TOTAL	320	57	49	72
	498			

Font: Elaboració pròpia.

A fi de minimitzar els biaixos eventuais en la resposta tenint en compte el desconeixement dels mecanismes reals pels quals un centre decideix participar en l'estudi o no, la mostra inicial de participants va ser ponderada mirant, en últim terme, de garantir les millors condicions per a generalitzar els resultats obtinguts mitjançant el qüestionari. L'objectiu d'aquesta ponderació, com és habitual en aquests processos, va ser compensar la representació desigual, fos per excés o per defecte, dels centres participants en relació amb la distribució observada en la població original, mirant d'assegurar que s'assemblés el màxim possible a l'estratificació utilitzada per a classificar els centres.

Un cop sabuda la distribució real de la població, es van calcular els corresponents factors de ponderació per mitjà dels quals es va corregir el pes relatiu de cadascun dels centres participants en l'estudi tenint en compte les taxes de resposta obtingudes en cada estrat. Aquests factors, a més, van ser normalitzats amb la intenció de garantir que l'aplicació dels pesos relatius a la mostra proporcionés una suma total de casos idèntica a l'observada en la mostra inicial. La taula 2.3 presenta els factors de ponderació normalitzats calculats per als diferents estrats, mostrant valors «-» en els casos en què no existia cap centre en la població original de centres i fusionant els estrats en què no va ser possible obtenir cap resposta amb l'immediatament disponible segons la grandària del municipi, sempre dins de la mateixa província i del mateix tipus de centre segons l'etapa educativa impartida.

Taula 2.3. Factors de ponderació aplicats per a la construcció de la mostra final

Centres d'educació primària				
	Barcelona	Tarragona	Lleida	Girona
Fins a 5.000 hab.	1,356706	1,593354	1,280801	0,723093
De 5.001 a 50.000 hab.	1,072829	1,147215	0,673033	0,973394
De 50.001 a 100.000 hab.	1,070734	-	-	1,631594
De 100.001 a 500.000 hab.	0,758076	0,679831	1,346065	-
Més de 500.000 hab.	0,846833	-	-	-
Centres d'ensenyament secundari obligatori				
	Barcelona	Tarragona	Lleida	Girona
Fins a 5.000 hab.	0,338537	0,521169	1,122519	-
De 5.001 a 50.000 hab.	0,889738	2,298491	0,801799	1,162609
De 50.001 a 100.000 hab.	1,182654	-	-	
De 100.001 a 500.000 hab.	1,106483	2,405397	1,122519	-
Més de 500.000 hab.	1,093362	-	-	-
Centres d'educació primària i secundària obligatòria				
	Barcelona	Tarragona	Lleida	Girona
Fins a 5.000 hab.	0,470410	0,392009	-	0,117603
De 5.001 a 50.000 hab.	1,120025		1,724838	0,607613
De 50.001 a 100.000 hab.	1,234827	-		-
De 100.001 a 500.000 hab.	1,153625	1,803240		
Més de 500.000 hab.	1,228294	-	-	-

Font: Elaboració pròpia.

D'aquesta manera, el treball de camp ens va permetre obtenir informació sobre el conjunt de centres públics i concertats d'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya amb una precisió o error màxim del 4%, amb un nivell de confiança del 95% i en el supòsit de màxima indeterminació ($p = q = 0,5$ i $k = 2$). La taula 2.4 recull la distribució de la mostra final de centres participants segons l'etapa educativa impartida, la província i la grandària del municipi en què són. És important assenyalar que, una vegada aplicats els factors de ponderació, aquesta taula ha estat confeccionada arrodonint el nombre de centres per casella per tal d'evitar mostrar decimals que poden resultar poc intuïtius. Així, doncs, la suma total és de 495.

Taula 2.4. Distribució de la mostra final ponderada de centres educatius segons l'etapa, la província i la grandària del municipi

Centres d'educació primària				
	Barcelona	Tarragona	Lleida	Girona
Fins a 5.000 hab.	31	25	32	24
De 5.001 a 50.000 hab.	78	18	7	21
De 50.001 a 100.000 hab.	30	0	0	5
De 100.001 a 500.000 hab.	40	8	7	0
Més de 500.000 hab.	39	0	0	0
Centres d'ensenyament secundari obligatori				
	Barcelona	Tarragona	Lleida	Girona
Fins a 5.000 hab.	3	2	2	0
De 5.001 a 50.000 hab.	28	7	3	9
De 50.001 a 100.000 hab.	9	0	0	0
De 100.001 a 500.000 hab.	11	2	2	0
Més de 500.000 hab.	12	0	0	0
Centres d'educació primària i secundària obligatòria				
	Barcelona	Tarragona	Lleida	Girona
Fins a 5.000 hab.	0	0	0	0
De 5.001 a 50.000 hab.	8	2	2	2
De 50.001 a 100.000 hab.	5	0	0	0
De 100.001 a 500.000 hab.	8	2	0	0
Més de 500.000 hab.	11	0	0	0
Total de centres				
	Barcelona	Tarragona	Lleida	Girona
Fins a 5.000 hab.	34	27	34	24
De 5.001 a 50.000 hab.	114	27	12	32
De 50.001 a 100.000 hab.	44	0	0	5
De 100.001 a 500.000 hab.	59	12	9	0
Més de 500.000 hab.	62	0	0	0
TOTAL	313	66	55	61
495				

Font: Elaboració pròpia.

Finalment, des del punt de vista de la representativitat estadística, tot i que no és possible assegurar que la mostra de centres hagi estat obtinguda de manera aleatòria, els resultats obtinguts en aquest treball de camp compleixen raonablement els requisits a partir dels quals va ser dissenyada la mostra i, per tant, ens permeten tenir una certa confiança en la nostra capacitat per a generalitzar els resultats al conjunt de la població.

6. Estratègia analítica

Una vegada tancat el treball de camp derivat de l'administració electrònica del qüestionari, vam obtenir una primera base de dades a partir de les respostes dels centres participants. Després de la seva ponderació seguint el procediment que hem descrit, es va procedir a la fase analítica. El treball que es presenta en aquest informe de recerca es correspon, per tant, amb una primera exploració de les dades obtingudes en què la prioritat ha estat avaluar, tenint en compte els marges d'error associats, el grau d'integració dels educadors socials i els tècnics d'integració social en les dinàmiques de les escoles i els instituts de Catalunya.

En aquest sentit, després d'una primera exploració de les dades, l'equip de recerca va centrar l'atenció en la presentació dels grans números i, a continuació, en el desenvolupament d'una primera anàlisi de les diferències observades entre els centres educatius participants en la investigació tenint en compte algunes variables importants com l'etapa educativa impartida, la província i la grandària del municipi en què se situen. Per a fer això al llarg dels diferents capítols d'aquest informe, la descripció de les dades obtingudes ha estat acompanyada de la representació gràfica per a facilitar-ne la interpretació. A més, una vegada caracteritzada la situació actual en el conjunt del sistema educatiu de Catalunya, s'han elaborat dos tipus de taules diferents per a mostrar les diferències entre els centres i determinar la seva significació estadística.

D'una banda, en cas que les variables que han estat objecte de l'anàlisi siguin qualitatives, és a dir, hagin estat mesurades per mitjà d'una escala no mètrica, un primer tipus de taules permeten presentar les diferències al llarg de les diferents categories juntament amb una prova de khi quadrat (X^2) de Pearson. Aquest test estadístic serveix per a posar a prova fins a quin punt les diferències observades permeten concloure que, de fet, hi ha una relació entre les dues variables prenent com a referència un nivell de significació del 0,05 o inferior, com és convencional en les ciències socials. És important tenir present, però, que la interpretació dels resultats d'aquesta prova està subjecta al compliment d'un supòsit vinculat als valors esperats obtinguts per casella. En cas que no es compleixi aquest supòsit, és a dir, quan un 20% del total o més de les cel·les de la taula presenten valors esperats inferiors a 5, la prova ha estat igualment calculada però una nota al peu indica que és necessari procedir amb molta cautela amb la interpretació dels seus resultats.

Així mateix, les taules incorporen els residus estandarditzats per casella, és a dir, el nombre de desviacions típiques per sobre (signe positiu) o per sota (signe negatiu) amb relació al valor esperat en el supòsit que no hi hagués cap relació entre les variables involucrades en l'anàlisi. Aquesta diferència serveix per a determi-

nar la magnitud de les diferències observades, que es consideren estadísticament significatives quan el seu valor absolut és superior a $\pm 1,96$.

Atesa la sensibilitat de la prova de khi quadrat a la grandària de la mostra, aquestes taules proporcionen també els valors de la prova V de Cramér, que, una vegada identificada l'existència d'una relació estadísticament significativa entre les parelles de variables, permet determinar la seva intensitat amb independència de la grandària de la mostra. Com succeeix amb altres mesures d'associació habituals en les ciències socials, aquesta prova proporciona uns valors que es mouen en un rang entre 0 i 1, de manera que l'increment en la seva magnitud és un indicador de l'existència d'una relació més forta.

D'altra banda, en cas que les variables que han estat objecte de l'anàlisi siguin quantitatives, és a dir, hagin estat mesurades per mitjà d'una escala mètrica que incorpori com a mínim cinc nivells, un segon tipus de taules permeten presentar les diferències en les mitjanes juntament amb una prova de F. Aquest test serveix per a determinar fins a quin punt les diferències observades en les mitjanes al llarg de les diferents categories permeten concloure que, de fet, hi ha una relació estadísticament significativa entre les dues variables prenent de nou un nivell del 0,05 o inferior com a referència.

Finalment, tenint en compte que aquesta prova exigeix el compliment del supòsit d'homogeneïtat de les variàncies, la prova de Levene ens ha servit per a avaluar-ne l'incompliment. En cas que aquest test fos estadísticament significatiu, la prova de F ha estat substituïda a les taules per la correcció de Welch (W), una prova robusta a la violació d'aquest supòsit. És important tenir present, però, que el càlcul d'aquesta correcció exigeix que es compleixi una condició addicional, i és que cap dels grups formats a partir de les categories de comparació pot tenir una variància igual a zero. Quan s'ha produït aquesta situació, una nota al peu indica que la prova no ha pogut ser calculada i, per tant, no és possible presentar els seus resultats.

Capítol 3. Funcions i àmbits professionals dels educadors socials i els tècnics d'integració social als centres educatius catalans

Introducció

L'objectiu d'aquest capítol és determinar les funcions que desenvolupen prioritàriament els educadors socials als centres educatius de primària i secundària de Catalunya i els àmbits d'acció en què les desenvolupen. Les preguntes i els ítems responen a un treball i una definició prèvia fets per l'equip investigador entorn de les competències, les funcions i els àmbits de treball dels educadors socials en contextos educatius, els quals recullen els marcs normatius que han definit algunes administracions educatives autonòmiques de l'Estat espanyol en què aquesta figura professional s'ha incorporat als centres educatius.

Tal com es descriu en la introducció de l'informe, Catalunya no ha desenvolupat un marc legislatiu que institucionalitzi i normalitzi la incorporació dels educadors socials als centres educatius, tot i que sí que ho ha fet per a altres categories professionals, com els tècnics d'integració social, en el marc de l'Acord entre el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i el Comitè Intercentres (21 de març de 2006), en el context d'un conveni de col·laboració amb el Departament de Benestar i Família i el Ministeri de Treball i Assumptes Socials, per al desenvolupament d'actuacions d'acolliment i integració de l'alumnat de nova incorporació en ensenyament secundari, i també per al desenvolupament d'activitats de reforç.

No obstant això, el Departament d'Ensenyament ha afavorit la contractació d'educadors socials en la gestió d'aspectes i problemàtiques concretes en el marc de plans específics per a determinats centres educatius (Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació de Catalunya, títol VIII, capítol I, article 108.1: «Els centres educatius poden disposar de professionals d'atenció educativa, que han de tenir la titulació, la qualificació i el perfil professionals adequats, per a complementar l'atenció educativa als alumnes, segons les necessitats de cada centre, i donar suport al desenvolupament del projecte educatiu del centre, coordinadament amb els docents» —projectes per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics, i la Llei de pressupostos de la Generalitat de Catalunya per al 2015: «incrementar el personal educatiu no docent per a l'atenció de la diversitat als centres públics»—; Programa d'escola inclusiva i atenció a la diversitat, que executa la Moció 191/X del Parlament de Catalunya sobre l'atenció a la diversitat i la inclusió als centres educatius, des del desembre del 2015).

Aquest marc singular pot comportar una confusió de papers i funcions professionals entre les dues figures professionals amb una formació, unes competències i unes funcions diferenciades i complementàries.

es. I en conseqüència pot portar a una indefinició del paper, de les funcions i de les accions que han de desenvolupar els educadors socials en contextos escolars. Amb l'objectiu d'aclarir totes dues qüestions, en aquest capítol es descriu, en relació amb els centres que tenen educadors socials o tècnics d'integració social, els motius que els van impulsar a incorporar aquesta figura professional tenint en compte els encàrrecs que se li han encomanat, les competències que se li suposen i els reptes que ha suscitat la seva incorporació.

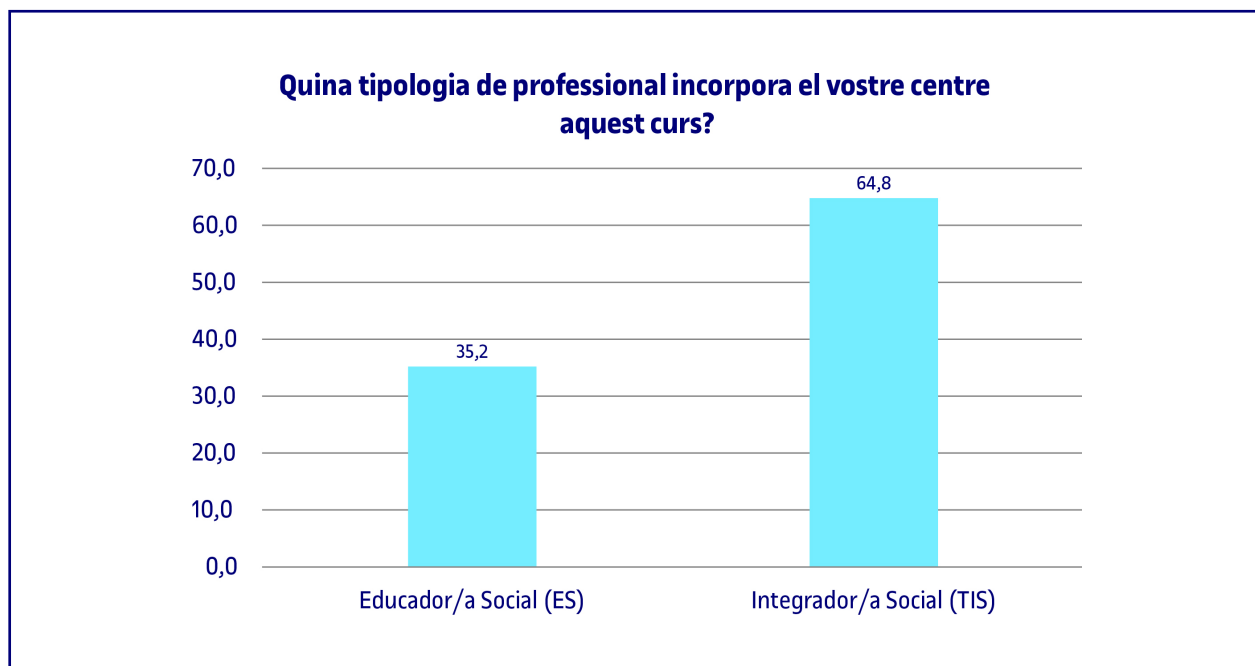
Tal com es descriu en el capítol anterior, les dades que es presenten a continuació incorporen una primera anàlisi entorn de les diferències observades entre els centres tenint en compte l'etapa educativa. A diferència dels capítols posteriors, aquest no incorpora en l'anàlisi les diferències segons la província i la grandària del municipi on estan ubicats els centres, donat que la grandària de la mostra obtinguda en el treball de camp no permet complir amb els supòsits per a l'aplicació de les tècniques d'anàlisi estadística.

1. Tipologia de professional, pla, programa o projecte en el qual s'incorpora i vies de finançament

En aquest primer punt, la voluntat de l'equip investigador ha estat, d'una banda, aclarir quants centres educatius tenen educadors socials i tècnics d'integració social en els equips educatius, i, de l'altra, identificar el tipus de plans, programes o projectes als quals han quedat adscrits en el si de les estructures organitzatives del centre, i, finalment, saber els agents i les fonts de finançament per a contractar aquests professionals.

Dels 498 centres participants en la recerca, 396 no tenen cap de les dues figures professionals en els equips educatius. Entre els centres que tenen alguna d'aquestes figures (102 centres), més de la meitat (66) han optat per la figura del tècnic d'integració social. Només 36 centres han incorporat educadors socials als equips educatius.

La primera constatació és que, en el marc de regulació descrit i en el cas dels centres que han contractat professionals d'atenció socioeducativa, la majoria dels centres han optat per incorporar professionals amb un grau superior de formació professional d'integració social (64,8%). Només un terç dels centres (35,2%) han contractat professionals diplomats o graduats en educació social.

Gràfica 3.1. Tipologia de professionals que incorporen els centres educatius

Si creuem les dades per etapes educatives (primària i secundària) s'observen dos fets rellevants: en primer lloc, hi ha més presència dels professionals en centres d'educació primària, i, en segon lloc, es mantenen els percentatges, pel que fa al tipus de professional, en totes dues etapes educatives.

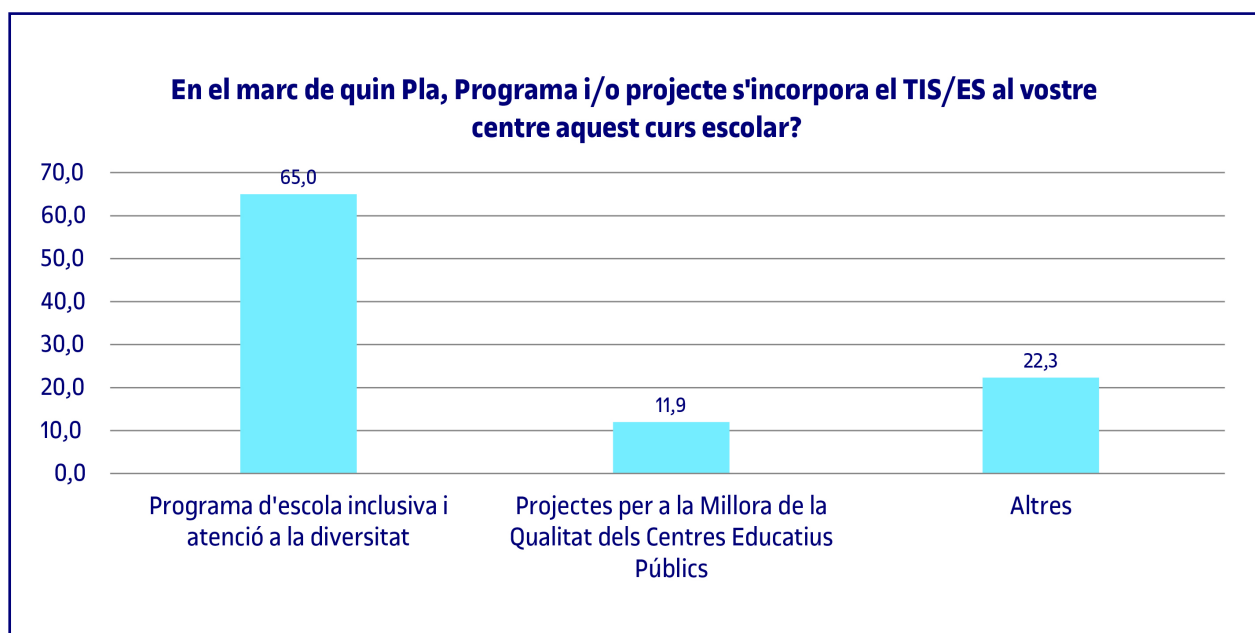
Taula 3.1. Tipologia de professionals segons l'etapa educativa

		Educador/a social (ES)	Integrador/a social (TIS)	Total
Primària	N	27	39	66
	%	40,9%	59,1%	100,0%
	Residu	1,6	-1,6	
ESO	N	9	27	36
	%	25,0%	75,0%	100,0%
	Residu	-1,6	1,6	
Total	N	36	66	102
	%	35,3%	64,7%	100,0%
Khi quadrat		2,582		
V de Cramér		0,159		

La majoria dels professionals contractats, un 65%, ho han estat en el marc del Programa d'escola inclusiva i atenció a la diversitat, i han estat minoritaris, un 11,9%, els que ho han fet en el marc de projectes per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics. Així mateix, 2 de cada 10 professionals contractats, un 22,3%,

ho són en el marc d'altres plans, projectes i recursos. Aquests projectes, plans i recursos en els quals s'inclouen aquests professionals són, en la seva totalitat, recursos educatius excepcionals que es troben entre les mesures d'atenció a la diversitat previstes per l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE), principalment unitats de suport a l'educació especial / suport intensiu a l'educació inclusiva (USEE /SIEI).

Gràfica 3.2. Marc en què s'incorporen els professionals



En relació amb la incorporació dels Educadors socials i Tècnics d'integració social en el diferents programes, projectes i plans (Programa d'acció inclusiva i atenció a la diversitat, projectes per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics, i altres programes, plans o projectes) no s'observen diferències significatives per etapa educativa, tal com es pot observar en les taules 3.2, 3.3 i 3.4.

Taula 3.2. Incorporació al *Programa d'acció inclusiva i atenció a la diversitat* segons l'etapa educativa

		No	Sí	Total
Primària	N	21	45	66
	%	31,8%	68,2%	100,0%
	Residu	-1,0	1,0	
ESO	N	15	21	36
	%	41,7%	58,3%	100,0%
	Residu	1,0	-1,0	
Total	N	36	66	102
	%	35,3%	64,7%	100,0%
Khi quadrat		0,989		
V de Cramér		0,098		

Taula 3.3. Incorporació al *Projecte per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics* segons l'etapa educativa

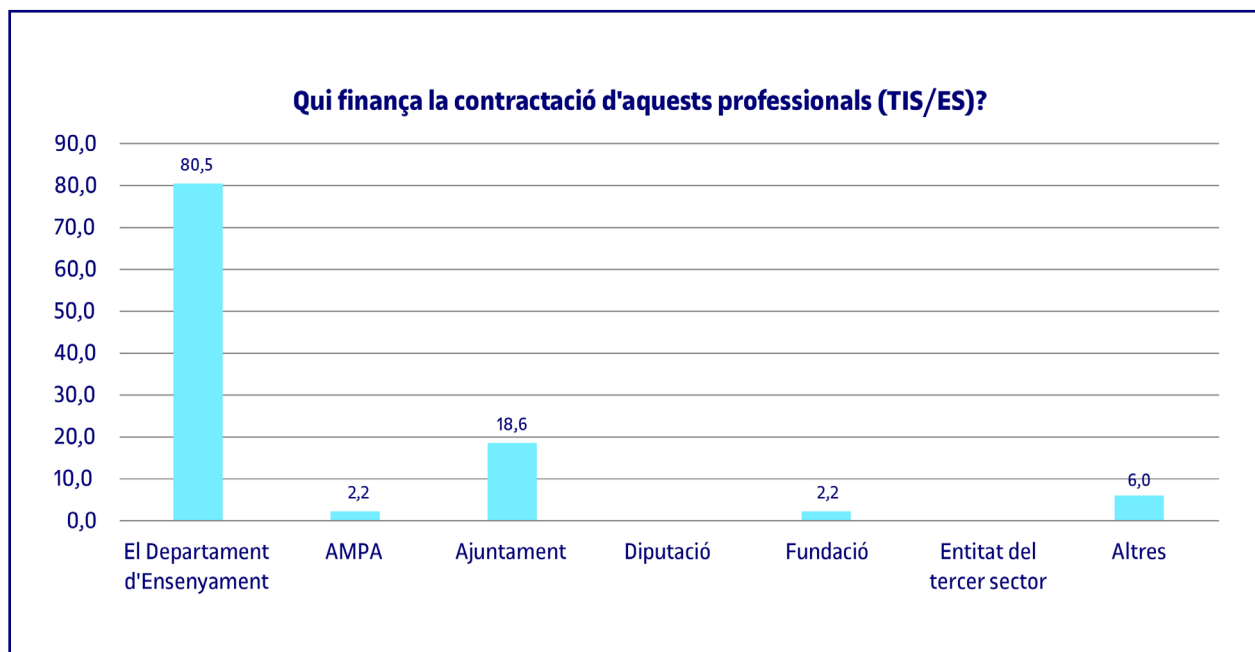
		No	Sí	Total
Primària	N	59	7	66
	%	89,4%	10,6%	100,0%
	Residu	0,5	-0,5	
ESO	N	31	5	36
	%	86,1%	13,9%	100,0%
	Residu	-0,5	0,5	
Total	N	90	12	102
	%	88,2%	11,8%	100,0%
Khi quadrat		0,242		
V de Cramér		0,049		

Nota: donat que una cella (25% del total) mostra un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 3.4. Incorporació a *altres programes, plans o projectes* segons l'etapa educativa

		No	Sí	Total
Primària	N	53	13	66
	%	80,3%	19,7%	100,0%
	Residu	0,9	-0,9	
ESO	N	26	10	36
	%	72,2%	27,8%	100,0%
	Residu	-0,9	0,9	
Total	N	79	23	102
	%	77,5%	22,5%	100,0%
Khi quadrat		0,871		
V de Cramér		0,092		

El Departament d'Ensenyament contracta la majoria de professionals (el 80,8%), mentre que la resta són contractats per altres institucions o serveis, principalment per l'administració local (20,2%) i, en un percentatge més petit, per les associacions de pares i mares dels centres educatius (2,9%) i fundacions privades (2,9%). Una de les dades més rellevants és que tots els professionals que no han estat contractats pel Departament d'Ensenyament són educadors socials.

Gràfica 3.3. Vies de finançament dels Educadors socials o Tècnics d'integració social

No hi ha diferències significatives de finançament per part del Departament d'Ensenyament si creuem la dades per etapa educativa. Pel que fa a les *altres* vies de finançament (AMPA, ajuntaments i fundacions), la grandària de la mostra obtinguda en el treball de camp no permet complir amb els supòsits per a l'aplicació de les tècniques d'anàlisi estadística.

Taula 3.5. Departament d'Ensenyament, segons etapa educativa

		No	Sí	Total
Primària	N	14	52	66
	%	21,2%	78,8%	100,0%
	Residu	0,6	-0,6	
ESO	N	6	30	36
	%	16,7%	83,3%	100,0%
	Residu	-0,6	0,6	
Total	N	20	82	102
	%	19,6%	80,4%	100,0%
Khi quadrat		0,305		
V de Cramér		0,055		

2. Necessitats a les quals respon la contractació dels professionals

Les principals necessitats apuntades pels equips directius a l'hora d'incorporar els educadors socials o els tècnics d'integració social permeten fer una aproximació al context i les circumstàncies particulars que n'han permès la contractació.

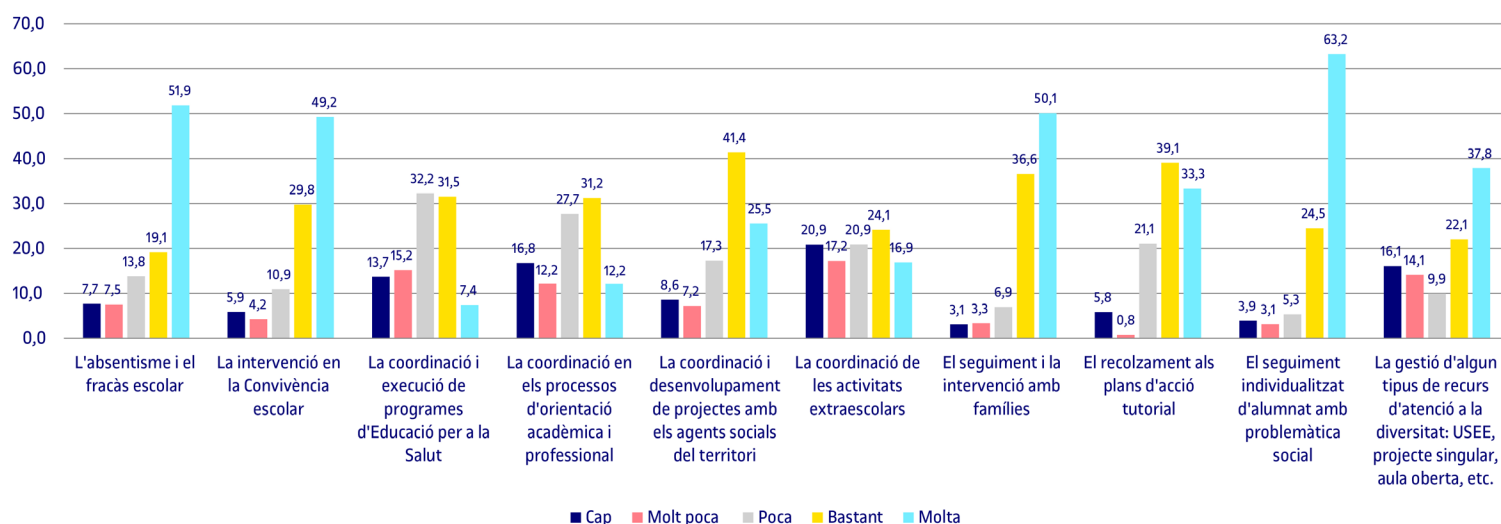
Per a una majoria de centres, el seguiment i l'atenció individualitzada de l'alumnat amb problemàtica social (87,5%), el seguiment i el treball amb famílies (86,7%), la convivència escolar (79%), les situacions d'absentisme i fracàs escolar (71%), el suport als plans d'acció tutorial (72,4%) i la coordinació i el desenvolupament de projectes amb els agents socials del territori (66%) són les necessitats principals que justifiquen la contractació dels professionals.

A 6 de cada 10 centres, la gestió de recursos d'atenció a la diversitat (59,9%) i la coordinació i l'execució de programes d'educació per a la salut (58,9%) són també necessitats rellevants.

Perden significació, entre les necessitats detectades pels equips directius a l'hora de contractar educadors socials o tècnics d'integració social, la coordinació en els processos d'orientació acadèmica i professional (43,4%), i també la coordinació d'activats extraescolars (40,0%).

Gràfica 3.4. Necessitats que justifiquen la contractació dels Educadors socials o Tècnics d'integració social

Quina importància tenen les següents necessitats en la petició/contractació de l'ES/TIS en el seu centre?



Si creuem les dades per etapa educativa, s'observa com els centres de secundària perceben les situacions d'absentisme i fracàs escolar i el seguiment individualitzat de l'alumnat amb problemàtica social com a necessitats més prioritàries que els centres d'educació primària. En relació amb la resta de necessitats apunta-

des per l'equip investigador, tal com es pot observar en la taula 3.6, no s'observen diferències significatives segons l'etapa educativa.

Taula 3.6. Necessitats que justifiquen la contractació segons l'etapa educativa

	Mitjana primària (desv. estànd.)	Mitjana ESO (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
L'absentisme i el fracàs escolar	3,74 (1,381)	4,47 (0,961)	W = 9,541 ^b
La intervenció en la convivència	4,10 (1,119)	4,17 (1,188)	F = 0,095
La coordinació i l'execució de programes d'educació per a la salut	2,97 (1,141)	3,15 (1,172)	F = 0,541
La coordinació en els processos d'orientació acadèmica i professional	2,76 (1,210)	3,70 (1,139)	F = 14,316 ^a
La coordinació i el desenvolupament de projectes amb els agents socials del territori	3,56 (1,257)	3,90 (1,023)	F = 1,872
La coordinació de les activitats extraescolars	2,95 (1,436)	3,06 (1,337)	F = 0,122
El seguiment i la intervenció amb famílies	4,34 (0,968)	4,15 (0,935)	F = 0,888
El suport als plans d'acció tutorial	3,81 (1,086)	4,15 (0,962)	F = 2,356
El seguiment individualitzat d'alumnat amb problemàtica social	4,18 (1,164)	4,79 (0,414)	W = 14,126 ^a
La gestió d'algun tipus de recurs d'atenció a la diversitat: USEE, projecte singular, aula oberta, etc.	3,34 (1,531)	3,81 (1,442)	F = 2,215

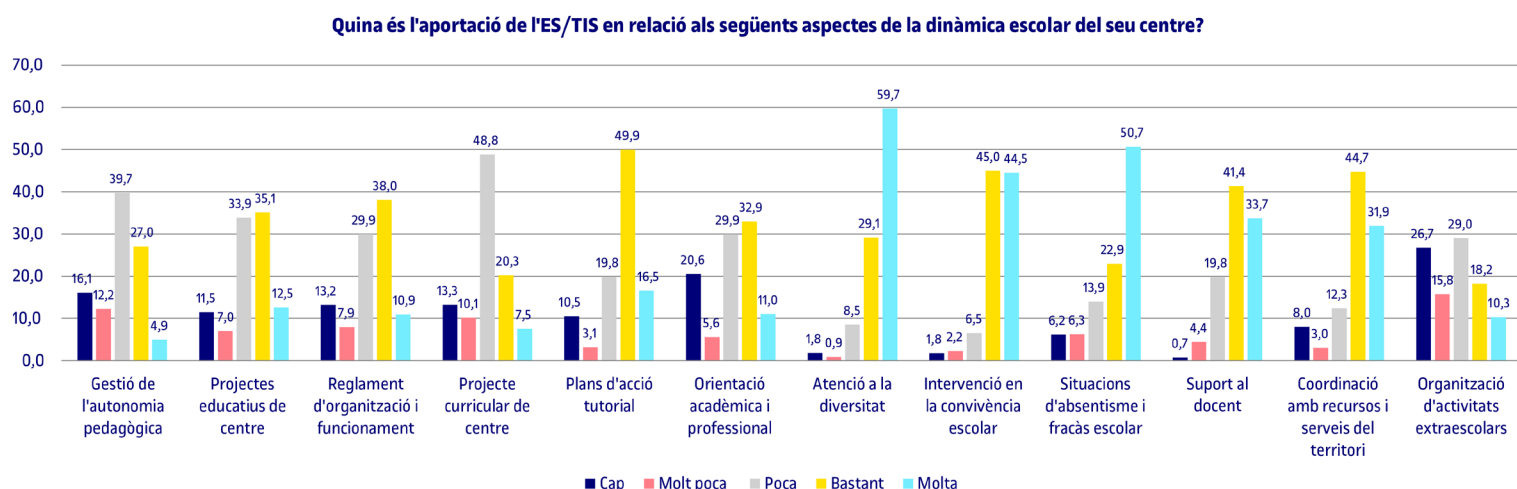
a, $p < 0,001$; b, $p < 0,01$; c, $p < 0,05$.

3. Aportacions a la dinàmica escolar

Entre les aportacions que fan els educadors socials o tècnics d'integració social als centres educatius destaquen, en més de tres quartes parts dels centres, totes les vinculades a la millora de la convivència escolar (89,5%), l'atenció a la diversitat (88,8%), el suport professional als docents (76,6%) i la coordinació amb els recursos i serveis del territori (76%).

Les aportacions vinculades a l'atenció a situacions d'absentisme i fracàs escolar (73,6%) i el suport als plans d'acció tutorial (66,4%) també són rellevants pel que fa a l'àmbit de responsabilitat que s'assigna a aquests professionals als centres.

Els educadors socials o tècnics d'integració social fan menys aportacions en el disseny i la coordinació de les activitats extraescolars dels centres (61,5%), i també en el desenvolupament de reglamentació, etc. Només una tercera part participen en el disseny dels projectes curriculars de centre i en la gestió de l'autonomia pedagògica.

Gràfica 3.5. Aportacions dels Educadors socials o Tècnics d'integració social a la dinàmica escolar dels centres

Els equips directius dels centres d'ensenyament secundari valoren més que els equips de primària les aportacions dels professionals de l'acció social en les dinàmiques d'absentisme i fracàs escolar, i també les vinculades a l'orientació acadèmica i professional. Pel que fa a la resta de dinàmiques escolars, tal com es veu en la taula 3.7, no s'observen diferències segons l'etapa educativa.

Taula 3.7. Aportacions dels Educadors socials o Tècnics d'integració social a la dinàmica escolar dels centres segons l'etapa educativa

	Mitjana primària (dev. estànd.)	Mitjana ESO (dev. estànd.)	Diferència de mitjanes
Gestió de l'autonomia pedagògica	2,95 (1,13)	2,88 (1,101)	F = 0,087
Projectes educatius de centre	3,23 (1,129)	3,42 (1,17)	F = 0,594
Reglament d'organització i funcionament	3,24 (1,118)	3,28 (1,276)	F = 0,032
Projecte curricular de centre	3,05 (1,059)	2,88 (1,098)	F = 0,516
Plans d'acció tutorial	3,58 (1,135)	3,59 (1,142)	F = 0,002
Orientació acadèmica i professional	2,71 (1,253)	3,73 (1,088)	F = 16,378 ^a
Atenció a la diversitat	4,39 (0,827)	4,53 (0,846)	F = 0,639
Intervenció en la convivència escolar	4,25 (0,821)	4,34 (0,852)	F = 0,284
Situacions d'absentisme i fracàs escolar	3,72 (1,313)	4,65 (0,685)	W = 96,442 ^a
Suport al docent	4,06 (0,875)	3,97 (0,909)	F = 0,237
Coordinació amb recursos i serveis del territori	3,8 (1,194)	4,07 (1,016)	F = 1,303
Organització d'activitats extraescolars	2,64 (1,352)	2,8 (1,279)	F = 0,337

a, $p < 0,001$; b, $p < 0,01$; c, $p < 0,05$.

4. Àmbits d'actuació

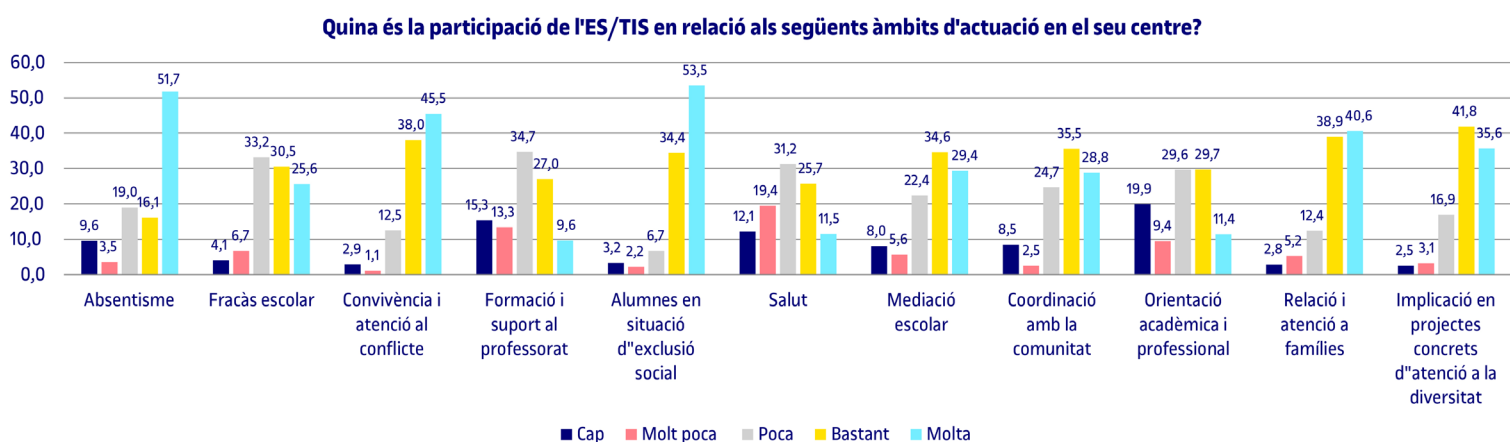
Aquest apartat intenta identificar alguns dels àmbits d'actuació dels educadors socials als centres educatius. La tria dels àmbits que vam seleccionar com a equip investigador no exclou l'existència d'altres àmbits, tal com intentem visibilitzar en l'apartat anterior recollint les diferents dinàmiques escolars. Tanmateix, la tria dels àmbits proposats, tot i que acotada, no és arbitrària. I no ho és, principalment, per tres raons: la primera té a veure amb la dificultat de preguntar per tots els potencials àmbits d'acció dels educadors socials als centres educatius; la segona està vinculada amb l'àmbit de responsabilitat assignat als educadors socials institucionalment. Finalment, cal tenir sempre en compte la rellevància que donen els centres educatius a les seves necessitats.

En continuïtat amb tot el que s'ha exposat en l'apartat anterior, els principals àmbits d'acció dels educadors socials i els tècnics d'integració social que s'apunten en la majoria dels centres són els següents: el seguiment d'alumnes amb especials dificultats socials (87,9%); la convivència escolar (83,5%); la relació amb les famílies (79,5%) i els projectes específics d'atenció a la diversitat (77,4%).

6 de cada 10 centres destaquen com a àmbits prioritaris d'acció l'absentisme escolar (67,8%), la coordinació amb la comunitat (64,3%) i la mediació escolar (64%).

La mateixa proporció de centres indiquen que no són rellevants les actuacions dels educadors socials o tècnics d'integració social en la formació i el suport al professorat (63,3% dels centres) i en els projectes de salut (62,7%).

Gràfica 3.6. Àmbits d'actuació dels Educadors socials o Tècnics d'integració social als centres educatius



En consonància amb les dades apuntades, una vegada més, els equips directius dels centres d'ensenyament secundari perceben amb més intensitat que els dels centres de primària l'absentisme, el fracàs escolar i l'orientació acadèmica i professional com a àmbits prioritaris d'actuació dels Educadors socials o els Tècnics d'integració social.

Taula 3.8. Àmbits d'actuació dels Educadors socials o Tècnics d'integració social als centres segons l'etapa educativa

	Mitjana primària (desv. estànd.)	Mitjana ESO (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
Absentisme	3,69 (1,399)	4,45 (0,998)	W = 9,709 ^b
Fracàs escolar	3,39 (1,051)	4,15 (0,902)	F = 12,821 ^b
Convivència i atenció al conflicte	4,19 (0,909)	4,27 (0,947)	F = 0,166
Formació i suport al professorat	3,07 (1,245)	2,93 (1,099)	F = 0,326
Alumnes en situació d'exclusió social	4,23 (1,022)	4,50 (0,752)	F = 2,021
Salut	2,98 (1,206)	3,18 (1,159)	F = 0,617
Mediació escolar	3,70 (1,039)	3,74 (1,415)	W = 0,022
Coordinació amb la comunitat	3,66 (1,176)	3,86 (1,133)	F = 0,664
Orientació acadèmica i professional	2,62 (1,225)	3,74 (1,077)	F = 20,578 ^a
Relació i atenció a famílies	4,18 (0,931)	3,93 (1,099)	F = 1,430
Implicació en projectes concrets d'atenció a la diversitat	4,09 (0,889)	3,97 (1,032)	F = 0,375

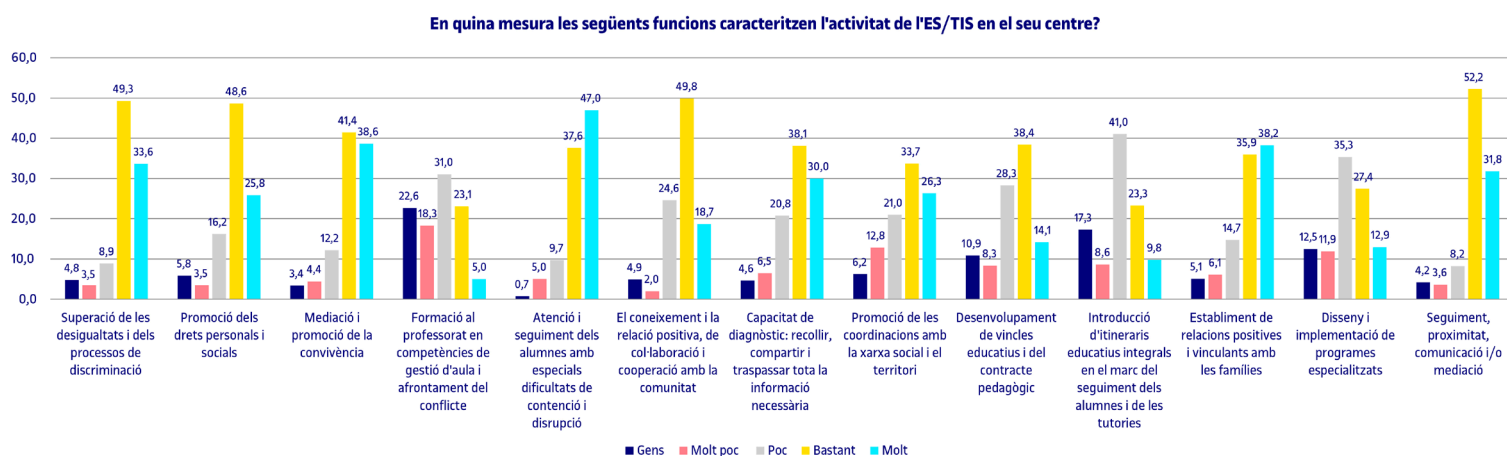
a, $p < 0,001$; b, $p < 0,01$; c, $p < 0,05$.

5. Funcions professionals

Per a la tria de les funcions, i en la línia de les dades descrites fins ara, l'equip investigador va fer un procés previ d'anàlisi del marc legislatiu de les administracions educatives autonòmiques que han incorporat els educadors socials als centres educatius. Una vegada més, hem assumit el risc d'obviar altres particularitats, però fer-ho ens ha permès unificar la proposta de funcions.

De les funcions proposades per l'equip investigador als centres educatius, tres quarts parts dels centres enquestats destaquen les següents: l'atenció i el seguiment dels alumnes amb especials dificultats de contenció i disrupció (78,8%); el seguiment, la proximitat, la comunicació o la mediació (83,2%); la superació de les desigualtats i dels processos de discriminació (83,5%); la promoció dels drets personals i socials (74,4%); la mediació i la promoció de la convivència (74,4%); l'establiment de relacions positives i vinculants amb les famílies (74,1%), i el coneixement i la relació positiva, de col·laboració i cooperació amb la comunitat (68,5%).

Si es compara amb els àmbits d'actuació descrits en l'apartat anterior sorprèn el fet que, en més de la meitat dels centres, són poc significatives funcions com la formació del professorat en competències de gestió de l'aula i afrontament del conflicte (71,9%); la introducció d'itineraris educatius integrals en el marc del seguiment dels alumnes (66,9%), i el disseny i la implantació de programes especialitzats (59,9%).

Gràfica 3.7. Funcions dels Educadors socials o Tècnics d'integració social als centres educatius

Quan creuem les dades per etapa educativa, s'observa com els equips directius de secundària valoren més que els de primària la introducció d'itineraris educatius integrals en el marc del seguiment dels alumnes i de les tutories. Pel que fa a la resta de funcions apuntades, tal com es veu en la taula 3.9, no s'observen diferències significatives segons l'etapa educativa.

Taula 3.9. Funcions dels Educadors socials o Tècnics d'integració social als centres segons l'etapa educativa

	Mitjana primària (desv. estànd.)	Mitjana ESO (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
Superació de les desigualtats i dels processos de discriminació	3,98 (0,996)	4,13 (1,016)	F = 0,541
Promoció dels drets personals i socials	3,77 (1,036)	3,99 (1,037)	F = 0,999
Mediació i promoció de la convivència	4,09 (0,976)	4,05 (1,050)	F = 0,020
Formació del professorat en competències de gestió d'aula i afrontament del conflicte	2,82 (1,178)	2,48 (1,226)	F = 1,768
Atenció i seguiment dels alumnes amb especials dificultats de contenció i disrupció	4,23 (0,829)	4,28 (0,979)	F = 0,070
El coneixement i la relació positiva, de col·laboració i cooperació amb la comunitat	3,82 (0,895)	3,64 (1,041)	F = 0,878
Capacitat de diagnòstic: recollir, compartir i traspassar tota la informació necessària	3,88 (1,067)	3,73 (1,108)	F = 0,462
Promoció de les coordinacions amb la xarxa social i el territori	3,55 (1,223)	3,72 (1,128)	F = 0,472
Desenvolupament de vincles educatius i del contracte pedagògic	3,23 (1,185)	3,61 (1,091)	F = 2,486
Introducció d'itineraris educatius integrals en el marc del seguiment dels alumnes i de les tutories	2,82 (1,228)	3,31 (1,066)	F = 3,998 ^c

	Mitjana primària (desv. estànd.)	Mitjana ESO (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
Establiment de relacions positives i vinculants amb les famílies	4,08 (1,040)	3,76 (1,219)	F = 1,884
Disseny i implantació de programes especialitzats	3,05 (1,234)	3,36 (1,073)	F = 1,542
Seguiment, proximitat, comunicació o mediació	3,95 (1,018)	4,19 (0,851)	F = 1,398

a, $p < 0,001$; b, $p < 0,01$; c, $p < 0,05$.

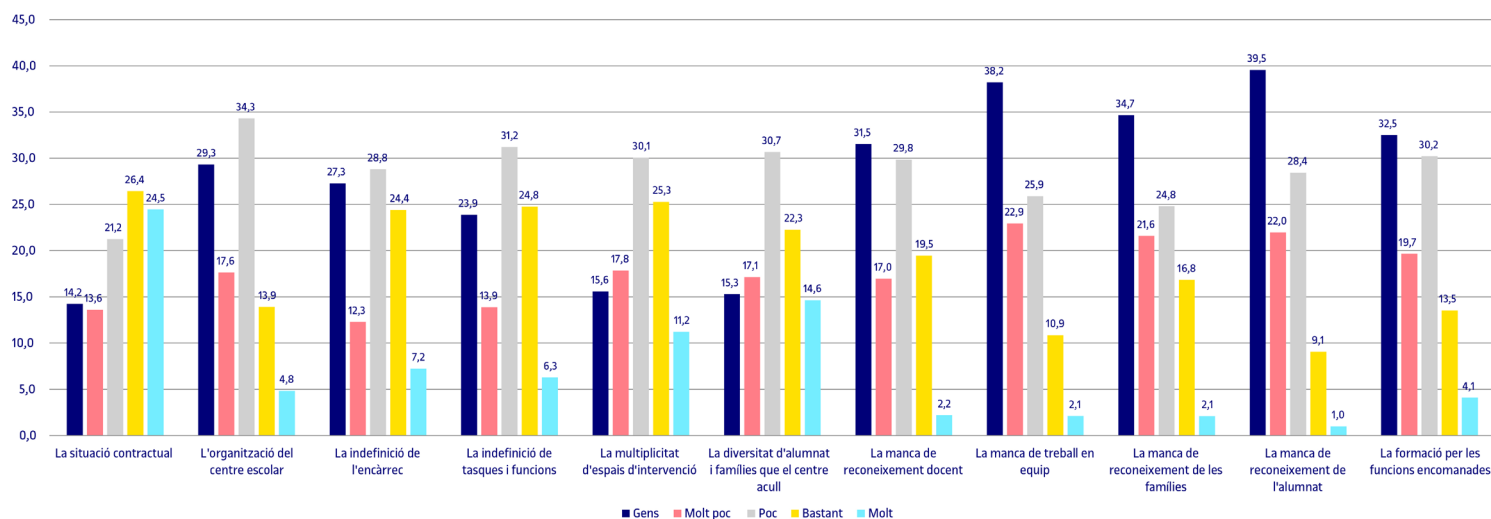
6. Limitacions a la tasca professional

Els processos d'incorporació dels educadors socials en contextos escolars no estan exempts de dificultats i contradiccions. Aquestes dificultats es vinculen a situacions molt diverses. En aquest punt volíem identificar, segons les experiències i realitats de cada centre, quines d'aquestes eren pròpies de la idiosincràsia professional, quines eren vinculades al funcionament dels mateixos centres o de les administracions responsables i quines eren pròpies de la mateixa complexitat de l'acció educativa i la pràctica professional. La meitat dels centres apunta a la situació contractual dels professionals (50,9%) com a principal font de limitació per a l'exercici professional d'educadors socials i tècnics d'integració social.

Només 4 de cada 10 centres apunten a la multiplicitat d'espais d'intervenció (36,5%) i la diversitat d'alumnat i famílies que el centre acull com a fonts de limitació professional. Així mateix, només 3 de cada 10 indiquen que les limitacions en el desenvolupament de l'acció professional tenen a veure amb la indefinició de les tasques i les funcions o la indefinició de l'encàrrec professional.

Gràfica 3.8. Limitacions a la tasca professional dels Educadors socials o Tècnics d'integració social als centres

Fins a quin punt els següents aspectes suposen una limitació per a l'exercici de la pràctica professional de l'ES/TIS en el seu centre?



Finalment, i pel que fa a les dificultats apuntades pels equips directius dels centres que han participat en l'enquesta i que tenen als seus equips educatius professionals de l'acció social, no s'observen diferències segons l'etapa educativa dels centres, tal com podem observar en la taula 3.10. En aquest marc, la principal font de limitació per a l'exercici professional d'educadors socials i tècnics d'integració social percebuda pels equips directius és la seva situació contractual.

Taula 3.10. Limitacions dels Educadors social o Tècnics d'integració social als centres segons l'etapa educativa

	Mitjana primària (desv. estànd.)	Mitjana ESO (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
La situació contractual	3,28 (1,432)	3,43 (1,245)	F = 0,274
L'organització del centre escolar	2,39 (1,239)	2,62 (1,103)	F = 0,841
La indefinició de l'encàrrec	2,65 (1,352)	2,84 (1,210)	F = 0,464
La indefinició de tasques i funcions	2,72 (1,334)	2,82 (1,075)	F = 0,136
La multiplicitat d'espais d'intervenció	3,11 (1,334)	2,77 (1,011)	F = 1,827
La diversitat d'alumnat i famílies que el centre acull	3,01 (1,310)	3,09 (1,203)	F = 0,088
La manca de reconeixement docent al vostre centre	2,33 (1,261)	2,63 (1,038)	W = 1,617
La manca de treball en equip	1,99 (1,061)	2,44 (1,176)	F = 3,659
La manca de reconeixement de les famílies	2,26 (1,201)	2,37 (1,143)	F = 0,167
La manca de reconeixement de l'alumnat	2,04 (1,207)	2,21 (1,134)	F = 0,567
La formació per les funcions encomanades	2,34 (1,286)	2,42 (1,017)	W = 0,120

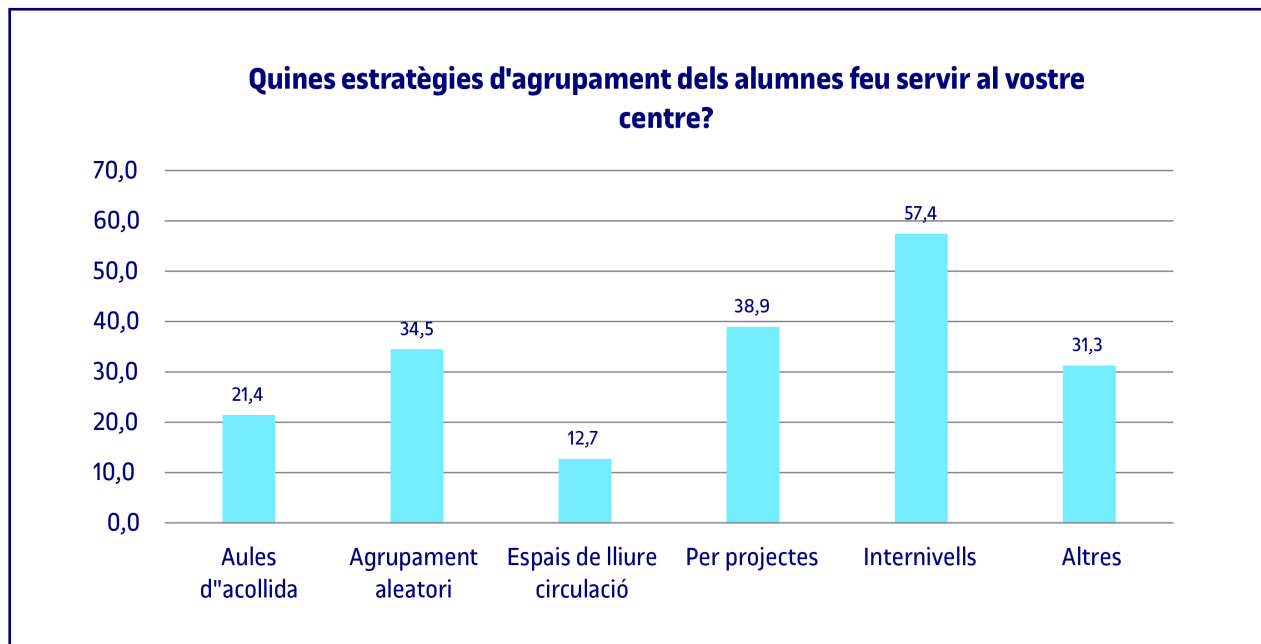
Capítol 4. Funcions i àmbits d'acció compartits

Introducció

L'objectiu d'aquest capítol és determinar quins professionals desenvolupen funcions i àmbits d'acció compartits amb els educadors socials i els tècnics d'integració social als centres que no disposen d'aquestes figures professionals. Per aquest motiu, altres membres dels equips educatius dels centres porten a terme diferents tasques que o bé es corresponen amb l'àmbit de responsabilitat de l'educador social o el tècnic d'integració social o bé hi podrien donar suport. Segons les necessitats dels centres, les modalitats organitzatives poden variar, i també les accions per mitjà de les quals s'intenta donar resposta a qüestions relatives a la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat, l'atenció a les situacions de vulnerabilitat i risc social, la prevenció de l'absentisme i l'abandonament escolar prematur, la relació amb les famílies, la millora de la convivència escolar, etc. Finalment, aquest capítol també recull les raons principals per les quals els centres que no disposen d'educadors socials o tècnics d'integració social no han incorporat aquesta figura en els seus equips i quines són les expectatives dels equips directius per a poder-ho fer en un futur.

1. Estratègies que es fan servir als centres a l'hora d'agrupar els alumnes

Els centres educatius utilitzen diverses estratègies i pràctiques escolars d'agrupament dels estudiants per a atendre la diversitat i afrontar les dificultats que s'hi associen. Cada centre estableix els seus criteris tenint en compte les implicacions en termes d'organització escolar i resultats d'aprenentatge.

Gràfica 4.1. Estratègies d'agrupament dels alumnes

Tal com es pot observar en la taula 4.1, la majoria dels centres (un 57'6%) promouen **agrupaments d'internivell**, és a dir, grups reduïts o grups classe d'alumnes de diferents edats. Això passa sobretot als centres d'educació primària (70,8%), mentre que els centres d'ESO no els fan servir (94,5%). Així mateix, els agrupaments d'internivell es fan servir més als centres de les províncies de Tarragona (70,4%) i Lleida (75,5%) (vegeu la taula 4.2), i també als centres situats a municipis de menys de 5.000 habitants (79,6%) (vegeu la taula 4.3).

Taula 4.1. Estratègies d'agrupament segons l'etapa educativa: aules d'internivell

		No	Sí	Total
Primària	N	88	213	301
	%	29,2%	70,8%	100,0%
	Residu	-9,5	9,5	
ESO	N	52	3	55
	%	94,5%	5,5%	100,0%
	Residu	8,4	-8,4	
Primària i ESO	N	28	12	40
	%	70,0%	30,0%	100,0%
	Residu	3,7	-3,7	
Total	N	168	228	396
	%	42,4%	57,6%	100,0%
Khi quadrat		95,056 ^a		
V de Cramér		0,490		

a, p < 0,001; b, p < 0,01; c, p < 0,05.

Taula 4.2. Estratègies d'agrupament segons la província: aules d'internivell

		No	Sí	Total
Barcelona	N	125	128	253
	%	49,4%	50,6%	100,0%
	Residu	3,7	-3,7	
Tarragona	N	16	38	54
	%	29,6%	70,4%	100,0%
	Residu	-2,0	2,0	
Lleida	N	10	30	40
	%	25,0%	75,0%	100,0%
	Residu	-2,4	2,4	
Girona	N	17	32	49
	%	34,7%	65,3%	100,0%
	Residu	-1,2	1,2	
Total	N	168	228	396
	%	42,4%	57,6%	100,0%
Khi quadrat		14,84 ^b		
V de Cramér		0,194		

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Taula 4.3. Estratègies d'agrupament segons la mida dels municipis: aules d'internivell

		No	Sí	Total
Fins a 5.000 hab.	N	23	90	113
	%	20,4%	79,6%	100,0%
	Residu	-5,6	5,6	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	72	71	143
	%	50,3%	49,7%	100,0%
	Residu	2,4	-2,4	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	16	20	36
	%	44,4%	55,6%	100,0%
	Residu	0,2	-0,2	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	32	21	53
	%	60,4%	39,6%	100,0%
	Residu	2,8	-2,8	
De 500.001 hab. o més	N	26	26	52
	%	50,0%	50,0%	100,0%
	Residu	1,2	-1,2	
Total	N	169	228	397
	%	42,6%	57,4%	100,0%
Khi quadrat		34,453 ^a		
V de Cramér		0,295		

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Paral·lelament, el **treball cooperatiu per projectes** està força estès (38,9%), un tipus de treball que implica també formes d'agrupament flexibles partint de l'heterogeneïtat dels alumnes (vegeu la gràfica 4.1). No s'aprecien diferències significatives entre els centres que imparteixen les diferents etapes (vegeu la taula 4.4). Pel que fa a les diferències entre els centres de les diferents províncies, el treball per projectes es fa més als centres de la província de Barcelona (42,7%) que als de la resta de províncies (vegeu la taula 4.5), més enllà de la mida dels municipis.

Taula 4.4. Estratègies d'agrupament segons l'etapa educativa: treball per projectes

		No	Sí	Total
Primària	N	180	121	301
	%	59,8%	40,2%	100,0%
	Residu	-1,0	1,0	
ESO	N	39	16	55
	%	70,9%	29,1%	100,0%
	Residu	1,6	-1,6	
Primària i ESO	N	23	17	40
	%	57,5%	42,5%	100,0%
	Residu	-0,5	0,5	
Total	N	242	154	396
	%	61,1%	38,9%	100,0%
Khi quadrat		2,659		
V de Cramér		0,082		

Taula 4.5. Estratègies d'agrupament segons la província: treball per projectes

		No	Sí	Total
Barcelona	N	145	108	253
	%	57,3%	42,7%	100,0%
	Residu	-2,1	2,1	
Tarragona	N	37	17	54
	%	68,5%	31,5%	100,0%
	Residu	1,2	-1,2	
Lleida	N	29	11	40
	%	72,5%	27,5%	100,0%
	Residu	1,5	-1,5	
Girona	N	32	18	50
	%	64,0%	36,0%	100,0%
	Residu	0,4	-0,4	

		No	Sí	Total
Total	N	243	154	397
	%	61,2%	38,8%	100,0%
Khi quadrat		5,145		
V de Cramér		0,114		

Taula 4.6. Estratègies d'agrupament segons la mida dels municipis: treball per projectes

		No	Sí	Total
Fins a 5.000 hab.	N	81	32	113
	%	71,7%	28,3%	100,0%
	Residu	2,8	-2,8	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	78	65	143
	%	54,5%	45,5%	100,0%
	Residu	-2,0	2,0	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	23	12	35
	%	65,7%	34,3%	100,0%
	Residu	0,6	-0,6	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	28	24	52
	%	53,8%	46,2%	100,0%
	Residu	-1,1	1,1	
De 500.001 hab. o més	N	31	21	52
	%	59,6%	40,4%	100,0%
	Residu	-0,2	0,2	
Total	N	241	154	395
	%	61,0%	39,0%	100,0%
Khi quadrat		9,412		
V de Cramér		0,154		

En percentatges similars al treball per projectes se situen els **agrupaments aleatoris** (un 34,5%) dins de les classes, als quals s'afegeixen **altres formes d'agrupament** (un 31,3%).

Pel que fa als agrupaments aleatoris, no s'observen diferències significatives segons l'etapa educativa que imparteixen els centres (vegeu la taula 4.7). Els centres de la província de Lleida (82,5%) i Tarragona (74,1%) els fan servir menys que els centres de la província de Barcelona (60,5%) i Girona (60%), i també els centres situats als municipis de menys de 5.000 habitants (78,8%). En relació amb les altres formes d'agrupament, no s'aprecien diferències segons l'etapa educativa que imparteixen els centres ni per la situació provincial ni per la mida dels municipis.

Taula 4.7. Estratègies d'agrupament segons l'etapa educativa: agrupament aleatori

		No	Sí	Total
Primària	N	204	96	300
	%	68,0%	32,0%	100,0%
	Residu	1,7	-1,7	
ESO	N	31	25	56
	%	55,4%	44,6%	100,0%
	Residu	-1,8	1,8	
Primària i ESO	N	25	15	40
	%	62,5%	37,5%	100,0%
	Residu	-0,4	0,4	
Total	N	260	136	396
	%	65,7%	34,3%	100,0%
Khi quadrat		3,542		
V de Cramér		0,095		

Taula 4.8. Estratègies d'agrupament segons la província: agrupament aleatori

		No	Sí	Total
Barcelona	N	153	100	253
	%	60,5%	39,5%	100,0%
	Residu	-2,8	2,8	
Tarragona	N	40	14	54
	%	74,1%	25,9%	100,0%
	Residu	1,4	-1,4	
Lleida	N	33	7	40
	%	82,5%	17,5%	100,0%
	Residu	2,4	-2,4	
Girona	N	34	16	50
	%	68,0%	32,0%	100,0%
	Residu	0,4	-0,4	
Total	N	260	137	397
	%	65,5%	34,5%	100,0%
Khi quadrat		9,837 ^c		
V de Cramér		0,157		

a, p < 0,001; b, p < 0,01; c, p < 0,05.

Taula 4.9. Estratègies d'agrupament segons la mida dels municipis: agrupament aleatori

		No	Sí	Total
Fins a 5.000 hab.	N	89	24	113
	%	78,8%	21,2%	100,0%
	Residu	3,4	-3,4	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	85	58	143
	%	59,4%	40,6%	100,0%
	Residu	-2,0	2,0	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	22	14	36
	%	61,1%	38,9%	100,0%
	Residu	-0,6	0,6	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	34	19	53
	%	64,2%	35,8%	100,0%
	Residu	-0,3	0,3	
De 500.001 hab. o més	N	31	21	52
	%	59,6%	40,4%	100,0%
	Residu	-1,0	1,0	
Total	N	261	136	397
	%	65,7%	34,3%	100,0%
Khi quadrat		12,295 ^c		
V de Cramér		0,176		

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Taula 4.10. Estratègies d'agrupament segons l'etapa educativa: altres formes

		No	Sí	Total
Primària	N	206	95	301
	%	68,4%	31,6%	100,0%
	Residu	-0,2	0,2	
ESO	N	34	21	55
	%	61,8%	38,2%	100,0%
	Residu	-1,2	1,2	
Primària i ESO	N	33	8	41
	%	80,5%	19,5%	100,0%
	Residu	1,7	-1,7	
Total	N	273	124	397
	%	68,8%	31,2%	100,0%
Khi quadrat		3,874		
V de Cramér		0,010		

Taula 4.11. Estratègies d'agrupament segons la província: altres formes

		No	Sí	Total
Barcelona	N	172	81	253
	%	68,0%	32,0%	100,0%
	Residu	-0,3	0,3	
Tarragona	N	38	16	54
	%	70,4%	29,6%	100,0%
	Residu	0,3	-0,3	
Lleida	N	27	13	40
	%	67,5%	32,5%	100,0%
	Residu	-0,1	0,1	
Girona	N	35	15	50
	%	70,0%	30,0%	100,0%
	Residu	0,2	-0,2	
Total	N	272	125	397
	%	68,5%	31,5%	100,0%
Khi quadrat		0,189		
V de Cramér		0,022		

Taula 4.12. Estratègies d'agrupament segons la mida dels municipis: altres formes

		No	Sí	Total
Fins a 5.000 hab.	N	77	35	112
	%	68,8%	31,3%	100,0%
	Residu	0,0	0,0	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	96	47	143
	%	67,1%	32,9%	100,0%
	Residu	-0,6	0,6	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	27	9	36
	%	75,0%	25,0%	100,0%
	Residu	0,8	-0,8	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	38	14	52
	%	73,1%	26,9%	100,0%
	Residu	0,7	-0,7	
De 500.001 hab. o més	N	34	18	52
	%	65,4%	34,6%	100,0%
	Residu	-0,6	0,6	
Total	N	272	123	395
	%	68,9%	31,1%	100,0%
Khi quadrat		1,557		
V de Cramér		0,063		

Els **espais de lliure circulació** els trobem en pocs centres (un 12,7%) i on es fan aquest tipus d'agrupaments és, sobretot, als centres d'educació primària (16,6%). Als centres d'ESO o de doble etapa, no es fan aquest tipus d'agrupaments (vegeu la taula 4.13), alhora que no s'observen diferències significatives segons la situació provincial dels centres o la mida del municipi.

Taula 4.13. Estratègies d'agrupament segons l'etapa educativa: espais de lliure circulació

		No	Sí	Total
Primària	N	251	50	301
	%	83,4%	16,6%	100,0%
	Residu	-3,9	3,9	
ESO	N	54	1	55
	%	98,2%	1,8%	100,0%
	Residu	2,6	-2,6	
Primària i ESO	N	40	0	40
	%	100,0%	0,0%	100,0%
	Residu	2,6	-2,6	
Total	N	345	51	396
	%	87,1%	12,9%	100,0%
Khi quadrat		15,647 ^a		
V de Cramér		0,199		

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Taula 4.14. Estratègies d'agrupament segons la província: espais de lliure circulació

		No	Sí	Total
Barcelona	N	218	34	252
	%	86,5%	13,5%	100,0%
	Residu	-0,7	0,7	
Tarragona	N	49	5	54
	%	90,7%	9,3%	100,0%
	Residu	0,8	-0,8	
Lleida	N	37	3	40
	%	92,5%	7,5%	100,0%
	Residu	1,0	-1,0	
Girona	N	42	8	50
	%	84,0%	16,0%	100,0%
	Residu	-0,8	0,8	
Total	N	346	50	396
	%	87,4%	12,6%	100,0%
Khi quadrat		2,195		
V de Cramér		0,074		

Taula 4.15. Estratègies d'agrupament segons la mida dels municipis: espais de lliure circulació

		No	Sí	Total
Fins a 5.000 hab.	N	102	10	112
	%	91,1%	8,9%	100,0%
	Residu	1,3	-1,3	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	126	17	143
	%	88,1%	11,9%	100,0%
	Residu	0,2	-0,2	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	29	6	35
	%	82,9%	17,1%	100,0%
	Residu	-0,9	0,9	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	47	5	52
	%	90,4%	9,6%	100,0%
	Residu	0,7	-0,7	
De 500.001 hab. o més	N	41	11	52
	%	78,8%	21,2%	100,0%
	Residu	-2,0	2,0	
Total	N	345	49	394
	%	87,6%	12,4%	100,0%
Khi quadrat		6,026		
V de Cramér		0,124		

Finalment, una quarta part dels centres (el 21,4%) tenen **aules d'acollida** per a facilitar la incorporació de l'alumnat nouvingut, sobretot els centres d'ESO (42,7%) (vegeu la taula 4.16), alhora que se'n troben més als centres situats a les províncies de Barcelona (25%) i Girona (26%) que als centres de Tarragona (13%) i Lleida (5%) (vegeu la taula 4.17), i també als centres de municipis més grans. Mentre que als municipis més petits de 5.000 habitants quasi no hi ha centres amb aules d'acollida (2,7%), el percentatge augmenta a mesura que els municipis són més grans (20,1% als municipis de 5.001 a 50.000 habitants, 36,1% als municipis de 50.001 a 100.000 habitants, 34,6% als municipis de 100.001 a 500.000 habitants i 42,3% als municipis més grans de 500.000 habitants) (vegeu la taula 4.18).

Taula 4.16. Estratègies d'agrupament segons l'etapa educativa: aules d'acollida

		No	Sí	Total
Primària	N	245	55	300
	%	81,7%	18,3%	100,0%
	Residu	2,5	-2,5	
ESO	N	31	24	55
	%	56,4%	43,6%	100,0%
	Residu	-4,4	4,4	

		No	Sí	Total
Primària i ESO	N	35	5	40
	%	87,5%	12,5%	100,0%
	Residu	1,4	-1,4	
Total	N	311	84	395
	%	78,7%	21,3%	100,0%
Khi quadrat		19,815 ^a		
V de Cramér		0,224		

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Taula 4.17. Estratègies d'agrupament segons la província: aules d'acollida

		No	Sí	Total
Barcelona	N	189	63	252
	%	75,0%	25,0%	100,0%
	Residu	-2,3	2,3	
Tarragona	N	47	7	54
	%	87,0%	13,0%	100,0%
	Residu	1,6	-1,6	
Lleida	N	38	2	40
	%	95,0%	5,0%	100,0%
	Residu	2,7	-2,7	
Girona	N	37	13	50
	%	74,0%	26,0%	100,0%
	Residu	-0,8	0,8	
Total	N	311	85	396
	%	78,5%	21,5%	100,0%
Khi quadrat		11,226 ^c		
V de Cramér		0,168		

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Taula 4.18. Estratègies d'agrupament segons la mida dels municipis: aules d'acollida

		No	Sí	Total
Fins a 5.000 hab.	N	110	3	113
	%	97,3%	2,7%	100,0%
	Residu	5,7	-5,7	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	115	29	144
	%	79,9%	20,1%	100,0%
	Residu	0,5	-0,5	

		No	Sí	Total
De 50.001 a 100.000 hab.	N	23	13	36
	%	63,9%	36,1%	100,0%
	Residu	-2,3	2,3	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	34	18	52
	%	65,4%	34,6%	100,0%
	Residu	-2,5	2,5	
De 500.001 hab. o més	N	30	22	52
	%	57,7%	42,3%	100,0%
	Residu	-3,9	3,9	
Total	N	312	85	397
	%	78,6%	21,4%	100,0%
Khi quadrat		42,27 ^a		
V de Cramér		0,345		

^a, $p < 0,001$; ^b, $p < 0,01$; ^c, $p < 0,05$.

2. Professionals que fan funcions específiques als centres

L'atenció a la diversitat de necessitats educatives, la promoció de l'èxit escolar de tots els alumnes, l'atenció de l'alumnat en risc d'exclusió social o la promoció de la convivència escolar obliguen els centres educatius a fer un treball molt divers des d'estructures d'organització i atribució de competències que requereixen el desenvolupament d'un lideratge compartit. En aquesta recerca s'han recollit diferents tasques per a saber les funcions exercides pels diferents agents dels equips educatius dels centres a l'hora d'articular respostes efectives, sobretot pel que fa a l'atenció dels alumnes que provenen de contextos desfavorits o presenten més dificultats en els aprenentatges. En aquest darrer cas, els educadors socials o els tècnics d'integració social assumeixen les funcions principals, però els centres que no tenen aquestes figures s'organitzen de maneres diverses per a garantir l'acompanyament de tot l'alumnat i, especialment, del que ho necessita més, i també promoure el benestar del centre, un fet que inclou la necessitat d'enfortir les estructures de prevenció de conflictes i de mediació, incloent-hi l'acció tutorial amb l'alumnat i el seguiment de les famílies.

El paper dels tutors esdevé central en el seguiment individualitzat dels alumnes (78,6%). Ells són els responsables principals, si bé es tracta d'una funció col·legiada amb la resta de l'equip docent, sobretot quan aquest seguiment individual es fa en el marc dels plans d'acció tutorial, en què la responsabilitat és compartida, principalment, pel tutor (37,9%) i el cap d'estudis (33,3%). El seguiment i la intervenció directa amb les famílies els fan també els tutors (65%).

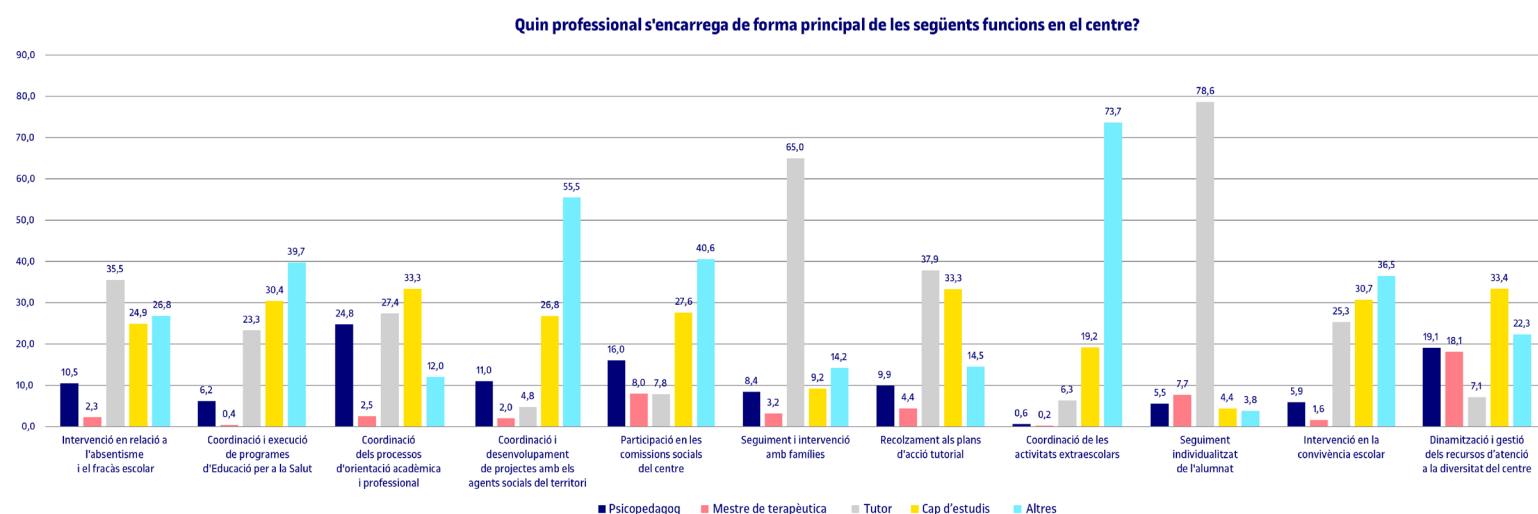
A fi de promoure l'assoliment d'uns resultats acadèmics bons per a tothom i lluitar contra l'abandonament prematur dels infants i els joves del sistema educatiu, es promou la realització d'un treball en xarxa amb l'entorn. En aquest sentit, la coordinació i el desenvolupament de projectes amb els agents socials del territori

formen part d'una estratègia compartida entre diferents agents dels centres educatius, en què el cap d'estudis té, en un 26,8% dels casos, un paper molt rellevant, i hi ha un percentatge similar (27,6%) pel que fa a la seva participació en les comissions socials dels centres, atès que centralitza la informació dels alumnes i les famílies amb les quals els serveis socials fan un seguiment. Cal destacar aquesta tasca de lideratge dels caps d'estudis mentre que es fomenta la corresponsabilitat de la resta d'agents del centre, molt presents, per exemple, en les comissions socials (40,6%), un fet que posa de manifest la implicació conjunta de diferents professionals —també entre els equips docents— a l'hora de fer un treball conjunt en la prevenció, la detecció i l'abordatge de les situacions de més vulnerabilitat que incideixen en els infants, els joves i les seves famílies.

En el si dels centres es porten a terme altres tasques compartides. L'orientació acadèmica i professional és repartida entre el cap d'estudis (33,3%), els mateixos tutors (27,4%) i els psicopedagogs (24,8%). El suport als plans d'acció tutorial el porten a terme, principalment, els tutors (37,9%) i els caps d'estudis (33,3%), mentre que altres membres dels equips docents (14,5%) i els psicopedagogs (9,9%) ho fan en menys d'una tercera part dels centres. La dinamització i la gestió dels recursos d'atenció a la diversitat dels centres s'assumeixen entre el cap d'estudis (33,4%), altres membres de l'equip docent (22,3%), el psicopedagog (19,1%) i el mestre de terapèutica (18,1%). La intervenció en la convivència escolar també implica diferents agents (un 36,5%), mentre que els caps d'estudis (30,7%) i els tutors (25,3%) tenen un paper molt destacat, cosa que posa en relleu la necessitat de portar a terme tant accions focalitzades com un projecte de centre.

Finalment, i pel que fa a la promoció i la coordinació de les activitats extraescolars, la responsabilitat recau en altres agents (73,7%), com les AMPA, que poden comptar, en alguns casos, amb el suport més o menys actiu de serveis municipals o entitats de lleure.

Gràfica 4.2. Professionals que fan funcions específiques als centres



Aquesta distribució de funcions entre diferents professionals als centres que no tenen educadors socials o tècnics d'integració social varia, en alguns casos, segons les etapes educatives que s'imparteixen als centres, la província i la mida dels municipis on són els centres. A continuació fem la descripció de les diferències més significatives que s'han trobat en relació amb cadascuna de les funcions.

La **intervenció en relació amb l'absentisme i el fracàs escolar**, la fa principalment el psicopedagog als centres d'ESO (37%) o de doble etapa (primària i secundària) (27%), mentre que als centres de primària aquesta tasca l'assumeixen principalment els tutors (39,4%) (vegeu la taula 4.19), sobretot als centres dels municipis amb menys de 5.000 habitants (52,3%) (vegeu la taula 4.21).

Taula 4.19. Intervenció en relació amb l'absentisme i el fracàs escolar segons les etapes educatives que imparteixen els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Primària	N	10	9	115	77	81	292
	%	3,4%	3,1%	39,4%	26,4%	27,7%	100,0%
	Residu	-8,1	1,7	2,8	1,2	0,8	
ESO	N	20	0	12	8	13	53
	%	37,7%	0,0%	22,6%	15,1%	24,5%	100,0%
	Residu	7	-1,2	-2,1	-1,8	-0,4	
Primària i ESO	N	10	0	9	10	8	37
	%	27,0%	0,0%	24,3%	27,0%	21,6%	100,0%
	Residu	3,5	-1	-1,5	0,3	-0,7	
Total	N	40	9	136	95	102	382
	%	10,5%	2,4%	35,6%	24,9%	26,7%	100,0%
Khi quadrat		71,865 ^a					
V de Cramér		0,307					

a, p < 0,001; b, p < 0,01; c, p < 0,05.

Taula 4.20. Intervenció en relació amb l'absentisme i el fracàs escolar segons la província on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Barcelona	N	27	9	81	66	67	250
	%	10,8%	3,6%	32,4%	26,4%	26,8%	100,0%
	Residu	0,3	2,2	-1,7	1	-0,1	
Tarragona	N	4	0	25	11	9	49
	%	8,2%	0,0%	51,0%	22,4%	18,4%	100,0%
	Residu	-0,6	-1,2	2,4	-0,4	-1,4	
Lleida	N	3	0	16	7	12	38
	%	7,9%	0,0%	42,1%	18,4%	31,6%	100,0%
	Residu	-0,5	-1	0,9	-1	0,7	

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Girona	N	6	0	14	11	15	46
	%	13,0%	0,0%	30,4%	23,9%	32,6%	100,0%
	Residu	0,6	-1,1	-0,8	-0,1	0,9	
Total	N	40	9	136	95	103	383
	%	10,4%	2,3%	35,5%	24,8%	26,9%	100,0%
Khi quadrat		13,596					
V de Cramér		0,109					

Nota: donat que cinc cel·les (25% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.21. Intervenció en relació amb l'absentisme i el fracàs escolar segons la mida dels municipis on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Fins a 5.000 hab.	N	4	0	56	17	30	107
	%	3,7%	0,0%	52,3%	15,9%	28,0%	100,0%
	Residu	-2,7	-1,9	4,2	-2,5	0,4	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	20	3	43	42	32	140
	%	14,3%	2,1%	30,7%	30,0%	22,9%	100,0%
	Residu	1,9	-0,2	-1,6	1,9	-1,3	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	1	2	11	11	10	35
	%	2,9%	5,7%	31,4%	31,4%	28,6%	100,0%
	Residu	-1,5	1,4	-0,6	1	0,3	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	6	1	11	15	16	49
	%	12,2%	2,0%	22,4%	30,6%	32,7%	100,0%
	Residu	0,4	-0,2	-2,1	1	1	
De 500.001 hab. o més	N	9	3	16	9	14	51
	%	17,6%	5,9%	31,4%	17,6%	27,5%	100,0%
	Residu	1,8	1,8	-0,7	-1,2	0,1	
Total	N	40	9	137	94	102	382
	%	10,5%	2,4%	35,9%	24,6%	26,7%	100,0%
Khi quadrat		39,072 ^b					
V de Cramér		0,160					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que sis cel·les (24% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

La **coordinació i l'execució de programes d'educació per a la salut** les fan principalment els tutors als centres de primària (27,3%), mentre que els psicopedagogs les fan a l'ESO (20,4%), si bé es tracta d'una funció que porten a terme altres agents en totes dues etapes (39,5% a primària i 59% a secundària) (vegeu la taula 4.22). No s'aprecien diferències significatives segons la província ni la mida dels municipis on són els centres

Taula 4.22. Coordinació i execució de programes d'educació per a la salut segons les etapes educatives que imparteixen els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Primària	N	3	1	74	86	107	271
	%	1,1%	0,4%	27,3%	31,7%	39,5%	100,0%
	Residu	-7,1	0,6	3,2	0,8	-0,1	
ESO	N	10	0	4	6	29	49
	%	20,4%	0,0%	8,2%	12,2%	59,2%	100,0%
	Residu	4,5	-0,4	-2,7	-3	3	
Primària i ESO	N	9	0	5	17	5	36
	%	25,0%	0,0%	13,9%	47,2%	13,9%	100,0%
	Residu	4,9	-0,3	-1,4	2,3	-3,3	
Total	N	22	1	83	109	141	356
	%	6,2%	0,3%	23,3%	30,6%	39,6%	100,0%
Khi quadrat		75,841 ^a					
V de Cramér		0,326					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que cinc cel·les (33,33% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.23. Coordinació i execució de programes d'educació per a la salut segons la província on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Barcelona	N	19	1	44	76	87	227
	%	8,4%	0,4%	19,4%	33,5%	38,3%	100,0%
	Residu	2,2	0,7	-2,3	1,6	-0,8	
Tarragona	N	1	0	15	11	19	46
	%	2,2%	0,0%	32,6%	23,9%	41,3%	100,0%
	Residu	-1,2	-0,4	1,6	-1	0,2	
Lleida	N	0	0	12	6	19	37
	%	0,0%	0,0%	32,4%	16,2%	51,4%	100,0%
	Residu	-1,7	-0,3	1,4	-2	1,5	
Girona	N	2	0	11	15	16	44
	%	4,5%	0,0%	25,0%	34,1%	36,4%	100,0%
	Residu	-0,5	-0,4	0,3	0,6	-0,5	
Total	N	22	1	82	108	141	354
	%	6,2%	0,3%	23,2%	30,5%	39,8%	100,0%
Khi quadrat		16,065					
V de Cramér		0,123					

Nota: donat que set cel·les (35% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.24. Coordinació i execució de programes d'educació per a la salut segons la mida dels municipis on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Fins a 5.000 hab.	N	1	1	40	19	43	104
	%	1,0%	1,0%	38,5%	18,3%	41,3%	100,0%
	Residu	-2,6	1,6	4,4	-3,2	0,4	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	5	0	23	44	58	130
	%	3,8%	0,0%	17,7%	33,8%	44,6%	100,0%
	Residu	-1,4	-0,8	-1,9	1	1,4	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	1	0	6	17	7	31
	%	3,2%	0,0%	19,4%	54,8%	22,6%	100,0%
	Residu	-0,7	-0,3	-0,5	3,1	-2,1	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	6	0	6	15	16	43
	%	14,0%	0,0%	14,0%	34,9%	37,2%	100,0%
	Residu	2,2	-0,4	-1,5	0,7	-0,4	
De 500.001 hab. o més	N	9	0	7	13	17	46
	%	19,6%	0,0%	15,2%	28,3%	37,0%	100,0%
	Residu	4	-0,4	-1,4	-0,4	-0,4	
Total	N	22	1	82	108	141	354
	%	6,2%	0,3%	23,2%	30,5%	39,8%	100,0%
Khi quadrat		56,422 ^a					
V de Cramér		0,200					

a, p < 0,001; b, p < 0,01; c, p < 0,05.

Nota: donat que vuit cel·les (32% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Als centres de primària, la **coordinació dels processos d'orientació acadèmica i professional** la fan principalment els caps d'estudis (39,8%), mentre que a l'ESO la fan els psicopedagogs (68,5%). Als centres amb la doble etapa de primària i secundària, aquesta coordinació la porten a terme majoritàriament els tutors (47,4%) (vegeu la taula 4.25). No s'aprecien diferències significatives segons la província ni la mida dels municipis on són els centres.

Taula 4.25. Coordinació dels processos d'orientació acadèmica i professional segons les etapes educatives que imparteixen els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Primària	N	39	8	74	104	36	261
	%	14,9%	3,1%	28,4%	39,8%	13,8%	100,0%
	Residu	-7,3	1	0,8	4,5	1,6	
ESO	N	37	1	4	5	7	54
	%	68,5%	1,9%	7,4%	9,3%	13,0%	100,0%
	Residu	8	-0,4	-3,6	-4,1	0,2	
Primària i ESO	N	12	0	18	8	0	38
	%	31,6%	0,0%	47,4%	21,1%	0,0%	100,0%
	Residu	1	-1,1	3	-1,7	-2,4	
Total	N	88	9	96	117	43	353
	%	24,9%	2,5%	27,2%	33,1%	12,2%	100,0%
Khi quadrat		86,928 ^a					
V de Cramér		0,351					

a, $p < 0,001$; b, $p < 0,01$; c, $p < 0,05$.

Taula 4.26. Coordinació dels processos d'orientació acadèmica i professional segons la província on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Barcelona	N	55	8	56	82	28	229
	%	24,0%	3,5%	24,5%	35,8%	12,2%	100,0%
	Residu	-0,5	1,5	-1,7	1,3	0,2	
Tarragona	N	10	0	16	12	7	45
	%	22,2%	0,0%	35,6%	26,7%	15,6%	100,0%
	Residu	-0,4	-1,2	1,3	-1	0,8	
Lleida	N	9	0	16	6	4	35
	%	25,7%	0,0%	45,7%	17,1%	11,4%	100,0%
	Residu	0,1	-1	2,6	-2,1	-0,1	
Girona	N	13	1	8	17	3	42
	%	31,0%	2,4%	19,0%	40,5%	7,1%	100,0%
	Residu	1	-0,1	-1,3	1	-1	
Total	N	87	9	96	117	42	351
	%	24,8%	2,6%	27,4%	33,3%	12,0%	100,0%
Khi quadrat		15,581					
V de Cramér		0,125					

Taula 4.27. Coordinació dels processos d'orientació acadèmica i professional segons la mida dels municipis on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Fins a 5.000 hab.	N	18	2	39	26	14	99
	%	18,2%	2,0%	39,4%	26,3%	14,1%	100,0%
	Residu	-1,8	-0,4	3,2	-1,8	0,8	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	35	4	31	43	15	128
	%	27,3%	3,1%	24,2%	33,6%	11,7%	100,0%
	Residu	0,8	0,5	-0,9	0	-0,1	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	10	1	7	12	5	35
	%	28,6%	2,9%	20,0%	34,3%	14,3%	100,0%
	Residu	0,5	0,1	-1	0,1	0,5	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	12	1	9	17	5	44
	%	27,3%	2,3%	20,5%	38,6%	11,4%	100,0%
	Residu	0,4	-0,1	-1,1	0,8	-0,1	
De 500.001 hab. o més	N	13	1	10	20	3	47
	%	27,7%	2,1%	21,3%	42,6%	6,4%	100,0%
	Residu	0,5	-0,2	-1	1,4	-1,3	
Total	N	88	9	96	118	42	353
	%	24,9%	2,5%	27,2%	33,4%	11,9%	100,0%
Khi quadrat		15,565					
V de Cramér		0,105					

Nota: donat que vuit cel·les (32% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

La **coordinació i el desenvolupament de projectes amb els agents socials del territori**, els porten a terme diferents professionals dels centres, si bé en una tercera part dels centres d'ESO, tal com es pot veure en la taula 4.28, els psicopedagogs esdevenen un referent clau en aquesta àrea de responsabilitat (27,8%). Val a dir que a les províncies de Tarragona (11,1%) i, sobretot, Lleida (22,2%), els tutors estan implicats en aquest tipus de projectes (vegeu la taula 4.29), i es fan més presents als municipis de menys de 5.000 habitants (14,6%) (vegeu la taula 4.30).

Taula 4.28. Coordinació i desenvolupament de projectes amb els agents socials del territori segons les etapes educatives que imparteixen els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Primària	N	14	6	15	79	152	266
	%	5,3%	2,3%	5,6%	29,7%	57,1%	100,0%
	Residu	-5,9	0,7	1,3	2	1,2	

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
ESO	N	15	1	0	8	30	54
	%	27,8%	1,9%	0,0%	14,8%	55,6%	100,0%
	Residu	4,3	-0,1	-1,8	-2,2	0	
Primària i ESO	N	10	0	2	9	15	36
	%	27,8%	0,0%	5,6%	25,0%	41,7%	100,0%
	Residu	3,4	-0,9	0,2	-0,3	-1,7	
Total	N	39	7	17	96	197	356
	%	11,0%	2,0%	4,8%	27,0%	55,3%	100,0%
Khi quadrat		40,099 ^a					
V de Cramér		0,237					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que cinc cel·les (33,3% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.29. Coordinació i desenvolupament de projectes amb els agents socials del territori segons la província on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Barcelona	N	20	4	3	71	130	228
	%	8,8%	1,8%	1,3%	31,1%	57,0%	100,0%
	Residu	-1,8	-0,4	-4,1	2,5	0,8	
Tarragona	N	7	2	5	11	20	45
	%	15,6%	4,4%	11,1%	24,4%	44,4%	100,0%
	Residu	1	1,3	2,1	-0,4	-1,6	
Lleida	N	7	0	8	5	16	36
	%	19,4%	0,0%	22,2%	13,9%	44,4%	100,0%
	Residu	1,7	-0,9	5,2	-1,8	-1,4	
Girona	N	5	1	1	8	30	45
	%	11,1%	2,2%	2,2%	17,8%	66,7%	100,0%
	Residu	0	0,1	-0,9	-1,5	1,6	
Total	N	39	7	17	95	196	354
	%	11,0%	2,0%	4,8%	26,8%	55,4%	100,0%
Khi quadrat		47,436 ^a					
V de Cramér		0,211					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que deu cel·les (50% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.30. Coordinació i desenvolupament de projectes amb els agents socials del territori segons la mida dels municipis on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Fins a 5.000 hab.	N	7	2	15	25	54	103
	%	6,8%	1,9%	14,6%	24,3%	52,4%	100,0%
	Residu	-1,6	0	5,8	-0,6	-0,9	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	16	4	0	40	68	128
	%	12,5%	3,1%	0,0%	31,3%	53,1%	100,0%
	Residu	0,7	1,2	-3,1	1,5	-0,8	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	5	0	1	6	22	34
	%	14,7%	0,0%	2,9%	17,6%	64,7%	100,0%
	Residu	0,7	-0,9	-0,5	-1,2	1,1	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	4	1	0	11	27	43
	%	9,3%	2,3%	0,0%	25,6%	62,8%	100,0%
	Residu	-0,4	0,2	-1,5	-0,2	1	
De 500.001 hab. o més	N	7	0	0	12	27	46
	%	15,2%	0,0%	0,0%	26,1%	58,7%	100,0%
	Residu	1	-1	-1,6	-0,1	0,4	
Total	N	39	7	16	94	198	354
	%	11,0%	2,0%	4,5%	26,6%	55,9%	100,0%
Khi quadrat		42,235 ^a					
V de Cramér		0,173					

^a, $p < 0,001$; ^b, $p < 0,01$; ^c, $p < 0,05$.

Nota: donat que onze cel·les (44% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

En més de la meitat dels centres d'ESO (54,5%), els psicopedagogs **participen en les comissions socials del centre** mentre que altres professionals (43,8%) i els caps d'estudis (30,1%) ho fan als de primària. Als centres de doble etapa de primària i secundària, aquesta funció queda repartida entre els psicopedagogs (34,3%), els caps d'estudis (25,7%) i altres figures del centre (37,1%) (vegeu la taula 4.31). En alguns centres de la província de Tarragona (16,7%) i, sobretot, Lleida (25,0%), els tutors també participen en les comissions socials (vegeu la taula 4.32), mentre que no hi ha diferències significatives segons la mida dels municipis on són els centres.

Taula 4.31. Participació en les comissions socials segons les etapes educatives que imparteixen els centres

		Participació en les comissions socials del centre					
		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Primària	N	18	27	27	83	121	276
	%	6,5%	9,8%	9,8%	30,1%	43,8%	100,0%
	Residu	-8,9	2,3	2,7	2	2,2	
ESO	N	29	1	1	8	14	53
	%	54,7%	1,9%	1,9%	15,1%	26,4%	100,0%
	Residu	8,2	-1,8	-1,7	-2,2	-2,3	
Primària i ESO	N	12	1	0	9	13	35
	%	34,3%	2,9%	0,0%	25,7%	37,1%	100,0%
	Residu	3,1	-1,2	-1,8	-0,2	-0,4	
Total	N	59	29	28	100	148	364
	%	16,2%	8,0%	7,7%	27,5%	40,7%	100,0%
Khi quadrat		89,966 ^a					
V de Cramér		0,352					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que quatre cel·les (26,7% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.32. Participació en les comissions socials del centre segons la província on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Barcelona	N	38	22	9	75	96	240
	%	15,8%	9,2%	3,8%	31,3%	40,0%	100,0%
	Residu	0	1,2	-4,1	1,9	-0,1	
Tarragona	N	8	3	8	13	16	48
	%	16,7%	6,3%	16,7%	27,1%	33,3%	100,0%
	Residu	0,2	-0,5	2,4	-0,1	-1,1	
Lleida	N	4	1	8	6	13	32
	%	12,5%	3,1%	25,0%	18,8%	40,6%	100,0%
	Residu	-0,5	-1,1	3,7	-1,2	0	
Girona	N	8	3	4	8	22	45
	%	17,8%	6,7%	8,9%	17,8%	48,9%	100,0%
	Residu	0,4	-0,3	0,2	-1,6	1,3	
Total	N	58	29	29	102	147	365
	%	15,9%	7,9%	7,9%	27,9%	40,3%	100,0%
Khi quadrat		28,673 ^b					
V de Cramér		0,162					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que sis cel·les (30% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.33. Participació en les comissions socials segons la mida dels municipis on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Fins a 5.000 hab.	N	7	8	22	23	41	101
	%	6,9%	7,9%	21,8%	22,8%	40,6%	100,0%
	Residu	-3	0	6	-1,2	0	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	31	15	4	43	44	137
	%	22,6%	10,9%	2,9%	31,4%	32,1%	100,0%
	Residu	2,6	1,6	-2,8	1,3	-2,5	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	7	1	1	9	15	33
	%	21,2%	3,0%	3,0%	27,3%	45,5%	100,0%
	Residu	0,8	-1,1	-1,1	0	0,6	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	6	2	0	13	25	46
	%	13,0%	4,3%	0,0%	28,3%	54,3%	100,0%
	Residu	-0,6	-1	-2,1	0,1	2	
De 500.001 hab. o més	N	8	3	2	12	23	48
	%	16,7%	6,3%	4,2%	25,0%	47,9%	100,0%
	Residu	0,1	-0,5	-1	-0,4	1,1	
Total	N	59	29	29	100	148	365
	%	16,2%	7,9%	7,9%	27,4%	40,5%	100,0%
Khi quadrat		54,468 ^a					
V de Cramér		0,193					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que sis cel·les (24% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

El **seguiment i la intervenció amb les famílies** —tal com hem dit abans—, els fan principalment els tutors, i no s'aprecien diferències significatives segons l'etapa educativa que s'imparteix als centres, ni tampoc segons la província o la mida del municipi on són.

Taula 4.34. Seguiment i intervenció amb les famílies segons les etapes educatives que imparteixen els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Primària	N	17	12	190	29	45	293
	%	5,8%	4,1%	64,8%	9,9%	15,4%	100,0%
	Residu	-3,2	2	-0,2	1	1	
ESO	N	11	0	33	5	5	54
	%	20,4%	0,0%	61,1%	9,3%	9,3%	100,0%
	Residu	3,5	-1,4	-0,7	0	-1,1	

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Primària i ESO	N	4	0	27	1	5	37
	%	10,8%	0,0%	73,0%	2,7%	13,5%	100,0%
	Residu	0,6	-1,1	1,1	-1,4	-0,1	
Total	N	32	12	250	35	55	384
	%	8,3%	3,1%	65,1%	9,1%	14,3%	100,0%
Khi quadrat		19,199 ^b					
V de Cramér		0,158					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que sis cel·les (40% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.35. Seguiment i intervenció amb les famílies segons la província on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Barcelona	N	20	11	163	18	36	248
	%	8,1%	4,4%	65,7%	7,3%	14,5%	100,0%
	Residu	-0,2	1,5	0,6	-1,9	0,2	
Tarragona	N	4	0	32	8	4	48
	%	8,3%	0,0%	66,7%	16,7%	8,3%	100,0%
	Residu	0	-1,4	0,3	1,9	-1,3	
Lleida	N	5	1	27	1	5	39
	%	12,8%	2,6%	69,2%	2,6%	12,8%	100,0%
	Residu	1,1	-0,3	0,6	-1,5	-0,3	
Girona	N	3	1	27	9	10	50
	%	6,0%	2,0%	54,0%	18,0%	20,0%	100,0%
	Residu	-0,6	-0,6	-1,7	2,3	1,2	
Total	N	32	13	249	36	55	385
	%	8,3%	3,4%	64,7%	9,4%	14,3%	100,0%
Khi quadrat		17,404					
V de Cramér		0,123					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que nou cel·les (45% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.36. Seguiment i intervenció amb les famílies segons la mida dels municipis on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Fins a 5.000 hab.	N	8	2	78	5	19	112
	%	7,1%	1,8%	69,6%	4,5%	17,0%	100,0%
	Residu	-0,6	-1	1,2	-2	0,9	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	12	5	83	18	20	138
	%	8,7%	3,6%	60,1%	13,0%	14,5%	100,0%
	Residu	0,2	0,4	-1,5	2	0,1	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	5	1	21	5	3	35
	%	14,3%	2,9%	60,0%	14,3%	8,6%	100,0%
	Residu	1,3	-0,1	-0,7	1,1	-1	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	3	1	37	3	5	49
	%	6,1%	2,0%	75,5%	6,1%	10,2%	100,0%
	Residu	-0,6	-0,5	1,6	-0,8	-0,9	
De 500.001 hab. o més	N	4	3	30	4	8	49
	%	8,2%	6,1%	61,2%	8,2%	16,3%	100,0%
	Residu	-0,1	1,3	-0,6	-0,3	0,4	
Total	N	32	12	249	35	55	383
	%	8,4%	3,1%	65,0%	9,1%	14,4%	100,0%
Khi quadrat		14,88					
V de Cramér		0,099					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que onze cel·les (44% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Els **plans d'acció tutorial** formen part de les àrees de responsabilitat dels psicopedagogs als centres d'ESO (37,0%) i amb doble etapa de primària i secundària (23,7%), mentre que als centres de primària són els tutors (41,7%) i els caps d'estudis (38,1%) els qui s'ocupen, principalment, d'aquesta funció (vegeu la taula 4.37). No s'aprecien diferències significatives segons la província ni la mida dels municipis on són els centres.

Taula 4.37. Suport als plans d'acció tutorial segons les etapes educatives que imparteixen els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Primària	N	8	13	116	106	35	278
	%	2,9%	4,7%	41,7%	38,1%	12,6%	100,0%
	Residu	-7,9	0,6	2,5	3,5	-1,7	
ESO	N	20	2	10	7	15	54
	%	37,0%	3,7%	18,5%	13,0%	27,8%	100,0%
	Residu	7,2	-0,2	-3,2	-3,4	3,1	

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Primària i ESO	N	9	1	15	10	3	38
	%	23,7%	2,6%	39,5%	26,3%	7,9%	100,0%
	Residu	3	-0,5	0,2	-1	-1,2	
Total	N	37	16	141	123	53	370
	%	10,0%	4,3%	38,1%	33,2%	14,3%	100,0%
Khi quadrat		85,213 ^a					
V de Cramér		0,339					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Taula 4.38. Suport als plans d'acció tutorial segons la província on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Barcelona	N	28	11	84	91	28	242
	%	11,6%	4,5%	34,7%	37,6%	11,6%	100,0%
	Residu	1,7	0,3	-1,8	2,3	-2,2	
Tarragona	N	3	3	19	11	9	45
	%	6,7%	6,7%	42,2%	24,4%	20,0%	100,0%
	Residu	-0,7	0,8	0,6	-1,4	1,1	
Lleida	N	4	0	23	8	3	38
	%	10,5%	0,0%	60,5%	21,1%	7,9%	100,0%
	Residu	0,2	-1,4	3	-1,7	-1,2	
Girona	N	1	2	15	14	14	46
	%	2,2%	4,3%	32,6%	30,4%	30,4%	100,0%
	Residu	-1,8	0	-0,8	-0,5	3,3	
Total	N	36	16	141	124	54	371
	%	9,7%	4,3%	38,0%	33,4%	14,6%	100,0%
Khi quadrat		28,323 ^b					
V de Cramér		0,160					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que sis cel·les (30% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.39. Suport als plans d'acció tutorial segons la mida dels municipis on són els centres

		Suport als plans d'acció tutorial					
		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Fins a 5.000 hab.	N	4	3	52	31	14	104
	%	3,8%	2,9%	50,0%	29,8%	13,5%	100,0%
	Residu	-2,5	-0,8	3	-0,9	-0,3	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	17	6	40	46	25	134
	%	12,7%	4,5%	29,9%	34,3%	18,7%	100,0%
	Residu	1,3	0,1	-2,4	0,3	1,8	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	5	2	11	14	3	35
	%	14,3%	5,7%	31,4%	40,0%	8,6%	100,0%
	Residu	0,9	0,4	-0,8	0,9	-1	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	3	2	26	15	3	49
	%	6,1%	4,1%	53,1%	30,6%	6,1%	100,0%
	Residu	-1	-0,1	2,3	-0,4	-1,8	
De 500.001 hab. o més	N	8	3	12	18	8	49
	%	16,3%	6,1%	24,5%	36,7%	16,3%	100,0%
	Residu	1,6	0,7	-2,1	0,5	0,4	
Total	N	37	16	141	124	53	371
	%	10,0%	4,3%	38,0%	33,4%	14,3%	100,0%
Khi quadrat		27,503 ^c					
V de Cramér		0,136					

a, $p < 0,001$; b, $p < 0,01$; c, $p < 0,05$.

Nota: donat que set cel·les (28% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Les **activitats extraescolars** són coordinades per diversos agents, sobretot a les províncies de Barcelona (78,9%) i Girona (72,3%) (vegeu la taula 4.41). Segons els resultats de la recerca, a les províncies de Tarragona i Lleida aquestes activitats també arriben a ser coordinades en una proporció més elevada pels tutors i els caps d'estudis respecte dels centres de les altres províncies (10,2% i 28,6% a Tarragona i 26,3% i 18,4% a Lleida, respectivament). En el cas dels tutors, si bé parlem de percentatges baixos, això és així, sobretot, als centres situats a municipis de menys de 5.000 habitants (15,1%) (vegeu la taula 4.42).

Taula 4.40. Coordinació de les activitats extraescolars segons les etapes educatives que imparteixen els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Primària	N	1	1	22	60	202	286
	%	0,3%	0,3%	7,7%	21,0%	70,6%	100,0%
	Residu	-0,9	0,6	1,8	1,5	-2,2	

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
ESO	N	1	0	2	7	40	50
	%	2,0%	0,0%	4,0%	14,0%	80,0%	100,0%
	Residu	1,5	-0,4	-0,8	-1	1,1	
Primària i ESO	N	0	0	0	5	32	37
	%	0,0%	0,0%	0,0%	13,5%	86,5%	100,0%
	Residu	-0,5	-0,3	-1,7	-0,9	1,9	
Total	N	2	1	24	72	274	373
	%	0,5%	0,3%	6,4%	19,3%	73,5%	100,0%
Khi quadrat		9,476					
V de Cramér		0,113					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que vuit cel·les (53,3% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.41. Coordinació de les activitats extraescolars segons la província on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Barcelona	N	2	1	4	44	191	242
	%	0,8%	0,4%	1,7%	18,2%	78,9%	100,0%
	Residu	0,1	0,7	-5	-0,8	3,4	
Tarragona	N	1	0	5	14	29	49
	%	2,0%	0,0%	10,2%	28,6%	59,2%	100,0%
	Residu	1	-0,4	1,2	1,7	-2,4	
Lleida	N	0	0	10	7	21	38
	%	0,0%	0,0%	26,3%	18,4%	55,3%	100,0%
	Residu	-0,6	-0,3	5,3	-0,2	-2,6	
Girona	N	0	0	5	8	34	47
	%	0,0%	0,0%	10,6%	17,0%	72,3%	100,0%
	Residu	-0,7	-0,4	1,3	-0,4	-0,1	
Total	N	3	1	24	73	275	376
	%	0,8%	0,3%	6,4%	19,4%	73,1%	100,0%
Khi quadrat		43,314 ^a					
V de Cramér		0,196					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que onze cel·les (55% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.42. Coordinació de les activitats extraescolars segons la mida dels municipis on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Fins a 5.000 hab.	N	1	0	16	20	69	106
	%	0,9%	0,0%	15,1%	18,9%	65,1%	100,0%
	Residu	0,2	-0,6	4,3	-0,1	-2,3	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	1	0	7	29	100	137
	%	0,7%	0,0%	5,1%	21,2%	73,0%	100,0%
	Residu	-0,1	-0,8	-0,8	0,7	-0,1	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	0	0	0	8	28	36
	%	0,0%	0,0%	0,0%	22,2%	77,8%	100,0%
	Residu	-0,6	-0,3	-1,7	0,5	0,6	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	0	0	0	12	33	45
	%	0,0%	0,0%	0,0%	26,7%	73,3%	100,0%
	Residu	-0,6	-0,4	-1,9	1,4	0	
De 500.001 hab. o més	N	1	1	1	3	45	51
	%	2,0%	2,0%	2,0%	5,9%	88,2%	100,0%
	Residu	1	2,5	-1,4	-2,6	2,6	
Total	N	3	1	24	72	275	375
	%	0,8%	0,3%	6,4%	19,2%	73,3%	100,0%
Khi quadrat		36,622 ^b					
V de Cramér		0,156					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que tretze cel·les (52% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

El **seguiment individualitzat de l'alumnat** el fan —tal com hem vist més amunt— els tutors. En aquest cas, no s'aprecien diferències significatives segons l'etapa educativa que s'imparteix als centres, la província o la mida del municipi on són.

Taula 4.43. Seguiment individualitzat de l'alumnat segons les etapes educatives que imparteixen els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Primària	N	8	28	231	15	11	293
	%	2,7%	9,6%	78,8%	5,1%	3,8%	100,0%
	Residu	-4,2	2,7	-0,1	1,2	0,2	
ESO	N	8	1	41	1	2	53
	%	15,1%	1,9%	77,4%	1,9%	3,8%	100,0%
	Residu	3,3	-1,7	-0,3	-1	0,1	

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Primària i ESO	N	5	0	31	1	1	38
	%	13,2%	0,0%	81,6%	2,6%	2,6%	100,0%
	Residu	2,2	-1,9	0,4	-0,6	-0,4	
Total	N	21	29	303	17	14	384
	%	5,5%	7,6%	78,9%	4,4%	3,6%	100,0%
Khi quadrat		25,322 ^b					
V de Cramér		0,182					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que vuit cel·les (53,3% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.44. Seguiment individualitzat de l'alumnat segons la província on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Barcelona	N	17	19	192	12	9	249
	%	6,8%	7,6%	77,1%	4,8%	3,6%	100,0%
	Residu	1,3	0,1	-1	0,5	0	
Tarragona	N	0	3	43	0	3	49
	%	0,0%	6,1%	87,8%	0,0%	6,1%	100,0%
	Residu	-1,8	-0,4	1,7	-1,6	1	
Lleida	N	3	3	31	1	0	38
	%	7,9%	7,9%	81,6%	2,6%	0,0%	100,0%
	Residu	0,6	0,1	0,5	-0,6	-1,3	
Girona	N	2	4	37	4	2	49
	%	4,1%	8,2%	75,5%	8,2%	4,1%	100,0%
	Residu	-0,5	0,2	-0,6	1,4	0,2	
Total	N	22	29	303	17	14	385
	%	5,7%	7,5%	78,7%	4,4%	3,6%	100,0%
Khi quadrat		11,073					
V de Cramér		0,098					

Nota: donat que dotze cel·les (60% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.45. Seguiment individualitzat de l'alumnat segons la mida dels municipis on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Fins a 5.000 hab.	N	2	6	97	1	5	111
	%	1,8%	5,4%	87,4%	0,9%	4,5%	100,0%
	Residu	-2	-1,1	2,7	-2,1	0,4	

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
De 5.001 a 50.000 hab.	N	10	16	103	5	6	140
	%	7,1%	11,4%	73,6%	3,6%	4,3%	100,0%
	Residu	1,1	2	-1,8	-0,6	0,3	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	2	2	27	4	0	35
	%	5,7%	5,7%	77,1%	11,4%	0,0%	100,0%
	Residu	0,1	-0,5	-0,2	2,1	-1,2	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	3	4	37	3	1	48
	%	6,3%	8,3%	77,1%	6,3%	2,1%	100,0%
	Residu	0,3	0,2	-0,3	0,7	-0,7	
De 500.001 hab. o més	N	4	2	39	4	3	52
	%	7,7%	3,8%	75,0%	7,7%	5,8%	100,0%
	Residu	0,8	-1,1	-0,7	1,2	0,8	
Total	N	21	30	303	17	15	386
	%	5,4%	7,8%	78,5%	4,4%	3,9%	100,0%
Khi quadrat		21,382					
V de Cramér		0,118					

Nota: donat que catorze cel·les (56% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

La **intervenció en la convivència escolar** la fan diferents figures professionals segons l'etapa que s'imparteix als centres. Els caps d'estudis són els que s'ocupen principalment d'exercir aquesta funció (68,5%) als centres d'ESO, mentre que aquest paper queda més repartit als centres d'educació primària (42,4%), alhora que —en una tercera part dels centres— els tutors s'encarreguen d'intervenir en l'àmbit de la convivència escolar (28,6%). Als centres amb doble etapa de primària i secundària, aquesta funció està repartida entre els caps d'estudis (35,1%), els tutors (24,3%) i els psicopedagogs (21,6%) (vegeu la taula 4.46). Cal apuntar el fet que, als centres de la província de Tarragona (38,0%) i Lleida (43'6%), els tutors intervenen més en les tasques de mediació en la convivència escolar respecte dels centres de la província de Barcelona (21,5%) i Girona (16,7%) (vegeu la taula 4.47), sobretot quan aquests centres són en municipis de menys de 5.000 habitants (33,6%) (vegeu la taula 4.48).

Taula 4.46. Intervenció en la convivència escolar segons les etapes educatives que imparteixen els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Primària	N	11	6	83	67	123	290
	%	3,8%	2,1%	28,6%	23,1%	42,4%	100,0%
	Residu	-3	1,4	2,7	-5,7	4,1	
ESO	N	3	0	4	37	10	54
	%	5,6%	0,0%	7,4%	68,5%	18,5%	100,0%
	Residu	-0,1	-1	-3,3	6,5	-3	

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Primària i ESO	N	8	0	9	13	7	37
	%	21,6%	0,0%	24,3%	35,1%	18,9%	100,0%
	Residu	4,3	-0,8	-0,1	0,6	-2,4	
Total	N	22	6	96	117	140	381
	%	5,8%	1,6%	25,2%	30,7%	36,7%	100,0%
Khi quadrat		69,548 ^a					
V de Cramér		0,427					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que cinc cel·les (33,3% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.47. Intervenció en la convivència escolar segons la província on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Barcelona	N	18	5	53	79	91	246
	%	7,3%	2,0%	21,5%	32,1%	37,0%	100,0%
	Residu	1,4	1	-2,3	0,9	0,2	
Tarragona	N	4	1	19	14	12	50
	%	8,0%	2,0%	38,0%	28,0%	24,0%	100,0%
	Residu	0,6	0,3	2,2	-0,4	-2	
Lleida	N	0	0	17	7	15	39
	%	0,0%	0,0%	43,6%	17,9%	38,5%	100,0%
	Residu	-1,7	-0,8	2,8	-1,8	0,3	
Girona	N	1	0	8	17	22	48
	%	2,1%	0,0%	16,7%	35,4%	45,8%	100,0%
	Residu	-1,2	-0,9	-1,5	0,8	1,4	
Total	N	23	6	97	117	140	383
	%	6,0%	1,6%	25,3%	30,5%	36,6%	100,0%
Khi quadrat		25,530 ^c					
V de Cramér		0,143					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Nota: donat que set cel·les (35% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

Taula 4.48. Intervenció en la convivència escolar segons la mida dels municipis on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Fins a 5.000 hab.	N	5	0	37	26	42	110
	%	4,5%	0,0%	33,6%	23,6%	38,2%	100,0%
	Residu	-0,7	-1,6	2,4	-2	0,4	

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
De 5.001 a 50.000 hab.	N	7	2	35	53	43	140
	%	5,0%	1,4%	25,0%	37,9%	30,7%	100,0%
	Residu	-0,5	-0,2	-0,1	2,2	-1,8	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	5	2	4	12	10	33
	%	15,2%	6,1%	12,1%	36,4%	30,3%	100,0%
	Residu	2,4	2,2	-1,8	0,7	-0,8	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	2	0	11	11	23	47
	%	4,3%	0,0%	23,4%	23,4%	48,9%	100,0%
	Residu	-0,5	-0,9	-0,3	-1,2	1,9	
De 500.001 hab. o més	N	3	2	9	16	21	51
	%	5,9%	3,9%	17,6%	31,4%	41,2%	100,0%
	Residu	0	1,4	-1,3	0,1	0,7	
Total	N	22	6	96	118	139	381
	%	5,8%	1,6%	25,2%	31,0%	36,5%	100,0%
Khi quadrat		29,954 ^c					
V de Cramér		0,140					

a, $p < 0,001$; b, $p < 0,01$; c, $p < 0,05$.

Nota: donat que vuit cel·les (32% del total) mostren un valor esperat inferior a 5, el resultat de la prova de Khi quadrat proporcionat en aquesta taula hauria de ser interpretat amb molta cautela.

La **dinamització i la gestió dels recursos d'atenció a la diversitat del centre**, les fan diferents figures professionals segons l'etapa educativa que imparteixen els centres. Als centres d'educació primària, per exemple, aquesta funció l'exerceixen, principalment, els caps d'estudis (39,3%) i els mestres de terapèutica (23,1%), mentre que, als centres d'ESO i els centres amb doble etapa, la dinamització i la gestió dels recursos d'atenció a la diversitat, les fan, en la majoria dels casos, els psicopedagogs (56,4% en el primer cas i 53,8% en el segon) (vegeu la taula 4.49). Als pocs centres en què són els tutors els qui exerceixen aquesta funció, s'aprecien diferències entre els centres de la província de Tarragona (22%) i Lleida (21,6%) per sobre dels centres de la província de Barcelona (2%) i Girona (8,5%) (vegeu la taula 4.50). Tal com passa en altres casos, els centres en els quals són els tutors els que exerceixen aquesta funció són els situats en municipis de menys de 5.000 habitants (16,5%) (vegeu la taula 4.51).

Taula 4.49. Dinamització i gestió dels recursos d'atenció a la diversitat segons les etapes educatives que imparteixen els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Primària	N	22	67	25	114	62	290
	%	7,6%	23,1%	8,6%	39,3%	21,4%	100,0%
	Residu	-10,2	4,6	1,8	4,4	-0,6	

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
ESO	N	31	1	1	6	16	55
	%	56,4%	1,8%	1,8%	10,9%	29,1%	100,0%
	Residu	7,5	-3,4	-1,7	-3,8	1,3	
Primària i ESO	N	21	1	2	8	7	39
	%	53,8%	2,6%	5,1%	20,5%	17,9%	100,0%
	Residu	5,8	-2,6	-0,5	-1,8	-0,7	
Total	N	74	69	28	128	85	384
	%	19,3%	18,0%	7,3%	33,3%	22,1%	100,0%
Khi quadrat		119,524 ^a					
V de Cramér		0,394					

a, p < 0,001; b, p < 0,01; c, p < 0,05.

Taula 4.50. Dinamització i gestió dels recursos d'atenció a la diversitat del centre segons la província on són els centres

		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Barcelona	N	52	53	5	87	52	249
	%	20,9%	21,3%	2,0%	34,9%	20,9%	100,0%
	Residu	1,4	2,1	-5,4	0,9	-0,8	
Tarragona	N	5	5	11	15	14	50
	%	10,0%	10,0%	22,0%	30,0%	28,0%	100,0%
	Residu	-1,7	-1,6	4,3	-0,5	1,1	
Lleida	N	7	3	8	12	7	37
	%	18,9%	8,1%	21,6%	32,4%	18,9%	100,0%
	Residu	0	-1,7	3,5	-0,1	-0,5	
Girona	N	8	9	4	14	12	47
	%	17,0%	19,1%	8,5%	29,8%	25,5%	100,0%
	Residu	-0,3	0,2	0,3	-0,6	0,6	
Total	N	72	70	28	128	85	383
	%	18,8%	18,3%	7,3%	33,4%	22,2%	100,0%
Khi quadrat		44,637 ^a					
V de Cramér		0,197					

a, p < 0,001; b, p < 0,01; c, p < 0,05.

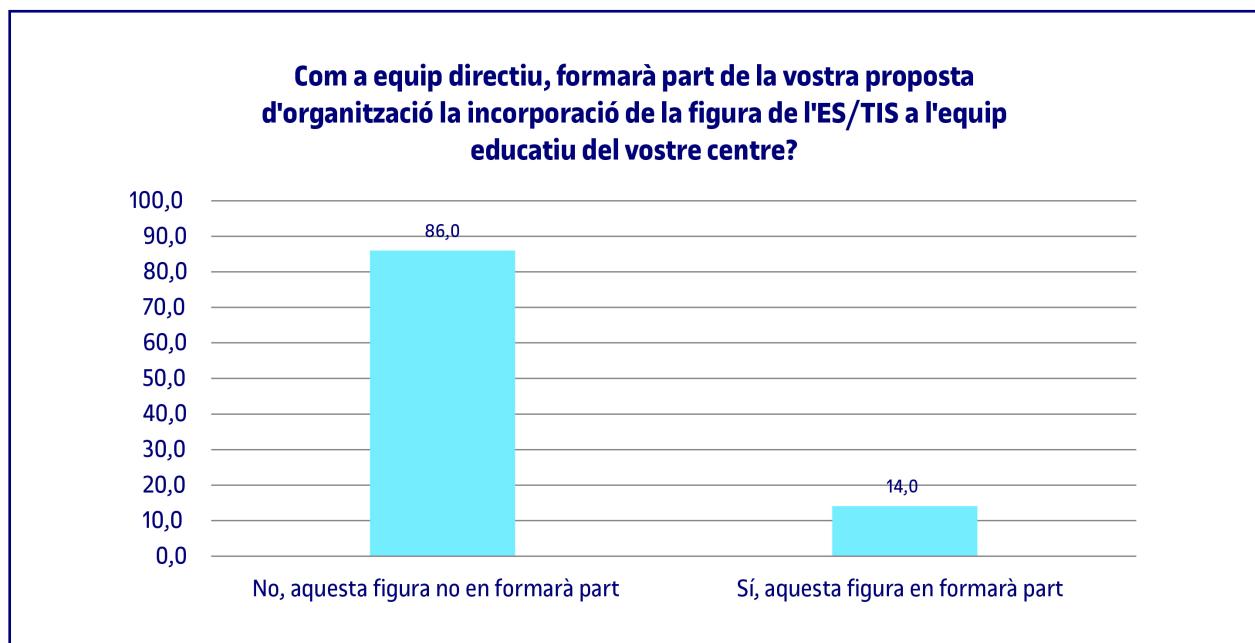
Taula 4.51. Dinamització i gestió dels recursos d'atenció a la diversitat segons la mida dels municipis on són els centres

		Dinamització i gestió dels recursos d'atenció a la diversitat del centre					
		Psicopedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres	Total
Fins a 5.000 hab.	N	13	20	18	28	30	109
	%	11,9%	18,3%	16,5%	25,7%	27,5%	100,0%
	Residu	-2,2	0,1	4,4	-2	1,5	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	25	27	6	52	30	140
	%	17,9%	19,3%	4,3%	37,1%	21,4%	100,0%
	Residu	-0,4	0,4	-1,7	1,2	-0,3	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	10	4	0	15	7	36
	%	27,8%	11,1%	0,0%	41,7%	19,4%	100,0%
	Residu	1,4	-1,2	-1,8	1,1	-0,4	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	11	8	3	18	9	49
	%	22,4%	16,3%	6,1%	36,7%	18,4%	100,0%
	Residu	0,7	-0,4	-0,3	0,6	-0,7	
De 500.001 hab. o més	N	14	11	1	15	10	51
	%	27,5%	21,6%	2,0%	29,4%	19,6%	100,0%
	Residu	1,7	0,7	-1,6	-0,6	-0,5	
Total	N	73	70	28	128	86	385
	%	19,0%	18,2%	7,3%	33,2%	22,3%	100,0%
Khi quadrat		33,065 ^b					
V de Cramér		0,147					

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

3. La incorporació de la figura de l'Educador Social o Tècnic d'Integració Social als centres educatius: les expectatives dels equips directius

Els equips directius dels centres que no tenen la figura de l'educador social o tècnic d'integració social van ser preguntats per les possibilitats d'incorporar aquesta figura als equips educatius. Tal com es pot observar en la gràfica 4.3, en la major part dels casos (un 86%), els equips directius van respondre que no preveuen fer-ho en un futur immediat, si bé una tercera part dels centres situats en municipis de 100.001 habitants a 500.000 habitants sí que esperen fer-ho (23,5%) (vegeu la taula 4.54).

Gràfica 4.3. Expectatives de futur en la incorporació de la figura de l'ES o TIS**Taula 4.52.** Expectatives de futur en la incorporació de la figura de l'Educador social o Tècnic d'integració social segons les etapes educatives que imparteixen els centres

		No	Sí	Total
Primària	N	251	46	297
	%	84,5%	15,5%	100,0%
	Residu	-1,5	1,5	
ESO	N	46	9	55
	%	83,6%	16,4%	100,0%
	Residu	-0,5	0,5	
Primària i ESO	N	40	0	40
	%	100,0%	0,0%	100,0%
	Residu	2,7	-2,7	
Total	N	337	55	392
	%	86,0%	14,0%	100,0%
Khi quadrat		7,300 ^c		
V de Cramér		0,136		

a, p < 0,001; b, p < 0,01; c, p < 0,05.

Taula 4.53. Expectatives de futur en la incorporació de la figura de l'Educador social o Tècnic d'integració social segons la província on són els centres

		No	Sí	Total
Barcelona	N	210	41	251
	%	83,7%	16,3%	100,0%
	Residu	-1,9	1,9	
Tarragona	N	46	5	51
	%	90,2%	9,8%	100,0%
	Residu	0,9	-0,9	
Lleida	N	37	2	39
	%	94,9%	5,1%	100,0%
	Residu	1,7	-1,7	
Girona	N	44	6	50
	%	88,0%	12,0%	100,0%
	Residu	0,4	-0,4	
Total	N	337	54	391
	%	86,2%	13,8%	100,0%
Khi quadrat		4,639		
V de Cramér		0,109		

Taula 4.54. Expectatives de futur en la incorporació de la figura de l'Educador social o Tècnic d'integració social segons la mida del municipi on són els centres

		No	Sí	Total
Fins a 5.000 hab.	N	104	9	113
	%	92,0%	8,0%	100,0%
	Residu	2,3	-2,3	
De 5.001 a 50.000 hab.	N	120	22	142
	%	84,5%	15,5%	100,0%
	Residu	-0,5	0,5	
De 50.001 a 100.000 hab.	N	31	5	36
	%	86,1%	13,9%	100,0%
	Residu	0,1	-0,1	
De 100.001 a 500.000 hab.	N	39	12	51
	%	76,5%	23,5%	100,0%
	Residu	-2,0	2,0	
De 500.001 hab. o més	N	43	8	51
	%	84,3%	15,7%	100,0%
	Residu	-0,3	0,3	
Total	N	337	56	393
	%	85,8%	14,2%	100,0%
Khi quadrat		7,517		
V de Cramér		0,138		

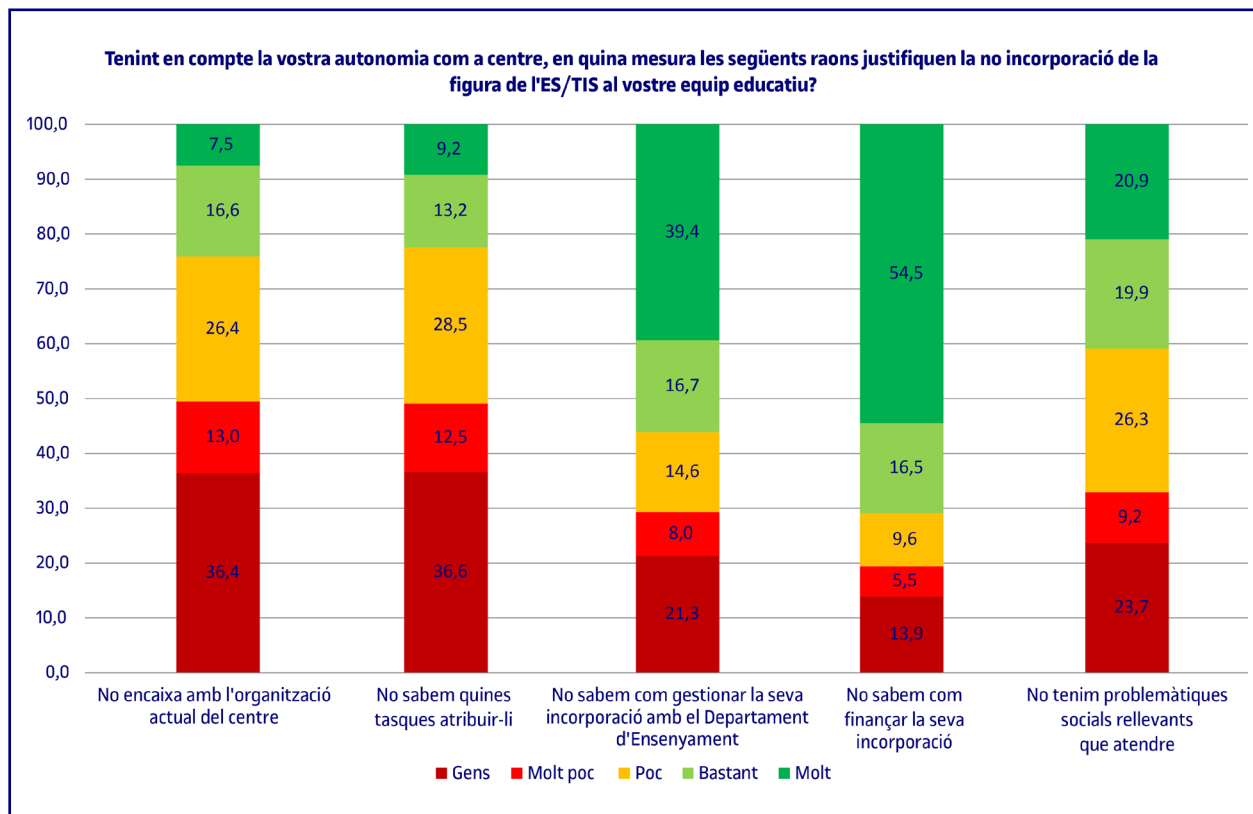
Tenint en compte l'autonomia dels centres, un dels objectius d'aquesta recerca és recollir algunes de les raons per les quals els equips directius no preveuen la incorporació de l'educador social o el tècnic d'integració social als seus equips (vegeu la gràfica 4.4).

Entre els resultats obtinguts destaca el fet que els equips directius no saben com n'han de gestionar la incorporació amb el Departament d'Ensenyament (56,1%), alhora que desconeixen les vies de finançament per a fer-ho (71%).

La meitat dels equips directius assenyalen que no és un problema de desconeixement de la figura professional. D'una banda, tenen clares les tasques que li atribuirien (49,1%) i, de l'altra, sabrien encaixar-lo en les estructures organitzatives dels centres (49,4%).

Malgrat que quasi la meitat dels centres assenyalen que tenen poques problemàtiques socials rellevants per atendre, en el 32,9% dels casos aquestes problemàtiques són presents als centres, sobretot als centres situats a la província de Barcelona, amb un 3,02 de mitjana (vegeu la taula 4.56) i, curiosament, entre els centres en municipis de menys de 5.000 hab. (3,51 de mitjana) i els centres en ciutats de més de 500.000 hab. (3,13 de mitjana), motiu pel qual la incorporació dels educadors socials o tècnics d'integració social és viscuda com una necessitat.

Gràfica 4.4. Raons que justifiquen la no incorporació de la figura de l'Educador social o Tècnic d'integració social



Taula 4.55. Raons que justifiquen la no incorporació dels Educadors socials o Tècnics d'integració social segons les etapes educatives que imparteixen els centres

	Mitjana primària (desv. estànd.)	Mitjana ESO (desv. estànd.)	Mitjana primària i ESO (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
No encaixa amb l'organització actual del centre.	2,38 (1,294)	2,46 (1,459)	2,86 (1,320)	F = 1,672
No sabem quines tasques li hem d'atribuir.	2,44 (1,289)	2,43 (1,446)	2,59 (1,514)	F = 0,168
No sabem com se'n pot gestionar la incorporació amb el Departament d'Ensenyament.	3,50 (1,577)	3,35 (1,540)	3,28 (1,640)	F = 0,341
No sabem com se'n pot finançar la incorporació.	3,84 (1,544)	3,97 (1,397)	4,27 (0,932)	W = 2,386
No tenim problemàtiques socials rellevants per atendre.	3,07 (1,429)	2,94 (1,436)	3,10 (1,571)	F = 0,150

Taula 4.56. Raons que justifiquen la no incorporació dels Educadors socials o Tècnics d'integració social segons la província on són els centres

	Mitjana Barcelona (desv. estànd.)	Mitjana Tarragona (desv. estànd.)	Mitjana Lleida (desv. estànd.)	Mitjana Girona (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
No encaixa amb l'organització actual del centre.	2,56 (1,324)	2,07 (1,340)	2,36 (1,380)	2,45 (1,301)	F = 1,218
No sabem quines tasques li podem atribuir.	2,61 (1,336)	1,93 (1,288)	2,26 (1,378)	2,41 (1,324)	F = 2,460
No sabem com en podem gestionar la incorporació amb el Departament d'Ensenyament.	3,55 (1,533)	3,27 (1,859)	3,06 (1,510)	3,36 (1,551)	W = 0,808
No sabem com se'n pot finançar la incorporació.	4,01 (1,334)	3,89 (1,585)	3,55 (1,697)	3,77 (1,724)	W = 0,624
No tenim problemàtiques socials rellevants per atendre.	3,02 (1,398)	2,92 (1,412)	3,86 (1,522)	2,78 (1,492)	F = 3,187 ^c

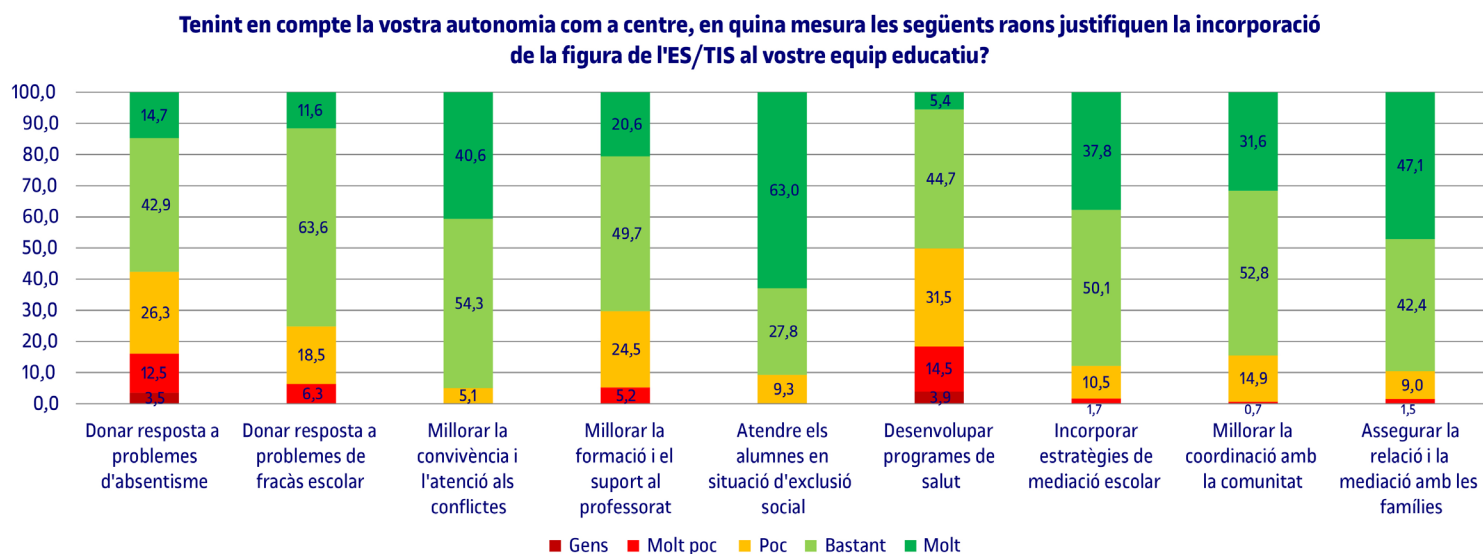
a, $p < 0,001$; b, $p < 0,01$; c, $p < 0,05$.

Taula 4.57. Raons que justifiquen la no incorporació dels Educadors socials o Tècnics d'integració social segons la mida dels municipis on són els centres

	Mitjana fins a 5.000 hab. (desv. estànd.)	Mitjana de 5.001 a 50.000 hab. (desv. estànd.)	Mitjana de 50.001 a 100.000 hab. (desv. estànd.)	Mitjana de 100.001 a 500.000 hab. (desv. estànd.)	Mitjana 500.001 hab. o més (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
No encaixa amb l'organització actual del centre.	2,52 (1,388)	2,27 (1,310)	2,55 (1,272)	2,55 (1,386)	2,67 (1,269)	F = 0,723
No sabem quines tasques li podem atribuir.	2,34 (1,293)	2,34 (1,336)	2,56 (1,472)	2,51 (1,362)	2,85 (1,353)	F = 1,013
No sabem com se'n pot gestionar la incorporació amb el Departament d'Ensenyament.	3,11 (1,620)	3,53 (1,607)	3,25 (1,646)	3,71 (1,386)	3,75 (1,482)	F = 1,490
No sabem com se'n pot finançar la incorporació.	3,60 (1,605)	4,14 (1,354)	3,90 (1,540)	3,61 (1,533)	4,18 (1,196)	W = 1,983
No tenim problemàtiques socials rellevants per atendre.	3,51 (1,417)	2,77 (1,379)	2,86 (1,542)	2,81 (1,487)	3,13 (1,384)	F = 3,260 ^c

a, $p < 0,001$; b, $p < 0,01$; c, $p < 0,05$.

La majoria de funcions que la figura de l'educador social o el tècnic d'integració social porta a terme als centres educatius són avalades pels equips directius a l'hora de reclamar la incorporació d'aquesta figura professional als centres. En la majoria dels casos es destaca la necessitat d'atendre els alumnes en situació d'exclusió social (90,8%), i també la de donar resposta als problemes de fracàs escolar (75,2%) i la millora de la convivència i l'atenció dels conflictes escolars (94,9%), quelcom estretament vinculat amb la necessitat que manifesten els equips directius —que dediquen molt temps a la gestió de conflictes de convivència— a l'hora d'incorporar estratègies de mediació escolar als centres (87,9%). Paral·lelament, s'apunta la necessitat de millorar la relació amb la comunitat. Així ho assenyalen el 84,4% dels equips directius, especialment els dels centres de primària (amb un 4,25 de mitjana, tal com es pot veure en la taula 4.58), mentre que es volen enfortir els vincles amb les famílies i millorar els processos de mediació amb aquestes (89,5%). Així mateix, la majoria dels equips directius assenyalen la necessitat d'atendre els problemes d'absentisme escolar (57,6%), avantsala d'un abandonament prematur, especialment quan els alumnes cursen l'ESO (vegeu la taula 4.58). Finalment, la meitat dels equips directius apunten la necessitat de desenvolupar programes de salut als seus centres (50,1%).

Gràfica 4.5. Raons que justifiquen la incorporació de la figura de l'Educador social o Tècnic d'integració social**Taula 4.58.** Raons que justifiquen la incorporació dels Educadors socials o Tècnics d'integració social segons les etapes educatives que imparteixen els centres

	Mitjana primària (dev. estànd.)	Mitjana ESO (dev. estànd.)	Diferència de mitjanes
Donar resposta a problemes d'absentisme.	3,42 (1,042)	4,06 (0,668)	W = 5,334 ^c
Donar resposta a problemes de fracàs escolar.	3,76 (0,763)	4,00 (0,479)	W = 1,400
Millorar la convivència i l'atenció als conflictes.	4,32 (0,593)	4,50 (0,531)	F = 0,667
Millorar la formació i el suport del professorat.	3,94 (0,826)	3,47 (0,607)	F = 2,491
Atendre els alumnes en situació d'exclusió social.	4,53 (0,685)	4,59 (0,600)	F = 0,070
Desenvolupar programes de salut.	3,41 (0,944)	2,94 (0,821)	F = 1,865
Incorporar estratègies de mediació escolar.	4,32 (0,700)	3,87 (0,660)	F = 3,059
Millorar la coordinació amb la comunitat.	4,25 (0,644)	3,71 (0,777)	F = 4,569 ^c
Assegurar la relació i la mediació amb les famílies.	4,40 (0,720)	4,12 (0,661)	F = 1,110

a, $p < 0,001$; b, $p < 0,01$; c, $p < 0,05$.

Taula 4.59. Raons que justifiquen la incorporació dels Educadors socials o Tècnics d'integració social segons la província on són els centres

	Mitjana Barcelona (desv. estànd.)	Mitjana Tarragona (desv. estànd.)	Mitjana Lleida (desv. estànd.)	Mitjana Girona (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
Donar resposta a problemes d'absentisme.	3,37 (1,046)	3,86 (0,854)	4,53 (0,653)	3,97 (0,651)	F = 1,653
Donar resposta a problemes de fracàs escolar.	3,71 (0,716)	4,34 (0,561)	4,53 (0,653)	3,84 (0,741)	F = 1,696
Millorar la convivència i l'atenció als conflictes.	4,33 (0,604)	4,00 (0,000)	4,53 (0,653)	4,65 (0,524)	-
Millorar la formació i el suport al professorat.	3,78 (0,770)	4,00 (0,000)	4,53 (0,653)	3,97 (1,259)	-
Atendre els alumnes en situació d'exclusió social.	4,54 (0,705)	4,20 (0,474)	4,00 (0,000)	4,84 (0,403)	-
Desenvolupar programes de salut.	3,32 (0,899)	3,80 (0,474)	2,53 (0,653)	3,48 (1,359)	F = 0,911
Incorporar estratègies de mediació escolar.	4,25 (0,739)	4,20 (0,474)	3,53 (0,653)	4,48 (0,547)	F = 1,047
Millorar la coordinació amb la comunitat.	4,15 (0,729)	4,00 (0,000)	4,00 (0,000)	4,32 (0,806)	-
Assegurar la relació i la mediació amb les famílies.	4,34 (0,745)	3,80 (0,474)	4,53 (0,653)	4,65 (0,524)	F = 1,083

Nota: donat que almenys un dels grups de comparació presenta una variància igual a zero, no ha estat possible calcular la correcció de Welch en algun dels casos i, per tant, en el seu lloc apareix el valor «-».

Taula 4.60. Raons que justifiquen la incorporació dels Educadors socials o Tècnics d'integració social segons la mida dels municipis on són els centres

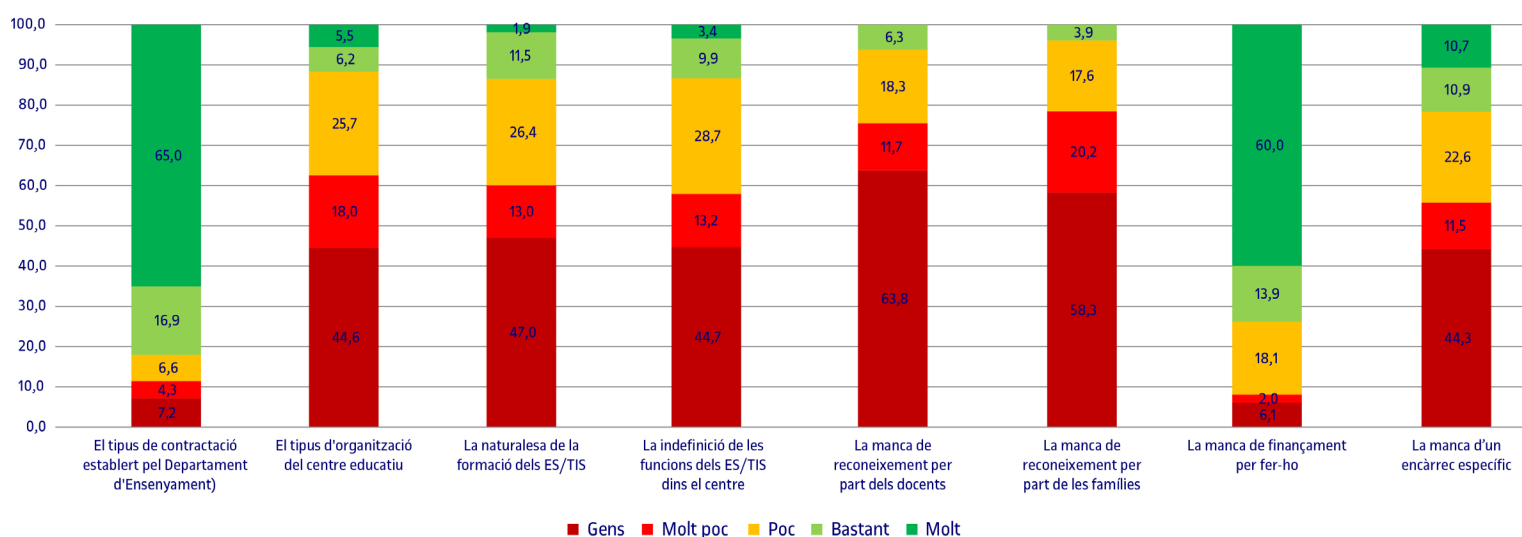
	Mitjana fins a 5.000 hab. (desv. estànd.)	Mitjana de 5.001 a 50.000 hab. (desv. estànd.)	Mitjana de 50.001 a 100.000 hab. (desv. estànd.)	Mitjana de 100.001 a 500.000 hab. (desv. estànd.)	Mitjana 500.001 hab. o més (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
Donar resposta a problemes d'absentisme.	3,56 (1,077)	3,43 (1,080)	3,52 (0,965)	3,73 (1,130)	3,50 (0,859)	F = 0,135
Donar resposta a problemes de fracàs escolar.	3,80 (1,030)	3,81 (0,746)	3,52 (0,566)	3,93 (0,277)	3,80 (0,928)	F = 0,220
Millorar la convivència i l'atenció als conflictes.	4,42 (0,533)	4,48 (0,512)	4,50 (0,567)	4,33 (0,497)	3,89 (0,791)	F = 1,630
Millorar la formació i el suport al professorat.	4,23 (0,809)	3,87 (0,840)	3,74 (0,499)	3,85 (0,554)	3,56 (1,143)	F = 0,634
Atendre els alumnes en situació d'exclusió social.	3,94 (0,797)	4,47 (0,685)	5,00 (0,000)	4,63 (0,653)	4,78 (0,446)	-
Desenvolupar programes de salut.	3,45 (0,812)	3,25 (1,030)	3,29 (1,447)	3,37 (0,770)	3,40 (0,852)	F = 0,078
Incorporar estratègies de mediació escolar.	4,18 (0,808)	4,24 (0,698)	4,26 (0,499)	4,40 (0,518)	4,10 (1,005)	F = 0,198
Millorar la coordinació amb la comunitat.	4,10 (0,661)	4,11 (0,758)	3,74 (0,499)	4,26 (0,738)	4,44 (0,533)	F = 0,813
Assegurar la relació i la mediació amb les famílies.	4,33 (0,607)	4,34 (0,651)	4,50 (0,567)	4,29 (1,057)	4,40 (0,706)	F = 0,076

Nota: donat que almenys un dels grups de comparació presenta una variància igual a zero, no ha estat possible calcular la correcció de Welch en algun dels casos i, per tant, en el seu lloc apareix el valor «-».

Tal com hem pogut anar veient, els equips directius manifesten la necessitat d'incorporar educadors socials o tècnics d'integració social als seus centres, si bé no preveuen que es pugui fer en un termini curt de temps. En aquest sentit, la majoria assenyalen el Departament d'Ensenyament a l'hora d'indicar les raons per les quals no han pogut incorporar la figura del tècnic d'integració social o l'educador social als centres. La pràctica totalitat dels equips directius (un 91,9%) han respost que no entenen el tipus de contractació establert pel Departament, mentre que el 73,9% apunten la manca de finançament. En tots dos casos, doncs, no queda clar el procediment d'accés d'aquestes figures professionals com a cos no docent del Departament ni quins són els criteris de provisió de llocs de treball i d'adjudicació de les places. La resta de motius, que tenen a veure amb el reconeixement d'aquesta figura professional per part dels docents (75,5%) o les famílies (78,5%), el tipus de funcions (57,9%) o la manca d'encàrrecs específics (55,8%) i la naturalesa de la seva formació (60%), i també les dificultats inherents a l'organització dels centres (62,6%), no formen part de les raons que impossibiliten la incorporació de la figura del tècnic d'integració social o l'educador social als centres educatius (vegeu la gràfica 4.6). Aquest fet demostra que els equips directius estarien disposats a incorporar aquesta figura, mentre que no s'observa cap diferència significativa en les respostes que han donat els equips directius segons l'etapa educativa que imparteixen (vegeu la taula 4.61) i la situació provincial o la mida del municipi (vegeu les taules 4.62 i 4.63, respectivament). Així, doncs, i d'acord amb els resultats de la recerca, manca una definició clara del procediment que cal seguir per a incorporar aquestes figures professionals en els equips educatius dels centres.

Gràfica 4.6. Raons que han impossibilitat la incorporació de la figura de l'Educador social o Tècnic d'integració social

En quina mesura les següents raons han impossibilitat la incorporació de la figura de l'ES/TIS al vostre equip educatiu?



Taula 4.61. Raons que han impossibilitat la incorporació de la figura de l'Educador social o Tècnic d'integració social segons l'etapa educativa que imparteixen els centres

	Mitjana primària (desv. estànd.)	Mitjana ESO (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
El tipus de contractació establert pel Departament d'Ensenyament	4,40 (1,147)	3,69 (1,480)	F = 2,221
El tipus d'organització del centre educatiu	2,06 (1,254)	2,28 (1,050)	F = 0,201
La naturalesa de la formació dels ES o TIS	2,07 (1,200)	2,12 (1,166)	F = 0,009
La indefinició de les funcions dels ES o TIS al centre	2,11 (1,231)	2,31 (1,139)	F = 0,175
La manca de reconeixement per part dels docents	1,69 (0,972)	1,57 (1,154)	F = 0,087
La manca de reconeixement per part de les famílies	1,74 (0,958)	1,31 (0,504)	W = 2,764
La manca de finançament per a fer-ho	4,18 (1,208)	4,26 (1,138)	F = 0,029
La manca d'un encàrrec específic	2,37 (1,472)	2,09 (1,183)	F = 0,250

Taula 4.62. Raons que han impossibilitat la incorporació de la figura de l'Educador social o Tècnic d'integració social segons la província on són els centres

	Mitjana Barcelona (desv. estànd.)	Mitjana Tarragona (desv. estànd.)	Mitjana Lleida (desv. estànd.)	Mitjana Girona (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
El tipus de contractació establert pel Departament d'Ensenyament	4,36 (1,132)	4,07 (1,186)	5,00 (0,000)	3,78 (1,839)	F = 0,567
El tipus d'organització del centre educatiu	2,23 (1,266)	1,93 (1,186)	1,00 (0,000)	1,61 (0,880)	F = 0,761
La naturalesa de la formació dels ES o TIS	2,17 (1,248)	2,27 (0,916)	1,00 (0,000)	1,61 (0,880)	-
La indefinició de les funcions dels ES o TIS en el centre	2,15 (1,244)	2,27 (0,916)	1,00 (0,000)	2,27 (1,333)	F = 0,397
La manca de reconeixement per part dels docents	1,50 (0,826)	2,73 (1,468)	1,00 (0,000)	2,27 (1,333)	-
La manca de reconeixement per part de les famílies	1,56 (0,818)	2,73 (1,468)	1,00 (0,000)	1,81 (0,821)	-
La manca de finançament per a fer-ho	4,15 (1,256)	4,07 (1,186)	5,00 (0,000)	4,42 (0,885)	F = 0,278
La manca d'un encàrrec específic	2,33 (1,474)	2,27 (0,916)	1,00 (0,000)	2,65 (1,515)	F = 0,447

Nota: donat que almenys un dels grups de comparació presenta una variància igual a zero, no ha estat possible calcular la correcció de Welch en algun dels casos i, per tant, en el seu lloc apareix el valor «-».

Taula 4.63. Raons que han impossibilitat la incorporació de la figura de l'Educador social o Tècnic d'integració social segons la mida del municipi on són els centres

	Mitjana fins a 5.000 hab. (desv. estànd.)	Mitjana de 5.001 a 50.000 hab. (desv. estànd.)	Mitjana de 50.001 a 100.000 hab. (desv. estànd.)	Mitjana de 100.001 a 500.000 hab. (desv. estànd.)	Mitjana 500.001 hab. o més (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
El tipus de contractació establert pel Departament d'Ensenyament	4,23 (0,928)	4,28 (1,307)	4,74 (0,499)	3,87 (1,539)	4,63 (1,075)	F = 0,542
El tipus d'organització del centre educatiu	2,97 (1,486)	1,94 (1,296)	2,52 (0,965)	1,73 (1,144)	2,00 (0,766)	F = 1,236
La naturalesa de la formació dels ES o TIS	2,00 (1,097)	1,77 (1,075)	2,52 (0,965)	2,21 (1,305)	2,50 (1,532)	F = 0,701
La indefinició de les funcions dels ES o TIS en el centre	2,22 (1,403)	1,90 (1,075)	2,52 (0,965)	2,54 (1,587)	1,88 (1,004)	F = 0,603
La manca de reconeixement per part dels docents	2,26 (1,445)	1,61 (0,892)	1,48 (0,965)	1,81 (1,039)	1,25 (0,716)	W = 13,034
La manca de reconeixement per part de les famílies	2,26 (1,445)	1,61 (0,625)	1,48 (0,965)	1,92 (1,063)	1,13 (0,358)	W = 12,416
La manca de finançament per a fer-ho	4,23 (0,928)	4,39 (0,967)	3,31 (1,668)	4,19 (1,274)	4,25 (1,508)	F = 0,735
La manca d'un encàrrec específic	3,03 (1,463)	2,32 (1,322)	2,00 (1,134)	2,54 (1,801)	1,63 (1,203)	F = 0,876

Capítol 5. Present i Futur de l'educador social en contextos escolars

Introducció

Tots els centres que han participat en la recerca, tinguessin educadors socials o no en els seus equips, van valorar el paper dels educadors socials en els centres educatius a partir de diferents ítems. Tal com ja hem reiterat al llarg d'aquest informe, la tria dels indicadors que s'han fet servir com a equip investigador en cap cas exclou l'existència d'altres de possibles. En aquest apartat, una vegada més, la tria dels indicadors que es valoren respon, principalment, a quatre raons: la primera té a veure amb la dificultat de valorar totes les variables potencials que incideixen en la participació dels educadors socials als centres educatius, la segona està vinculada amb la idiosincràsia professional, la tercera té relació amb la realitat legislativa, organitzativa i reglamentària dels centres educatius i, finalment, la quarta fa referència a la necessitat de millorar la formació teòrica i pràctica dels futurs educadors socials.

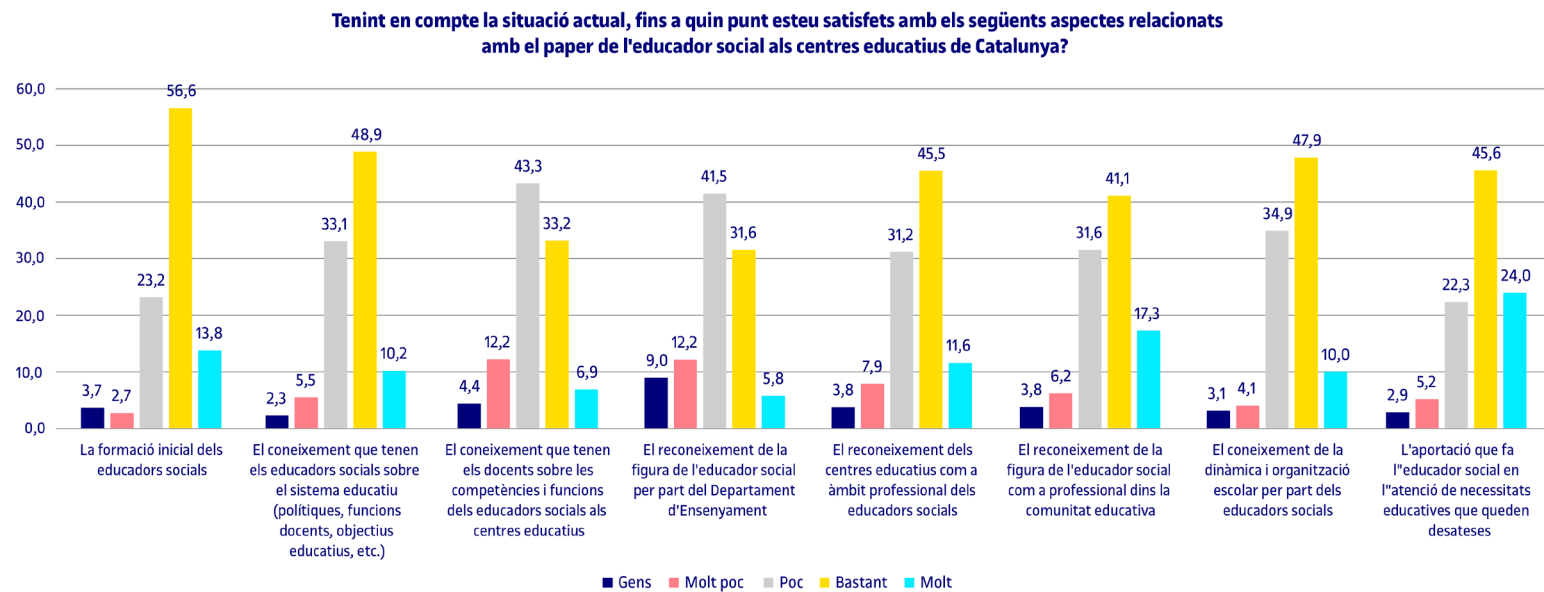
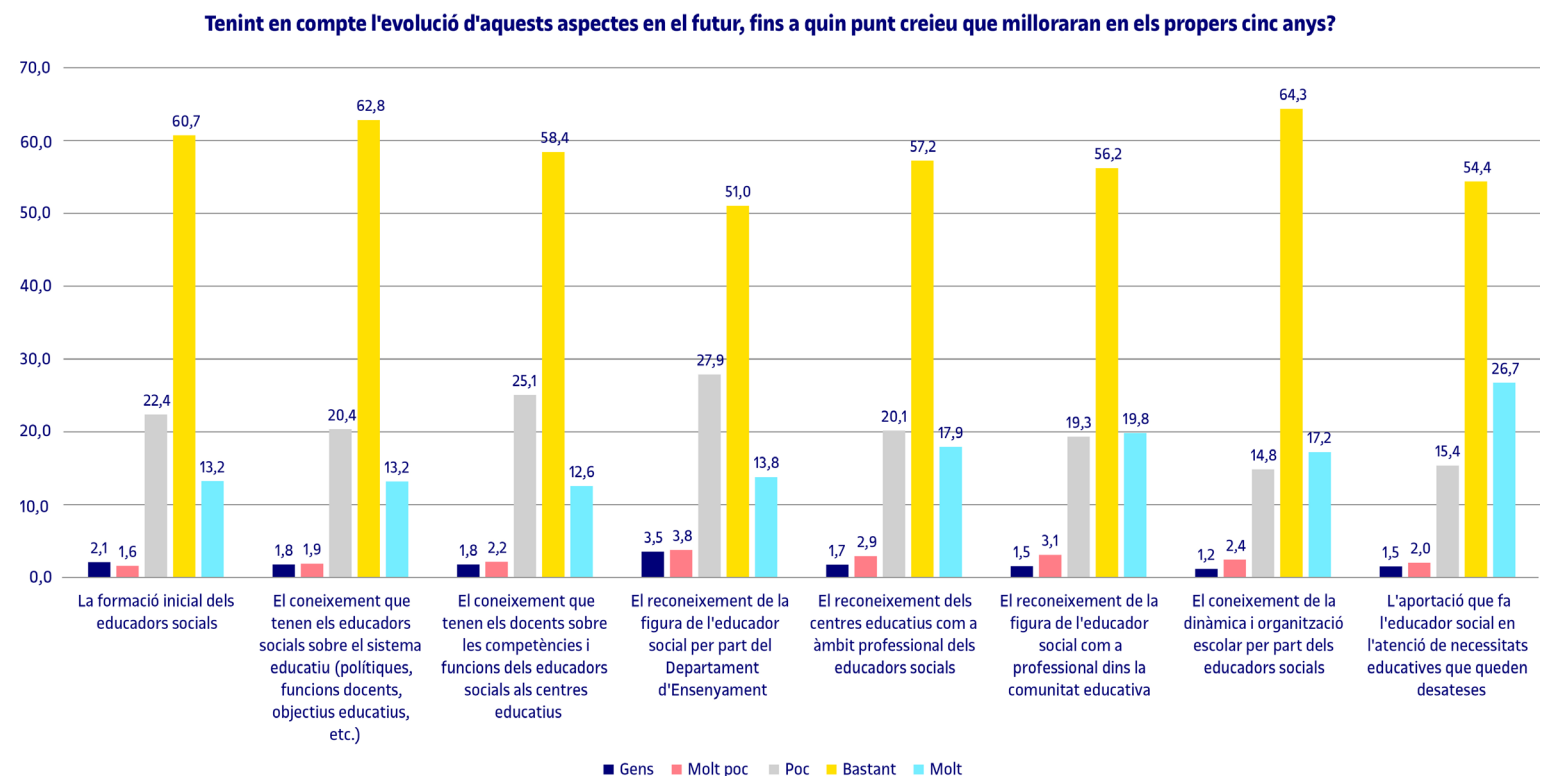
En aquest capítol, tal com hem fet en els dos capítols precedents, hem creuat les dades de les valoracions que han fet tots els equips directius que han participat en la recerca. En aquest cas ho hem fet per etapa educativa, però també segons la tipologia dels professionals contractats: centres amb educador social, centres amb tècnic d'integració social i centres sense cap de les dues figures professionals.

1. Valoracions dels equips directius de la figura professional de l'educador social

Les valoracions dels centres participants constaten un grau de satisfacció molt significatiu vinculat amb la formació inicial dels educadors socials (70,4%). D'acord amb aquesta primera constatació, més de la meitat dels centres estan satisfets amb el coneixement que aquests professionals tenen del sistema educatiu (59,02%) i de la dinàmica i l'organització escolar (57,9%), alhora que valoren les aportacions que aquests professionals poden fer en l'atenció de les necessitats educatives que queden desateses (69,6%). En aquest sentit, més de la meitat dels centres valoren satisfactòriament el reconeixement de la figura dels educadors socials com a professionals dins del marc escolar (57,1%) i dins la comunitat educativa (58,4%).

Contràriament, 6 de cada 10 centres valoren que tant el coneixement que els docents tenen de les competències i les funcions dels educadors socials als centres educatius (59,9%), com el coneixement que el Departament

tament d'Ensenyament té de la figura de l'educador social (62,7%), són poc satisfactoris. Aquestes dades, però, s'inverteixen quan els centres ho valoren amb una perspectiva de futur: 7 de cada 10 centres valoren satisfactòriament el reconeixement que els docents (71%) i el Departament d'Ensenyament (64,9%) fan de la figura i de les competències i les funcions dels educadors socials als centres educatius, si se'n preveu la incorporació en un futur pròxim. Pel que fa a la resta d'indicadors, i sempre en clau de futur, el grau de satisfacció s'incrementa en totes les variables que s'apunten: la formació inicial dels educadors socials (74,5%), el coneixement que els professionals tenen del sistema educatiu (76%), el coneixement que els professionals tenen de la dinàmica i l'organització escolar (81,5%), l'atenció de les necessitats educatives que queden desateses (81,1%) i el reconeixement de la figura dels educadors socials com a professionals dels centres (75,1%) i de la comunitat educativa (76%).

Gràfica 5.1. Valoracions del paper de l'educador social als centres educatius. Present**Gràfica 5.2.** Valoracions del paper de l'educador social als centres educatius. Futur

Tal com s'observa a la taula 5.1, quan creuem les dades per etapa educativa els equips directius dels centres de secundària valoren més satisfactòriament que els equips de primària l'aportació que fan els educadors socials en l'atenció de les necessitats educatives que queden desateses. Tanmateix, els equips directius dels centres de secundària valoren més negativament que els centres de primària el coneixement que els docents tenen de les competències i les funcions dels educadors socials.

Contràriament, els equips directius dels centres de primària valoren més satisfactòriament que els equips dels centres de secundària el reconeixement dels centres educatius com a àmbit professional de l'educador social i el reconeixement de la figura de l'educador social com a professional dins la comunitat educativa, i valoren més negativament que els equips directius dels centres de secundària el reconeixement de la figura de l'educador social per part del Departament d'Ensenyament.

En l'aspecte en què també s'observen diferències és en les valoracions dels equips directius segons la tipologia de professional contractat (amb Educador Social, amb Tècnic d'integració social i sense cap de les dues figures). Com es pot observar en la taula 5.2, els equips directius que disposen de la figura del Tècnic d'integració social valoren més que la resta de centres les aportacions que fa l'Educador social en l'atenció de les necessitats educatives que queden desateses. Contràriament, els equips directiu que disposen d'un Educador social als seus centres valoren, molt per sobre de la resta de centres, el coneixement que aquests professionals tenen de les dinàmiques i l'organització escolar. Finalment, els centres que tenen Educador social o Tècnic d'integració social en els seus equips valoren més satisfactòriament que els centres que no tenen cap de les dues figures el reconeixement dels centres educatius com a àmbit professional dels educadors socials.

Taula 5.1. Valoracions del paper de l'educador social en el present segons l'etapa educativa

	Mitjana de primària (desv. estànd.)	Mitjana d'ESO (desv. estànd.)	Mitjana de primària i ESO (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
La formació inicial dels educadors socials	3,75 (0,855)	3,80 (0,912)	3,49 (0,804)	$F = 1,345$
El coneixement que els educadors socials tenen del sistema educatiu (polítiques, funcions docents, objectius educatius, etc.)	3,62 (0,823)	3,64 (0,868)	3,23 (0,802)	$F = 2,684$
El coneixement que els docents tenen de les competències i les funcions dels educadors socials als centres educatius	3,29 (0,885)	3,39 (1,028)	2,74 (0,817)	$F = 5,334^b$
El reconeixement de la figura de l'educador social per part del Departament d'Ensenyament	3,20 (0,973)	3,02 (1,107)	2,74 (1,012)	$F = 3,081^c$
El reconeixement dels centres educatius com a àmbit professional dels educadors socials	3,59 (0,931)	3,51 (0,914)	3,10 (0,892)	$F = 3,454^c$
El reconeixement de la figura de l'educador social com a professional dins la comunitat educativa	3,72 (0,934)	3,40 (0,988)	3,12 (1,045)	$F = 6,858^b$

	Mitjana de primària (desv. estànd.)	Mitjana d'ESO (desv. estànd.)	Mitjana de primària i ESO (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
El coneixement de la dinàmica i l'organització escolar per part dels educadors socials	3,61 (0,805)	3,61 (0,859)	3,15 (1,075)	$F = 3,832^c$
L'aportació que l'educador social fa en l'atenció de les necessitats educatives que queden desateses	3,85 (0,919)	4,01 (0,961)	3,23 (1,016)	$F = 6,832^b$

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Taula 5.2. Valoracions del paper de l'educador social en el present segons la tipologia del professional contractat

	Mitjana de centres sense cap de les figures professionals (ES i TIS) (desv. estànd.)	Mitjana de centres amb educador social (ES) (desv. estànd.)	Mitjana de centres amb tècnic d'integració social (TIS) (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
La formació inicial dels educadors socials	3,74 (0,844)	3,71 (1,012)	3,77 (0,862)	$F = 0,042$
El coneixement que tenen els educadors socials sobre el sistema educatiu (polítiques, funcions docents, objectius educatius, etc.)	3,57 (0,835)	3,69 (0,844)	3,62 (0,833)	$F = 0,319$
El coneixement que tenen els docents sobre les competències i les funcions dels educadors socials als centres	3,20 (0,945)	3,40 (0,862)	3,45 (0,784)	$F = 2,024$
El reconeixement de la figura de l'educador social per part del Departament d'Ensenyament	3,11 (1,029)	3,15 (1,118)	3,23 (0,806)	$F = 0,353$
El reconeixement dels centres educatius com a àmbit professional dels educadors socials	3,46 (0,961)	3,69 (0,861)	3,78 (0,772)	$W = 3,807^c$
El reconeixement de la figura de l'educador social com a professional dins la comunitat educativa	3,56 (0,983)	3,83 (0,959)	3,74 (0,885)	$F = 1,663$
El coneixement de la dinàmica i l'organització escolar per part dels educadors socials	3,49 (0,852)	4,06 (0,729)	3,70 (0,775)	$W = 9,243^a$
L'aportació que fa l'educador social en l'atenció de les necessitats educatives que queden desateses	3,75 (0,947)	3,97 (0,868)	4,11 (0,967)	$F = 3,767^c$

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Quan tots els equips directius valoren aquests ítems en clau de futur, les diferències per etapa educativa són poc significatives, a excepció d'un grau d'optimisme més alt dels equips directius de secundària respecte a la millora de les aportacions dels educadors socials en l'atenció de les necessitats educatives que queden desateses, tal com s'observa en la taula 5.3.

En l'aspecte que sí que s'observen diferències entre les valoracions dels equips directius és entre els centres que han incorporat la figura d'un Educador social o Tècnic d'integració social en els seus equips educatius i els centres que encara no ho han fet. En aquest sentit, els equips directius que han incorporat aquesta figura professional són més optimistes amb vista al futur que els centres que encara no l'han incorporada amb relació al coneixement que els docents i el Departament d'Ensenyament tindran de les competències i les funcions dels educadors socials als centres educatius, el reconeixement dels centres educatius com a àmbit professional dels educadors socials, el reconeixement de la figura de l'educador social com a professional dins la comunitat educativa i, finalment, el coneixement de la dinàmica i l'organització escolar per part dels educadors socials.

Taula 5.3. Valoracions del paper de l'educador social en el futur segons l'etapa educativa

	Mitjana de primària (dev. estànd.)	Mitjana d'ESO (dev. estànd.)	Mitjana de primària i ESO (dev. estànd.)	Diferència de mitjanes
La formació inicial dels educadors socials	3,86 (0,716)	3,74 (0,886)	3,55 (0,802)	$F = 2,267$
El coneixement que els educadors socials tenen del sistema educatiu (polítiques, funcions docents, objectius educatius, etc.)	3,86 (0,710)	3,86 (0,821)	3,57 (0,773)	$F = 2,010$
El coneixement que els docents tenen de les competències i les funcions dels educadors socials als centres educatius	3,80 (0,715)	3,75 (0,850)	3,63 (0,917)	$F = 0,741$
El reconeixement de la figura de l'educador social per part del Departament d'Ensenyament	3,71 (0,845)	3,66 (1,031)	3,43 (0,895)	$F = 1,241$
El reconeixement dels centres educatius com a àmbit professional dels educadors socials	3,89 (0,763)	3,91 (0,884)	3,61 (0,905)	$F = 1,620$
El reconeixement de la figura de l'educador social com a professional dins la comunitat educativa	3,94 (0,747)	3,87 (0,885)	3,54 (1,033)	$W = 1,999$
El coneixement de la dinàmica i l'organització escolar per part dels educadors socials	3,96 (0,710)	3,99 (0,635)	3,69 (0,975)	$W = 1,073$
L'aportació que fa l'educador social en l'atenció de les necessitats educatives que queden desateses	4,05 (0,780)	4,11 (0,793)	3,67 (0,916)	$F = 3,203^c$

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Taula 5.4. Valoracions del paper de l'educador social en el futur segons la tipologia de professional contractat

	Mitjana de centres sense cap de les figures professionals (ES i TIS) (desv. estànd.)	Mitjana de centres amb educador social (ES) (desv. estànd.)	Mitjana de centres amb tècnic d'integració social (TIS) (desv. estànd.)	Diferència de mitjanes
La formació inicial dels educadors socials	3,76 (0,782)	3,88 (0,556)	4,01 (0,738)	$W = 2,606$
El coneixement que els educadors socials tenen del sistema educatiu (polítiques, funcions docents, objectius educatius, etc.)	3,80 (0,754)	3,89 (0,631)	3,99 (0,721)	$F = 1,592$
El coneixement que els docents tenen de les competències i les funcions dels educadors socials als centres educatius	3,70 (0,794)	4,00 (0,557)	4,02 (0,614)	$W = 7,267^b$
El reconeixement de la figura de l'educador social per part del Departament d'Ensenyament	3,62 (0,871)	3,64 (0,976)	3,99 (0,845)	$F = 3,930^c$
El reconeixement dels centres educatius com a àmbit professional dels educadors socials	3,78 (0,804)	4,02 (0,779)	4,20 (0,697)	$F = 6,919^b$
El reconeixement de la figura de l'educador social com a professional dins la comunitat educativa	3,81 (0,810)	4,21 (0,684)	4,14 (0,758)	$F = 6,736^c$
El coneixement de la dinàmica i l'organització escolar per part dels educadors socials	3,84 (0,740)	4,11 (0,626)	4,28 (0,568)	$F = 9,495^a$
L'aportació que fa l'educador social en l'atenció de les necessitats educatives que queden desateses	3,95 (0,813)	4,12 (0,728)	4,35 (0,694)	$F = 5,755^b$

$a, p < 0,001$; $b, p < 0,01$; $c, p < 0,05$.

Capítol 6. Consideracions Finals

Introducció

L'any 2009, l'equip de professores i professors del grau d'Educació Social de la UOC fa una aposta per la formació inicial d'educadors socials en contextos escolars, incorporant una assignatura obligatòria específica en el seu pla d'estudis, Acció socioeducativa a l'escola. Aquella decisió anunciava un compromís i una responsabilitat envers la professió. Un camí que ens ha permès conèixer, entendre, interpretar i defensar espais d'acció socioeducativa en el sistema escolar.

Com s'explica al llarg d'aquest informe, les funcions i les accions dels educadors socials en els centres educatius es caracteritzen per la seva variabilitat i indefinició. Una realitat que ens empeny a continuar parlant, discutint i reflexionant entorn de les funcions professionals que ens són pròpies.

La tasca duta a terme aquests últims anys ens mostra, més enllà de les tradicions i els trànsits coneguts, dificultats comunes, ocupacions i preocupacions compartides, silencis i sorolls col·lectius. Una realitat que necessàriament ens obliga a continuar aprofundint en qüestions que ens interpel·len a molts: mestres, educadors socials, tècnics d'integració social, tècnics de l'Administració i polítics. Les dades que hem presentat, i el camí recorregut, obren i possibiliten un debat necessari. Un debat que, com anunciàvem, continuarem sostenint des del compromís professional i acadèmic, com a acte de responsabilitat i de resistència.

1. Per a què? Les aportacions de l'educació social a l'escola

L'educació social i l'escola comparteixen espais educatius que es poden enriquir mútuament (Menacho, 2013). No ens referim només al lloc on es fa la intervenció educativa, sinó als contextos d'interacció que afavoreixen la comunicació o la relació activa de l'alumne amb ell mateix, amb els altres i amb el mitjà cultural i social que l'envolta.

Els espais educatius de l'escola, abans centrats essencialment en la docència a l'aula, s'han multiplicat i diversificat, especialment per la presència de nous actors, i ofereixen moltes possibilitats d'intervenció a l'educació social (Castillo, Paredes i Bou, 2016: 128-129):

- L'àmbit de les tecnologies de la informació i la comunicació, i les xarxes informàtiques d'informació i coneixement.

- La incorporació, dins del currículum ordinari, de les metodologies d'anàlisi de la realitat i valoració crítica de l'entorn socioeconòmic i dels esdeveniments quotidians que el configuren.
- El nou escenari multicultural, en què és necessari establir ponts interculturals que reforcin la cohesió social i el reconeixement de la diversitat.
- Les activitats extraescolars vinculades a eixos tan plurals com l'esport, la música, la socialització o el reforç de les competències.
- La creixent integració d'activitats d'observació, descobriment i experiència en el currículum escolar (excursions, visites culturals, activitats de convivència...).
- La revaloració dels espais informals de l'escola (patis, biblioteca, camps esportius, passadissos...) com a espais educatius, on no solament es poden desenvolupar activitats, sinó que poden ser objecte de projectes propis.
- La preocupació per augmentar la presència del context social més proper (barri i ciutat o poble) en el marc de les activitats escolars, incorporant alguns dels seus elements més característics (folklore, celebracions, centres d'interès, història, tradició...).
- L'augment tant de la sensibilitat com dels organismes per a assegurar la participació de les famílies, dels alumnes i d'altres agents educatius i socials del territori en l'àmbit de l'escola.
- L'activació de campanyes específiques per a la convivència, la igualtat i la promoció dels valors democràtics i de respecte, centrats en una ètica dels drets humans, i preocupades per salvaguardar i enfortir els instruments i els espais de convivència entre els diversos components de la comunitat escolar.

L'educador social esdevé un actor privilegiat en aquest nou context en col·laboració amb els equips docents dels centres educatius, alhora que pot fer múltiples aportacions (Castillo, Paredes i Bou, 2016: 130):

- Ajudar en el procés de socialització i desenvolupament personal per a atendre la diversitat dels estudiants, un fet que obliga l'escola a flexibilitzar les seves dinàmiques organitzatives i a fer-se càrrec dels possibles trànsits de cada estudiant.
- Prevenir i compensar dificultats d'estructuració de la personalitat, afavorint la integració social i comunitària, millorant les competències i les aptituds dels individus.
- Buscar l'autonomia de les persones, a més de la seva participació en el grup, treballant la consideració dels centres educatius com a contextos comunitaris.
- Potenciar la promoció cultural i social, oferint noves possibilitats per a l'adquisició de béns culturals que amplii les perspectives educatives, laborals, de lleure i participació social dels col·lectius i les persones.
- Promoure la cerca de la informació i la comprensió de l'entorn social, desenvolupant la comprensió, l'esperit crític i la capacitat d'anàlisi de la realitat sociopolítica, desenvolupant estratègies per al canvi i la transformació.
- Establir vincles educatius com a espais des dels quals es proposin ofertes i mitjans (accions i metodologies) perquè l'alumne es pugui apropiat d'aquests continguts i després recrear-los en la seva realitat quotidiana.
- Afavorir el desenvolupament i el progrés sociocultural, sociolaboral, institucional i comunitari, afrontant creativament les desigualtats i la falta d'oportunitats.

- Incorporar el subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials, plenes de possibilitats per a la sociabilitat i la circulació social.
- Acompanyar, orientar i ensenyar els alumnes a utilitzar, gaudir i fer seus els béns culturals i els recursos que possibilita el marc social.
- Promoure noves relacions amb la família, els serveis socials i tot el teixit social.
- Assegurar accions integrades sobre els processos d'exclusió social, afectats per molts factors alhora, que no poden reduir-se a fórmules sectorials.
- Enriquir el treball interdisciplinari amb altres professionals, tant de l'àmbit escolar com del social.

Aquestes aportacions poden afavorir aspectes tan importants i necessaris per a l'escola com la millora del clima de convivència i la resolució de conflictes (Segura, 2013), l'optimització dels temps i els espais educatius, la transversalitat de les intervencions (integrant currículum, valors, hàbits, competències, socialització, creixement personal) o la formació en valors ciutadans, la consciència crítica, el sentit més comunitari i social. Així mateix, poden donar un relleu diferent a l'acció de les tutories pel que fa a l'acompanyament, el seguiment, l'estratègia, la metodologia, l'atenció personal, etc. Les educadores i els educadors socials es poden convertir, també, en mediadors essencials entre l'escola i la comunitat (López, 2013); dissenyant intervencions més efectives per a afrontar les noves i particulars necessitats de l'escola; planificant nous projectes interdisciplinaris; avaluant les accions dutes a terme des d'una perspectiva social i comunitària; dinamitzant espais col·lectius, promovent campanyes de sensibilització, etc.

La preparació pedagògica, comunitària i medidora de l'educador social ofereix la possibilitat de fer la seva feina amb la resta de membres de la comunitat educativa, integrant-se en els departaments i equips d'orientació. En aquest sentit, es converteix en un agent de canvi intern que, mitjançant actuacions sistèmiques, busca millorar les competències d'aprenentatge dels alumnes, establint relacions de col·laboració amb els equips docents i assegurant connexions duradores i properes amb els professionals de l'entorn (González, Olmos i Serrate, 2015: 97). Així doncs, i en el marc d'una concepció de l'educació social com a promotora del dret a l'educació i a la cultura, l'obertura a l'entorn (Sánchez, 2011) i les relacions socials i de col·laboració, l'educador social s'implica en els centres amb un compromís clar envers els alumnes, els docents i l'organització escolar. Tot això en el marc d'un treball conjunt amb la resta del professorat perquè aquestes intencions educatives siguin una realitat (Castillo, 2012: 146-147).

2. Els àmbits de la intervenció de l'educador social a l'escola

Entenem per àmbit un espai d'intervenció comprès dins d'uns límits determinats o identificables a partir d'unes característiques comunes. S'ha parlat molt sobre els àmbits d'intervenció de l'educador social en el marc escolar (Cabrera, 2004; Molina i Blázquez, 2006; Galán i Castillo, 2008; Galán, 2008; Castillo i Bretones, 2014) alhora que observem una gran diversitat d'encàrrecs. Els apuntem a continuació tenint en compte que els àmbits d'intervenció no són compartiments estancs des dels quals es desenvolupen tasques aïllades, sinó que s'encavalquen i es relacionen contínuament al llarg de la jornada. Podríem destacar-ne els següents:

- Atenció a les situacions d'absentisme escolar amb la participació dels educadors socials en les comissions d'absentisme del territori en coordinació amb altres agents, especialment els serveis socials (Melendro, 2009: 71).
- Atenció als problemes de convivència (disrupció a les aules, mediació dels conflictes interpersonals, prevenció de l'assetjament i la violència escolar, etc.) (Pérez, 2008: 84).
- Construcció d'un marc de convivència participatiu i consensuat dins del projecte educatiu i la programació general anual.
- Aportació d'estratègies de treball que millorin la qualitat educativa de les classes, oferint models de treball individualitzat a alguns alumnes d'acord amb les seves característiques personals (Galán, 2008: 69).
- Atenció a la salut dels alumnes amb la implementació de programes de prevenció de les dependències (alcohol, tabac, jocs, droga...) i la promoció d'un lleure alternatiu i saludable.
- Atenció a les minories i als alumnes d'origen estranger i les seves famílies, facilitant els recursos necessaris i assegurant els processos per a la seva participació, reconeixement i normalització escolar i social (Ortega, 2000: 13).
- Intervenció amb alumnes amb necessitats educatives especials que requereixen una atenció regular i personal i també un programa d'intervenció més personalitzat i centrat en objectius educatius i d'aprenentatge a curt termini.
- Intervenció amb alumnes que presenten conductes disruptives a l'aula i que manifesten problemes greus de conducta dins i fora del centre educatiu (Galán, 2008: 68).
- Promoció de la implicació efectiva de les famílies en el procés educatiu dels seus fills fomentant, d'una banda, la seva participació en la vida del centre educatiu i en els seus òrgans de coordinació i govern, i, de l'altra, la seva implicació amb els instruments de representació de mares i pares, i així mateix la promoció de les escoles de mares i pares.
- Planificació, coordinació i desenvolupament amb l'AMPA o amb el consell escolar d'activitats complementàries i extraescolars (López i Cárdenas, 2007: 2).
- Relació amb la comunitat entesa en un sentit ampli amb la mediació d'altres institucions per tal de dinamitzar projectes compartits entre escola i comunitat (Parcerisa, 2007: 11).
- Prevenció i superació de les necessitats sorgides dels processos d'exclusió social, unes circumstàncies que afecten els alumnes i les seves famílies com a resultat de l'entorn en el qual es troben (Ortega, 2005: 116). Ens referim també a la motivació i seguiment pel que fa a la seva assistència i aprofitament escolar, la mediació amb les famílies i el suport per a l'orientació professional (Santibáñez, 2006: 16).
- Valoració social i familiar dels alumnes que provenen de situacions desfavorides, identificant i analitzant necessitats i mancances i participant en el disseny i aplicació de propostes d'intervenció i pautes de coordinació amb altres serveis en un marc d'atenció interdisciplinari (Valín i Castro, 2007: 21).

Tal com s'ha pogut veure, l'enumeració de tots aquests àmbits acaba configurant una demanda excessivament dispersa. A aquest fet, s'hi afegixen unes funcions ambigües i poc clares, uns espais de treball versàtils i complexos en què s'ha d'intervenir, una certa solitud institucional de la seva figura (Castillo, Galán i Pellissa, 2012: 12) o la desubicació com a professional en un marc fortament estructurat en departaments i

equips docents (Chozas, 2007: 16). Malgrat tot, també es pot entendre com una oportunitat per al desenvolupament professional de l'educació social en el marc escolar.

3. En relació amb els centres que tenen la figura professional de l'educador social o del tècnic d'integració social

Són minoritaris, a Catalunya, els centres de primària i secundària que incorporen professionals d'atenció socioeducativa en els seus equips educatius. Entre els que sí que els incorporen es constata, com veiem en el capítol 3, dues tendències: d'una banda, una majoria de centres de primària i secundària que disposen de tècnics d'integració social (TIS) finançats pel Departament d'Ensenyament en el marc del programa d'escola inclusiva i atenció a la diversitat; i, de l'altra, una minoria de centres de primària i secundària que, gràcies a un finançament de les AMPA, de l'Administració local o d'alguna fundació, o bé gràcies a un finançament extraordinari del Departament d'Ensenyament en el marc del Projecte per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics, contracten educadors socials i tècnics d'integració social per a atendre demandes molt concretes.

Les problemàtiques socials, el fracàs escolar, l'absentisme i la promoció de la convivència són les necessitats principals que expliquen la incorporació d'ambdues figures professionals en els equips educatius dels centres. Ara bé, la multiplicitat de dinàmiques en les quals participen i les funcions que se'ls atribueixen fan pensar que les accions dels professionals (educadors socials i tècnics d'integració social) són enteses pels equips directius, en termes generals, des de la complementarietat i que estan molt dirigides a l'alumnat amb dificultats especials. Concebut des de la complementarietat, els educadors socials i els tècnics d'integració social no participen, majoritàriament, en la presa de decisions dins de l'organització escolar. I no són, en conseqüència, membres de ple dret dels equips educatius dels centres de primària i secundària.

Aquesta multiplicitat de dinàmiques i funcions també evidencia una confusió en la concepció tant del paper que tenen educadors socials i tècnics d'integració social en els equips educatius dels centres com del lloc que hi ocupen. Lluny de ser vistos com a figures professionals complementàries (tal com passa, per exemple, entre els tècnics d'educació infantil i els mestres d'educació infantil) són assumits, sovint, com a figures equivalents. Les causes que expliquen aquesta realitat són diverses i complexes, i també ho són les seves conseqüències.

D'una banda, es constata el desconeixement que tenen els docents, en general, de les funcions professionals d'ambdues figures professionals. En aquest sentit, l'opció del Departament d'Ensenyament per la incorporació de la figura del tècnic d'integració social i les limitacions d'accés per als educadors socials es perfila com una de les raons principals. Una altra és el tipus de formació (inicial i permanent) que han rebut i reben mestres i educadors socials, arrelada en tradicions formatives, en exercicis professionals i en pràctiques diferents.

Molts dels tècnics d'integració social contractats pel Departament són, també, educadors socials de formació. Una formació, la del graduat en Educació Social, que el Departament bonifica amb trenta punts en la constitució de les borses de treball però que no reconeix a l'hora de contractar els professionals. Una realitat que impacta en les funcions dels professionals, perquè desdibuixa els límits i les responsabilitats, no solament entre tècnics d'integració social i educadors socials, sinó també entre aquests i la resta de professionals dels centres.

4. En relació amb els centres que no tenen la figura professional de l'educador social o del tècnic d'integració social

En els centres on no tenen la figura professional de l'educador social o del tècnic d'integració social, el paper dels tutors esdevé central en el seguiment individualitzat dels alumnes. Els tutors en són els responsables principals, si bé es tracta d'una funció col·legiada amb la resta de l'equip docent. Així mateix, i tal com hem vist en el capítol 4, també són els tutors els que fan el seguiment i la intervenció amb les famílies, un dels elements clau a l'hora d'assolir uns resultats acadèmics bons per a tothom; ara bé, el fet que la relació amb les famílies l'estableixin principalment els tutors amb un tracte individual que, en la majoria dels casos, es produeix molt puntualment al llarg del curs escolar, ens porta a valorar que cal promoure projectes que permetin augmentar la quantitat i la qualitat dels vincles entre docents i famílies.

A Catalunya, d'acord amb la Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de convivència en els centres educatius dins del marc del Projecte educatiu de centre, els centres educatius han de tenir implementat el projecte de convivència en el marc del seu projecte educatiu, com a molt tard, el març de 2020. En aquest sentit, el projecte de convivència ha de reflectir les accions que el centre educatiu desenvolupi per a capacitar tots els alumnes i la resta de la comunitat escolar per a la convivència i la gestió positiva dels conflictes. Les dades obtingudes gràcies a la recerca demostren que ja es fa una tasca en els centres, tenint en compte que les accions que es porten a terme des d'aquest projecte s'adrecen a tres àmbits diferents: aula, centre i entorn.

La majoria dels equips directius assenyalen la necessitat d'atendre els problemes de fracàs escolar i absentisme escolar, avantsala d'un abandonament prematur que pateixen, sobretot, els alumnes que pertanyen a contextos socials més desfavorits. La complexitat d'aquest fenomen preocupa els equips directius en la mesura que cal fer un abordatge comprensiu més enllà de les accions aïllades i sovint homogeneïtzadores sobre els joves en risc d'abandonar els estudis prematurament. La incorporació d'un tècnic d'integració social o d'un educador social permetria un abordatge més ampli davant de la possibilitat d'atendre factors subjectius, institucionals i familiars.

Tal com hem pogut anar veient, els equips directius manifesten la necessitat d'incorporar educadors socials i tècnics d'integració social en els seus centres, si bé no preveuen que es pugui fer en un termini curt de temps. En aquest sentit, la majoria assenyalen al Departament d'Ensenyament a l'hora d'indicar les raons per

les quals no han pogut incorporar les figures del tècnic d'integració social i de l'educador social en els centres. La pràctica totalitat dels equips directius han contestat que no entenen el tipus de contractació establert pel Departament ni les vies de finançament. En ambdós casos, doncs, no queda clar el procediment d'accés d'aquestes figures professionals com a cos no docent del Departament ni quins són els criteris de provisió de llocs de treball i adjudicació de les places. Aquest fet demostra que els equips directius estarien disposats a incorporar aquesta figura, però que falta una definició clara del procediment que cal seguir per a poder-ho fer malgrat l'existència de documents per a l'organització i gestió dels centres en relació amb la contractació de serveis i professionals d'atenció educativa que complementen l'atenció educativa als alumnes i donen suport al desenvolupament del projecte educatiu del centre, coordinadament amb els docents, en funció de les necessitats dels centres.

5. Competències diferents, possibilitats innovadores

Encara que en algun moment es va pensar que el paper dels educadors a l'escola requeria una contribució des de la docència amb alguna assignatura, és amb la seva mateixa singularitat, entesa des de les característiques diferenciades de la professió, com poden contribuir millor a la tasca d'augmentar la qualitat del sistema educatiu (Tembrás, 2007: 24). Les competències de la mateixa professió poden afavorir la creació o la transformació de noves dinàmiques de treball i espais educatius. Enumerem les que promouen la formació de subjectes capaços de sobrepassar els límits del coneixement adquirit i les destreses ensenyades (Pérez, 2008: 21):

- La sensibilitat envers la superació de les desigualtats i els processos de discriminació.
- La promoció dels drets personals i socials.
- El coneixement i la relació positiva, de col·laboració i cooperativa amb la comunitat social.
- La promoció de les coordinacions i els moments de trobada, afavorint l'entrada d'agents comunitaris externs, compartint esforços i línies de treball consensuades.
- La importància donada al desenvolupament del vincle educatiu (i afectiu) i del contracte pedagògic en el marc de les relacions escolars.
- La introducció dels itineraris educatius integrals, superant la fragmentació de les etapes, centrades en l'estrictament curricular i en el desenvolupament dels aprenentatges.
- La sensibilitat pel que fa a altres elements fonamentals del procés educatiu, especialment en l'àmbit de les actituds i els valors, d'acord amb una formació més integrada en clau de ciutadania responsable i solidària.
- L'adopció, en el marc de les relacions tutorial, de la pedagogia de l'acompanyament (Planella, 2003).
- La introducció de la pedagogia de la resiliència amb la presència de referents que acompanyin afectivament i que permetin reorganitzar i transformar el desig de tirar endavant (Cyrulnik, 2003).
- La capacitat per a dissenyar i proposar respostes educatives globals i implementades des d'una perspectiva transversal, aglutinant accions des dels àmbits tant de la prevenció com de la resolució i mediació en els diversos tipus de conflictes.

- La competència per a dissenyar i implementar programes especialitzats d'acompanyament i seguiment de l'alumnat.
- La promoció de la cultura en l'àmbit escolar com a lloc de trobada de l'acte educatiu i resignificació dels aprenentatges (Moyano, 2007: 328).
- La preocupació per l'establiment i la consolidació d'instruments i dinàmiques d'avaluació en els diversos processos educatius per a la millora de la seva qualitat.

Les estratègies i els instruments que utilitzen els educadors, mestres i professors necessiten una redefinició del terreny natural que ha d'ocupar cadascú, buscant en el millor dels casos la complementarietat amb la resta de professionals (Vilar, 2006: 22). Per això serà especialment profitós tenir en compte:

- Totes les possibilitats que ofereix el ventall de recursos cada vegada més nombrosos dels centres escolars.
- Una definició concreta i exhaustiva de les competències, funcions i espais d'intervenció, tenint en compte les limitacions i possibilitats i establint amb claredat els objectius i continguts de treball.
- La sistematització dels processos d'actuació en funció de les àrees de treball assignades.

Tenint en compte aquests aspectes, cal promoure un procés centrat en:

- Una mirada global capaç d'identificar els elements que faciliten o dificulten el treball interdisciplinari (López i Cárdenas, 2007:17).
- Unes sinergies que promoguin l'efecte multiplicador atesa l'oportunitat que ofereix estar immers en el sistema educatiu, participant-hi i convivint-hi.
- La utilització i desenvolupament d'instruments i metodologies de treball propis.
- La personalització dels processos d'ensenyament i aprenentatge, a partir dels continguts i la detecció de les necessitats educatives específiques de cada alumne (Mollà, 2006:31).
- La col·laboració amb el professorat per a coordinar les àrees curriculars transversals (Caballo i Gradaïlle, 2008: 54).

Cal esperar, doncs, la integració efectiva i definida en el marc de l'organització escolar d'unes competències i estratègies pròpies. Per aquest motiu, els educadors socials haurien de ser plenament reconeguts i les seves funcions acceptades pel professorat i l'organització escolar. Així mateix, és recomanable la seva adscripció a un departament, habitualment el d'orientació, que en permeti i en faciliti la ubicació. A partir d'aquí, la flexibilitat i permeabilitat de la seva presència, els seus moviments i accions en relació amb la resta d'equips seran una de les claus per a l'èxit de la seva feina i per al desenvolupament de les seves competències.

6. Marc legal que empara la incorporació dels educadors socials als centres educatius

La intervenció de l'educació social als centres educatius es confirma, d'una banda, per les mateixes finalitats de l'educació, assenyalades en l'article 2 de la Llei d'educació vigent a Espanya (LOMCE, 2013). Tal com hem apuntat abans, les funcions i finalitats de l'escolarització coincideixen en general amb les finalitats generals atribuïbles a l'educació social (Ortega, 2014; López, 2013).

La Llei orgànica d'educació (LOE), en el seu article primer, ja havia detallat l'exigència de proporcionar una educació de qualitat a tots els ciutadans en tots els nivells del sistema educatiu, i també la necessitat que tots els components de la comunitat educativa col·laboressin en la reducció de les elevades taxes d'abandonament escolar. La LOMCE insisteix en aquest objectiu, alhora que atorga més autonomia als centres per tal de flexibilitzar el currículum i promoure la inclusió de tots els alumnes. La Llei d'educació de Catalunya (LEC), al seu torn, deixa entreveure algunes possibilitats que justificarien la incorporació d'altres professionals en els equips docents multidisciplinaris. En podem trobar alguns exemples en els articles següents (Ferragut, 2015):

- L'article 20: «1. [...] d'acord amb llurs projectes educatius, han de formular una carta de compromís educatiu, en la qual han d'expressar els objectius necessaris per a assolir un entorn de convivència i respecte pel desenvolupament de les activitats educatives. En la formulació de la carta participen la comunitat escolar i, particularment, els professionals de l'educació i les famílies. 2. Per mitjà de la carta de compromís educatiu s'ha de potenciar la participació de les famílies en l'educació dels fills».
- L'article 30⁸ del capítol V, que fa referència als drets i deures de convivència als centres, en què s'explicita que els centres educatius tenen el dret i el deure de facilitar la convivència, establint eines de mediació i resolució de conflictes, i mecanismes de promoció de la convivència.
- L'article 31, dins de la secció 2, concreta aquesta línia d'intervenció assenyalant que la mediació i la resolució de conflictes és un element imprescindible per al bon desenvolupament de clima escolar.
- L'article 33.1 defineix la protecció contra l'assetjament escolar i contra les agressions. D'aquesta manera el Govern i el Departament han d'adoptar les mesures necessàries per a prevenir les situacions d'assetjament escolar i, si escau, afrontar-les immediatament.
- L'article 40, que fa referència als plans i programes socioeducatius de les escoles, diu textualment: «Els centres i els ajuntaments, per iniciativa de dos o més centres o per iniciativa de l'ajuntament corresponent, poden acordar d'elaborar conjuntament plans o programes socioeducatius que afavoreixin la major integració possible en l'entorn social dels objectius educatius i socials del centre i una millor coordinació entre els recursos de les diferents administracions i dels centres mateixos. Correspon al Govern d'establir les condicions mínimes per a la formalització dels convenis que concretin aquests plans i programes». La figura de l'educador social podria ser una eina important a l'hora de portar a terme aquesta col·laboració conjunta entre els centres educatius i els ajuntaments, fent d'enllaç i dinamitzant els programes comuns.

8 Vegeu LEC: Títol III. De la comunitat educativa. Capítol V. La convivència. Article 30. Drets i deures de convivència (pàg. 48).

- L'article 41,⁹ que fa referència a l'obligació de les institucions públiques a l'hora de vetllar i garantir que la totalitat dels alumnes participin en plans, programes socioeducatius i activitats de lleure amb igualtat i sense discriminacions de cap tipus. De nou, el professional de l'educació social podria ajudar a vetllar i garantir aquest accés.
- L'article 42.2, en què s'explicita que les escoles, tant les de primària com les de secundària, tenen l'obligació de treballar per garantir una educació de qualitat, en la qual es fomenti la integració, la cohesió social, la igualtat, la participació dels membres que formen la comunitat educativa, etc.
- Si ens fixem en l'article 77,¹⁰ en què s'estableixen els criteris que orienten l'organització pedagògica dels centres, i també en l'article 79,¹¹ en què es parla dels criteris d'organització pedagògica en l'educació bàsica, l'educador social podria treballar-hi des d'una perspectiva diferent de la de la resta de professionals del centre educatiu, incorporant-hi una perspectiva més social.
- L'article 86, sobre serveis educatius, concretament l'apartat 3, secció C, diu que «són funcions dels serveis educatius, d'acord amb el que en cada cas es determini per norma reglamentària [...] atendre especialment les situacions en què l'escolarització dels alumnes nouvinguts o amb risc d'exclusió social té implicacions en l'àmbit de la integració lingüística». D'altra banda, els centres educatius han de disposar de serveis educatius i de suport per a garantir una educació de qualitat per a tots els alumnes, promovent així una igualtat de condicions entre tots els infants i adolescents escolaritzats. D'aquí es desprèn la possibilitat d'incorporar figures específiques, com la de l'educador social per a l'acollida dels infants i adolescents nouvinguts, i també la de les seves famílies, que tinguin una formació més específica d'acord amb les característiques del col·lectiu de persones nouvingudes, col·laborant conjuntament amb els mestres i professors per garantir a aquests infants i joves una educació de qualitat.
- Quan s'analitza si la llei d'educació catalana parla específicament de la contractació d'altres professionals amb un perfil professional diferent o més específic, cap article ho explicita, tot i que l'article 102.2. diu que: «La direcció de cada centre públic pot proposar al Departament, en funció de les necessitats derivades del projecte educatiu i concretes en el projecte de direcció del centre, llocs docents per als quals sigui necessari el compliment de requisits addicionals de titulació o de capacitat professional docent» (LEC 2009, pàg. 101).
- En l'article 108 es diu obertament que els centres educatius poden disposar de professionals d'atenció educativa, que han de tenir la titulació, la qualificació i el perfil professionals adequats, per a complementar l'atenció educativa als alumnes, en funció de les necessitats de cada centre, i donar suport al desenvolupament del projecte educatiu del centre, coordinadament, fent xarxa, amb els docents i la resta d'agents educatius que envolten el nen o la nena.

9 Vegeu LEC: Títol III. De la comunitat educativa. Capítol V. La convivència. Article 41. Foment de l'equitat en l'educació en el lleure (pàg. 54).

10 Vegeu LEC: Títol VI. Dels centres educatius. Capítol II. Criteris per a l'organització pedagògica dels centres. Article 77. Criteris que orienten l'organització pedagògica dels centres (pàg. 86).

11 Vegeu LEC: Títol VI. Dels centres educatius. Capítol II. Criteris per a l'organització pedagògica dels centres. Article 79. Criteris d'organització pedagògica en l'educació bàsica (pàg. 87).

Totes aquestes possibilitats que dona la LEC, i que hem intentat identificar a partir d'alguns dels seus articles, fan plausible una presència de l'educador social dins de l'àmbit escolar. En el moment que des d'una instància legislativa es vol promoure una educació més integradora i inclusiva, per mitjà del treball en equip dels diversos agents comunitaris, familiars, locals, etc., i que es tenen en compte els diversos contextos que intervenen en el procés educatiu dels infants i adolescents, s'obren noves oportunitats per a la professió alhora que s'amplien les respostes a la gran varietat de reptes que han d'afrontar avui en dia els centres educatius.

7. El sentit de l'educador social als centres educatius

La finalitat de tenir nous i diversos professionals als centres educatius ha de ser la d'augmentar la qualitat de l'educació. Aquesta opció implica insistir en la millora qualitativa i quantitativa de l'activitat escolar, concentrant els esforços perquè aquests professionals desenvolupin les seves capacitats internes per al canvi, fomentant les fortaleces del centre i dels seus membres a fi d'abordar les dificultats que s'hi presenten (González, Olmos i Serrate, 2015: 96).

Al nostre parer, la incorporació de l'educador social no pot quedar reduïda a l'assumpció de funcions supletòries a fi de solucionar unes necessitats que el professorat no pot, no sap o no té ganes de resoldre (Hoyos, 2006: 23). Qualsevol iniciativa innovadora sempre és un procés complex, i ho és en la mesura que s'integra en un context organitzat i rígid, centre de múltiples inèrcies i poc inclinat a la introducció de canvis que puguin qüestionar el paper predominant de l'activitat acadèmica i la funció docent (Castillo, Galán i Pellissa, 2012: 8).

Docents i educadors treballen en un context comú i resolen necessitats comunes. Uns i altres atenen problemàtiques compartides que necessiten un treball cooperatiu per a cercar alternatives. La millora de l'èxit educatiu requereix, indubtablement, garantir un treball interdisciplinari entre els diferents agents implicats (Albaigés i Martínez, 2013), posant en comú cultures professionals diverses. Sense aquesta cooperació, la presència dels educadors socials en els centres escolars difícilment pot contribuir a generar canvis en profunditat (Parcerisa, 2007: 9).

Per a establir un espai comú entre educadors i docents és important definir el lloc que aquests han d'ocupar. L'espai d'intervenció que aglutini les noves funcions, moltes de les quals són noves per a l'escola, ha de ser plantejat amb coherència, més enllà del sentit de l'oportunitat (Chozas, 2007: 17). El caràcter essencialment pedagògic de l'educació social és una de les aportacions més significatives que pot fer en el marc escolar (Castillo, 2012: 80). Entendre l'educació com un procés de construcció permanent entre la família, l'escola i la resta de la societat (Tedesco, 2006: 88) té dues conseqüències directes: l'estreta col·laboració del complex entramat d'agents implicats i la necessitat d'establir ponts de treball compartit i continuat entre l'escola i la comunitat. Apostar per aquesta dinàmica requereix un canvi de mentalitat entre els membres de la comunitat educativa a l'hora de plantejar el projecte didàctic comunitari (Castro, Zapico i

Rodríguez, 2007: 173), i ressituar els rols i funcions tradicionals, a més d'articular nous espais comuns de treball, reflexió i consens.

En la pràctica, les funcions i les finalitats de l'escolarització coincideixen amb les finalitats generals atribuïbles a l'educació social (Ortega, 2005: 122). Les experiències que ja funcionen en nombroses escoles obren noves possibilitats per al desenvolupament professional dels educadors socials. Funcions i espais d'actuació no depenen tant del debat de les necessitats existents en cada centre o etapa com de la importància que cada administració els concedeix. Tanmateix, és en aquesta primera etapa d'incorporació que es juga el futur del seu paper, i també la mateixa funció de la pedagogia social a l'escola i, fins i tot, la mateixa escola com a institució social (Parcerisa, 2008: 16). Ens trobem, doncs, davant d'un procés que es retroalimenta. D'una banda, l'educació social permet introduir noves dinàmiques de treball a l'escola, que permeten «el pas d'una òptica curricular a una perspectiva socioeducativa» (Castillo, 2008: 65). De l'altra, els àmbits de treball de l'educació social s'amplien i enriqueixen (Cuesta, Martínez, Cuesta, Sánchez i Orozco, 2017: 148), cosa que proporciona als educadors un nou espai d'intervenció que permet, alhora, construir la professió d'una altra manera.

Bibliografia

Albaigés, B.; Martínez, M. (2013). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Informes Breus, 39.

Alegre, M.A. (2017). *Polítiques de tria i assignació d'escola: quins efectes tenen sobre la segregació escolar?*. Institut Català d'avaluació de Polítiques Públiques. Fundació Jaume Bofill, Barcelona.

Alegre, M.A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 65-92.

Álvarez, J. B. (2013). Absentismo escolar, atención a la diversidad y educación social en los IEs de Vigo. *Revista de Educación Social*, 16, 1-11.

Arroyo, M.J.; Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de educación*, 379, 192-215.

Asociación Profesional de Educadores y Educadoras Sociales (ASEDES) (2004). *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. Barcelona.

Ballester, I.; Ballester, M. (2014). El trabajo socioeducativo en red como estrategia política y técnica. la experiencia de los TISE en las Islas Baleares. *Revista de Educación Social*, 18, 1-27.

Bonal, X. (dir.), Castejón, A.; Zancajo, A.; Castel, J.L. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Caballo, B; Gradaílle, R. (2008). La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 45-55.

Cabrera, J. (2004). La función de los educadores sociales en los institutos de educación secundaria: un nuevo ámbito de intervención. *I Jornadas Universitarias Judetedu: competencias socio profesionales de las titulaciones de educación*. UNED, Madrid, 29 y 30 de octubre.

Cardús i Ros, S. (2007). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Paidós

Castillo, M. (2008). Els recursos educatius amb alumnes disruptius a l'ESO: mirades i reflexions. *Perspectiva Escolar*, 325, 60-66.

Castillo, M. (2012). La intervención de los educadores y educadores sociales en la escuela: limitaciones, retos y perspectivas de futuro. *Revista Educació Social, Revista d'intervenció socioeducativa*, 51, 133-151.

Castillo, M.; Bretones, E. (2014). *Acción social y educativa en contextos escolares*. Barcelona: Editorial UOC.

Castillo, M.; Galán, D.; Pellissa, B. (2012). *Acció socioeducativa a l'escola*. Barcelona: UOC.

Castro, M.M.; Zapico, M. H.; Rodriguez, J. (2007). Experiencias de trabajo entre escuela y comunidad en el contexto gallego. En Castro [et. al.] (2007): *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.

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

Dapía, M.; Fernández, M. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228.

Cyrulnik, B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

Chozas, A. (2007). Notas sobre el lugar del educador social en la comunidad educativa. *Trobada d'Educació Social*, 1, 16-19. Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de les Illes Balears.

Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva una cuestión de derecho. *Educación Siglo XXI*, 30(2), 109-128.

Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Ferragut, C. (2015): La figura de l'Educador social als instituts. Diferències de treball de L'educador social i l'integrador social en l'àmbit de l'educació secundària. Treball Final de Grau. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Universitat de Vic.

Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación Secundaria de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 57-71.

Galán, D.; Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 38, 121-133.

Generalitat de Catalunya (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu: Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Barcelona, Departament d'Ensenyament.

González, M. (2015). *La vulnerabilidad escolar y los programas de Cualificación Profesional Inicial*. Barcelona: Wolters Kluwer España.

González, M.; Serrate, S. (2014). Una mirada centrada en la intervención de los educadores sociales en los centros de enseñanza. *Revista de Educación Social*, 18, 1-15.

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

González, M.; Olmos, S.; Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243.

Hoyos, F. (2006). Entre l'escola i l'educació social. Educació social. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 32, 19-28.

López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en los centros escolares en el estado español. RES, *Revista de Educación Social*, 16.

López, F.; Cárdenas, R. (2007). El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 160, 15-17.

Marset, R.; Vidal, L. (2006). ¿El proyecto de integración de espacios escolares en centros de educación especial de Zaragoza? Una innovadora experiencia de intervención socioeducativa por un ocio inclusivo. *Revista de intervención socioeducativa*, 5

Martínez, J.J. (2008). Servicios a la comunidad: un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 60 (4), 41-50.

Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación Social como alternativa. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 60 (4). 65-77.

- Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *Res, Revista de Educación Social*, 16, 1-16.
- Molina, J.G; Blázquez, A, (2006). El educador social en la educación Secundaria. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 32, 39-59.
- Mollà, N. (2006). Espacios de educación social en la escuela. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 32, 29-38.
- Moyano, S. (2007). *Retos de la educación social. Aportaciones de la pedagogía social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en los Centros Residenciales de Acción Educativa*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Ortega, J. (2000). Educación social y escuela. *Educación y futuro Digital*, 3, 7-23.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar. La Educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Ortega, J. (2014). Educación Social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *EDETANIA*, 45, 11-31.
- Ortega, J.; Mohedano, J. (2011). Educadores Sociales Escolares, concepto y modelos. (A partir de los casos de Castilla y León, La Mancha y Extremadura). *SIPS (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social)*, II Jornada monográfica "Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada de futuro." Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación, 341- 369.
- Parcerisa, A. (2007). Colaboración con profesionales de la educación social: ¿la respuesta adecuada a los problemas de la escuela actual. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 7-11.
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 15-27.
- Pérez, M.V. (2008). La mediación en los centros educativos. El educador social como mediador. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 60 (4), 79-87.
- Pérez, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 60 (4), 15-29.
- Planella, J. (2003): Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia [Societat Catalana de Pedagogia]* Vol. 2 , 13-33.
- Prats, J. (2000). La crisis del profesorado de educación secundaria. Nuevas exigencias y problemas. *Les Notícies. Ensenyament Informacions. Barcelona: Federació d'ensenyament de la UGT de Catalunya*. Núm 1, Diciembre.
- Quintana, J. (2017). La Integración actual del Educador Social en la escuela. *RES Revista de Educación Social*, 24, 499-503.
- Sánchez, J.F. (2011). La educación social como práctica socioeducativa promotora de la participación en la ciudadanía: la profesionalización de la profesión". *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 12.
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Sáez, L. (2016). La educación social como instrumento para la equidad social y la calidad del sistema educativo. Estudio centrado en la etapa de la E.S.O. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Salas, S.; Garau, M.; Muñoz, M. (2009). Programa experimental per millorar la convivència en els centres educatius de secundària mitjançant la inclusió de la figura professional d'un tècnic d'intervenció socioeducativa. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 316-344.

Santibáñez, R. (2006). A propósito de la Educación social y la escuela. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 30, 14-16.

Segura, M. (2013). La educación social en la escuela. Convivencia, violencia y resolución de conflictos. *Revista CADUP*, 1, 1-24.

Sierra, J.E.; Vila, E.S.; Caparrós, E.; Martín, V.M. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 479-495.

Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en supervisión educativa*, 23, 1-20.

Tedesco, J.C. (2006). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad*, 146 (6), 74-89.

Torrón, R.; Cárdenas, R.; Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40.

educadores/as sociales: un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educación Siglo XXI*, 33 (2), 141-164.

Torrens, D; Merino, R.; García, M.; Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers, Revista de Sociologia*. Vol. 103, 1,

Vallés, J. (2011). Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España. Tesis Doctoral. Departamento de Métodos de Investigación en Educación, UNED.

Valín D.; Castro M^a M.(2007). La integración del educador social en aulas especiales. *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. 160, 18-23.

Vilar, J. et al. (2006). Entre l'escola i l'educació social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 32, 19-28.

Legislació

Decreto 28/2007, de 20 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2017). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres Personal d'administració i serveis i professionals d'atenció educativa*.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació. Aprobada pel Ple del Parlament. (tramitació núm. 200-00043/08) en la sessió núm. 59, de l'1 de juliol de 2009. (Diari de Sessions del Parlament de Catalunya, sèrie P, núm. 87/VIII). Publicada en el Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya, núm. 509/VIII, del 8 de juliol de 2009.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE», 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE», 295, de 10 de diciembre de 2013.

Orden de 13 de septiembre del 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convocan pruebas selectivas para la constitución de una bolsa de trabajo para el nombramiento de funcionarios interinos del Cuerpo Técnico, Escala Sociosanitaria, Especialidad Educador Social, de la Administración de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. DOE, 30 de septiembre de 2002, 116.

Instrucciones de 25 de octubre de 2002, de la dirección general de ordenación, renovación y centros por las que se establecen las funciones y ámbitos de actuación de los educadores sociales en centros de educación secundaria de la red pública dependiente de la consejería de educación, ciencia y tecnología de la junta de Extremadura.

Instrucciones de 7 de julio de 2004, de la Secretaría General de Educación, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Centros de Educación Secundaria dependientes de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

Annex 1. Qüestionari als centres educatius amb Educador social / Tècnic d'integració social

Acció social i educativa en contextos escolars

Situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social en el sistema educatiu de Catalunya

Aquesta recerca té per objectiu la recopilació i sistematització d'informació sobre les experiències que estan portant a terme els professionals de l'educació social als centres d'educació primària i secundària de Catalunya.

- Donat que hi ha qüestions relatives a organització escolar, és important que respongui el qüestionari algun membre de l'equip directiu o la persona més adequada en qui es delegui.
- Totes les preguntes fan referència al curs escolar 2016-2017
- Només cal omplir el qüestionari una vegada.
- Marqueu la resposta que sigui més pertinent.
- Si les preguntes són de resposta única, marqueu només l'opció que més s'aproximi a la vostra situació.
- Contesteu totes les preguntes, sempre que sigui possible.
- Tota la informació que es proporcioni serà absolutament anònima i confidencial.
- Si teniu qualsevol dubte, podeu posar-vos en contacte amb nosaltres per correu electrònic a la direcció següent: ebretones@uoc.edu

Moltes gràcies per la vostra col·laboració.

Bloc I. Informació del centre

L'objectiu d'aquest primer bloc és determinar quants centres de Primària i Secundària de Catalunya incorporen al seu equip la figura de l'Integrador Social (TIS) i/o de l'Educador Social (ES) i la seva tipologia.

1. A quina tipologia respon el vostre centre? (marqueu una sola resposta)

- Escola: 2n cicle d'educació infantil i educació primària
- Institut: educació secundària obligatòria, batxillerat i formació professional
- Secció d'educació secundària: educació secundària obligatòria
- Institut escola: 2n cicle d'educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria i batxillerat
- Centre integrat: educació primària, educació secundària, batxillerat i ensenyaments de música i dansa
- Zones escolars rurals (agrupació d'escoles en zones de baixa densitat de població): 2n cicle d'educació infantil i educació primària
- Escola d'educació especial: 2n cicle d'educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria

2. Quina és la titularitat del vostre centre? (marqueu una sola resposta)

- Públic
- Concertat
- Privat

3. Quin és el nombre de línies que té el vostre centre a Primària? (marqueu una sola resposta)

- No tenim primària
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- més de 5

4. Quin és el nombre de línies que té el vostre centre a Secundària? (marqueu una sola resposta)

- No tenim secundària
- 1
- 2
- 3

- 4
- 5
- més de 5

5. Quin és l'horari del centre a Primària? (marqueu una sola resposta)

- No tenim primària
- Jornada continuada
- Jornada partida

6. Quin és l'horari del centre a Secundària? (marqueu una sola resposta)

- No tenim secundària
- Jornada continuada
- Jornada partida

7. D'entre els Projectes que participeu com a centre, quin és prioritari aquest curs escolar? (marqueu una sola resposta)

- Comunitat d'aprenentatge
- Pla educatiu d'entorn
- Promoció escolar del poble gitano
- Programa d'Escola Inclusiva i atenció a la diversitat
- Projecte per a la Millora de la Qualitat dels Centres Educatius Públics
- Altres (especifiqueu el nom del projecte) _____

8. El seu centre està classificat com a centre de complexitat màxima? (marqueu una sola resposta)

- SÍ
- NO

9. Quin és el nombre de docents que conformen l'equip del centre? (especificar nombre)

10. Quin és el nombre de docents amb una plaça vinculada als recursos o projectes següents? (especificar nombre)

- Lingüístic en llengua estrangera _____ docents
- Atenció a la diversitat _____ docents
- TIC _____ docents

- Gestió de projectes i serveis de formació _____ docents
- Lectura i biblioteca escolar _____ docents
- Educació visual i plàstica _____ docents
- Metodologies amb enfocament globalitzat _____ docents

11. [*] Quin tipus de personal educatiu no docent disposeu en l'equip del centre i amb quina dedicació?
(marqueu una resposta per fila)

	No, no en disposem	Sí, a temps parcial	Sí, a temps complet
Educador Social (ES)	0	0	0
Integrador Social (TIS)	0	0	0
Tècnic d'educació infantil	0	0	0
Vetllador	0	0	0
Tècnic de salut	0	0	0

12. Si en el llistat de perfils professionals que us hem proposat trobeu a faltar personal educatiu no docent que sí està present al vostre centre, especifiqueu els seus perfils a continuació

Bloc II. Funcions i àmbits dels Educadors socials / Tècnics d'integració social

L'objectiu d'aquest segon bloc és determinar les funcions i els àmbits d'acció que desenvolupa el Tècnic d'integració social i/o Educador Social en el seu centre.

13. Quina tipologia de professional incorpora el vostre centre aquest curs? (marqueu una sola resposta)

- Educador/a Social (ES)
- Integrador/a Social (TIS)
- Ambdues figures professionals (ES i TIS)

14. En el marc de quin Pla, Programa i/o projecte s'incorpora el TIS/ES al vostre centre aquest curs escolar? (marqueu tantes respostes com sigui necessari)

- Programa d'escola inclusiva i atenció a la diversitat
- Projectes per a la Millora de la Qualitat dels Centres Educatius Públics
- Altres (especificar) _____

15. Qui finança la contractació d'aquests professionals (TIS/ES)? (marqueu tantes respostes com sigui necessari)

- El Departament d'Ensenyament
- AMPA
- Ajuntament
- Diputació
- Fundació
- Entitat del tercer sector
- Altres (especificar) _____

16. Quina importància tenen les següents necessitats en la petició/contractació de l'ES/TIS en el seu centre? (marqueu una resposta per fila)

	Cap	Molt poca	Poca	Bastant	Molta
L'Absentisme i el fracàs escolar	0	0	0	0	0
La intervenció en la Convivència escolar	0	0	0	0	0
La coordinació i execució de programes d'Educació per a la Salut	0	0	0	0	0
La coordinació en els processos d'orientació acadèmica i professional	0	0	0	0	0

	Cap	Molt poca	Poca	Bastant	Molta
La Coordinació i desenvolupament de projectes amb els agents socials del territori	0	0	0	0	0
La Coordinació de les activitats extraescolars	0	0	0	0	0
El Seguiment i la intervenció amb famílies	0	0	0	0	0
El recolzament als plans d'acció tutorial	0	0	0	0	0
El seguiment individualitzat d'alumnat amb problemàtica social	0	0	0	0	0
La gestió d'algun tipus de recurs d'atenció a la diversitat: USEE, projecte singular, aula oberta, etc.	0	0	0	0	0

17. Quina és l'aportació de l'ES/TIS en relació als següents aspectes de la dinàmica escolar del seu centre? (marqueu una resposta per fila)

	Cap	Molt poca	Poca	Bastant	Molta
Gestió de l'autonomia pedagògica	0	0	0	0	0
Projectes educatius de centre	0	0	0	0	0
Reglament d'organització i funcionament	0	0	0	0	0
Projecte curricular de centre	0	0	0	0	0
Plans d'acció tutorial	0	0	0	0	0
Orientació acadèmica i professional	0	0	0	0	0
Atenció a la diversitat	0	0	0	0	0
Intervenció en la convivència escolar	0	0	0	0	0
Situacions d'absentisme i fracàs escolar	0	0	0	0	0
Suport al docent	0	0	0	0	0
Coordinació amb recursos i serveis del territori	0	0	0	0	0
Organització d'activitats extraescolars	0	0	0	0	0

18. Quina és la participació de l'ES/TIS en relació als següents àmbits d'actuació en el seu centre? (marqueu una resposta per fila)

	Cap	Molt poca	Poca	Bastant	Molta
Absentisme	0	0	0	0	0
Fracàs escolar	0	0	0	0	0
Convivència i atenció al conflicte	0	0	0	0	0
Formació i suport al professorat	0	0	0	0	0
Alumnes en situació d'exclusió social	0	0	0	0	0
Salut	0	0	0	0	0
Mediació escolar	0	0	0	0	0
Coordinació amb la comunitat	0	0	0	0	0
Orientació acadèmica i professional	0	0	0	0	0
Relació i atenció a famílies	0	0	0	0	0

	Cap	Molt poca	Poca	Bastant	Molta
Implicació en projectes concrets d'atenció a la diversitat	0	0	0	0	0

19. En quina mesura les següents funcions caracteritzen l'activitat de l'ES/TIS en el seu centre? (marqueu una resposta per fila)

	Cap	Molt poca	Poca	Bastant	Molta
Superació de les desigualtats i dels processos de discriminació	0	0	0	0	0
Promoció dels drets personals i socials	0	0	0	0	0
Mediació i promoció de la convivència	0	0	0	0	0
Formació al professorat en competències de gestió d'aula i afrontament del conflicte	0	0	0	0	0
Atenció i seguiment dels alumnes amb especials dificultats de contenció i disrupció	0	0	0	0	0
El coneixement i la relació positiva, de col·laboració i cooperació amb la comunitat	0	0	0	0	0
Capacitat de diagnòstic: recollir, compartir i traspasar tota la informació necessària	0	0	0	0	0
Promoció de les coordinacions amb la xarxa social i el territori	0	0	0	0	0
Desenvolupament de vincles educatius i del contracte pedagògic	0	0	0	0	0
Introducció d'itineraris educatius integrals en el marc del seguiment dels alumnes i de les tutories	0	0	0	0	0
Establiment de relacions positives i vinculants amb les famílies	0	0	0	0	0
Disseny i implementació de programes especialitzats	0	0	0	0	0
Seguiment, proximitat, comunicació i/o mediació	0	0	0	0	0

20. Fins a quin punt els següents aspectes suposen una limitació per a l'exercici de la pràctica professional de l'ES/TIS en el seu centre? (marqueu una resposta per fila)

	Cap	Molt poca	Poca	Bastant	Molta
La situació contractual	0	0	0	0	0
L'organització del centre escolar	0	0	0	0	0
La indefinició de l'encàrrec	0	0	0	0	0
La indefinició de tasques i funcions	0	0	0	0	0
La multiplicitat d'espais d'intervenció	0	0	0	0	0
La diversitat d'alumnat i famílies que el centre acull	0	0	0	0	0
La manca de reconeixement docent	0	0	0	0	0
La manca de treball en equip	0	0	0	0	0

	Cap	Molt poca	Poca	Bastant	Molta
La manca de reconeixement de les famílies	0	0	0	0	0
La manca de reconeixement de l'alumnat	0	0	0	0	0
La formació per les funcions encomanades	0	0	0	0	0

21. Abans d'arribar al darrer bloc, ens agradaria demanar-vos, sempre que ho considereu pertinent, el contacte del TIS/ES del vostre centre. Les aportacions d'aquests professionals en la cerca són fonamentals per a concretar les seves accions socioeducatives en els diferents àmbits descrits en aquest qüestionari.

Mail de contacte: _____

Bloc III. Situació professional dels educadors socials

Aquest últim bloc té per objecte conèixer la valoració que fan els equips directius de la figura professional dels educadors socials

22. Tenint en compte la situació actual, fins a quin punt esteu satisfets amb els següents aspectes relacionats amb el paper de l'educador social als centres educatius de Catalunya? (marqueu una resposta per fila)

	Cap	Molt poca	Poca	Bastant	Molta
La formació inicial dels educadors socials	0	0	0	0	0
El coneixement que tenen els educadors socials sobre el sistema educatiu (polítiques, funcions docents, objectius educatius, etc.)	0	0	0	0	0
El coneixement que tenen els docents sobre les competències i funcions dels educadors socials als centres educatius	0	0	0	0	0
El reconeixement de la figura de l'educador social per part del Departament d'Ensenyament	0	0	0	0	0
El reconeixement dels centres educatius com a àmbit professional dels educadors socials	0	0	0	0	0
El reconeixement de la figura de l'educador social com a professional dins la comunitat educativa	0	0	0	0	0
El coneixement de la dinàmica i organització escolar per part dels educadors socials	0	0	0	0	0
L'aportació que fa l'educador social en l'atenció de necessitats educatives que queden desateses	0	0	0	0	0

23. Finalment, tenint en compte l'evolució d'aquests aspectes en el futur, fins a quin punt creieu que milloraran en els propers cinc anys? (marqueu una resposta per fila)

	Cap	Molt poca	Poca	Bastant	Molta
La formació inicial dels educadors socials	0	0	0	0	0
El coneixement que tenen els educadors socials sobre el sistema educatiu (polítiques, funcions docents, objectius educatius, etc.)	0	0	0	0	0
El coneixement que tenen els docents sobre les competències i funcions dels educadors socials als centres educatius	0	0	0	0	0
El reconeixement de la figura de l'educador social per part del Departament d'Ensenyament	0	0	0	0	0
El reconeixement dels centres educatius com a àmbit professional dels educadors socials	0	0	0	0	0

	Cap	Molt poca	Poca	Bastant	Molta
El reconeixement de la figura de l'educador social com a professional dins la comunitat educativa	0	0	0	0	0
El coneixement de la dinàmica i organització escolar per part dels educadors socials	0	0	0	0	0
L'aportació que fa l'educador social en l'atenció de necessitats educatives que queden desateses	0	0	0	0	0

Hem acabat. Moltes gràcies per la teva participació!

Annex 2. Qüestionari als centres educatius que no tenen Educador social / Tècnic d'integració social i preveuen la seva incorporació

Acció social i educativa en contextos escolars

Situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social en el sistema educatiu de Catalunya

Aquesta recerca té per objectiu la recopilació i sistematització d'informació sobre les experiències que estan portant a terme els professionals de l'educació social als centres d'educació primària i secundària de Catalunya.

- Donat que hi ha qüestions relatives a organització escolar, és important que respongui el qüestionari algun membre de l'equip directiu o la persona més adequada en qui es delegui.
- Totes les preguntes fan referència al curs escolar 2016-2017
- Només cal omplir el qüestionari una vegada.
- Marqueu la resposta que sigui més pertinent.
- Si les preguntes són de resposta única, marqueu només l'opció que més s'aproximi a la vostra situació.
- Contesteu totes les preguntes, sempre que sigui possible.
- Tota la informació que es proporcioni serà absolutament anònima i confidencial.
- Si teniu qualsevol dubte, podeu posar-vos en contacte amb nosaltres per correu electrònic a la direcció següent: ebretones@uoc.edu

Moltes gràcies per la vostra col·laboració.

Bloc I. Informació del centre

L'objectiu d'aquest primer bloc és determinar quants centres de Primària i Secundària de Catalunya incorporen al seu equip la figura de l'Integrador Social (TIS) i/o de l'Educador Social (ES) i la seva tipologia.

1. A quina tipologia respon el vostre centre? (marqueu una sola resposta)

- Escola: 2n cicle d'educació infantil i educació primària
- Institut: educació secundària obligatòria, batxillerat i formació professional
- Secció d'educació secundària: educació secundària obligatòria
- Institut escola: 2n cicle d'educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria i batxillerat
- Centre integrat: educació primària, educació secundària, batxillerat i ensenyaments de música i dansa
- Zones escolars rurals (agrupació d'escoles en zones de baixa densitat de població): 2n cicle d'educació infantil i educació primària
- Escola d'educació especial: 2n cicle d'educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria

2. Quina és la titularitat del vostre centre? (marqueu una sola resposta)

- Públic
- Concertat
- Privat

3. Quin és el nombre de línies que té el vostre centre a Primària? (marqueu una sola resposta)

- No tenim primària
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- més de 5

4. Quin és el nombre de línies que té el vostre centre a Secundària? (marqueu una sola resposta)

- No tenim secundària
- 1
- 2
- 3
- 4

- 5
- més de 5

5. Quin és l'horari del centre a Primària? (marqueu una sola resposta)

- No tenim primària
- Jornada continuada
- Jornada partida

6. Quin és l'horari del centre a Secundària? (marqueu una sola resposta)

- No tenim secundària
- Jornada continuada
- Jornada partida

7. D'entre els Projectes que participeu com a centre, quin és prioritari aquest curs escolar? (marqueu una sola resposta)

- Comunitat d'aprenentatge
- Pla educatiu d'entorn
- Promoció escolar del poble gitano
- Programa d'Escola Inclusiva i atenció a la diversitat
- Projecte per a la Millora de la Qualitat dels Centres Educatius Públics
- Altres (especifiqueu el nom del projecte) _____

8. El seu centre està classificat com a centre de complexitat màxima? (marqueu una sola resposta)

- Sí
- NO

9. Quin és el nombre de docents que conformen l'equip del centre? (especificar nombre)

10. Quin és el nombre de docents amb una plaça vinculada als recursos o projectes següents? (especificar nombre)

- | | |
|---|---------------|
| • Lingüístic en llengua estrangera | _____ docents |
| • Atenció a la diversitat | _____ docents |
| • TIC | _____ docents |
| • Gestió de projectes i serveis de formació | _____ docents |

- Lectura i biblioteca escolar _____ docents
- Educació visual i plàstica _____ docents
- Metodologies amb enfocament globalitzat _____ docents

11. [*] Quin tipus de personal educatiu no docent disposeu en l'equip del centre i amb quina dedicació?
(marqueu una resposta per fila)

	No, no en disposem	Sí, a temps parcial	Sí, a temps complert
Educador Social (ES)	0	0	0
Integrador Social (TIS)	0	0	0
Tècnic d'educació infantil	0	0	0
Vetllador	0	0	0
Tècnic de salut	0	0	0

12. Si en el llistat de perfils professionals que us hem proposat trobeu a faltar personal educatiu no docent que sí està present al vostre centre, especifiqueu els seus perfils a continuació

Bloc II. Funcions professionals

L'objectiu d'aquest segon bloc és determinar quins professionals desenvolupen funcions i àmbits d'acció compartits amb els Educadors Socials al vostre centre.

13. Quines estratègies d'agrupament dels alumnes feu servir al vostre centre? (marqueu tantes respostes com sigui necessari)

- Aules d'acollida
- Agrupament aleatori
- Espais de lliure circulació
- Per projectes
- Internivells
- Altres (especificar) _____

14. Quin professional s'encarrega de forma principal de les següents funcions en el seu centre? (marqueu una resposta per fila)

	Psico-pedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres
Intervenció en relació a l'absentisme i el fracàs escolar	☐	☐	☐	☐	☐
Coordinació i execució de programes d'Educació per a la Salut	☐	☐	☐	☐	☐
Coordinació dels processos d'orientació acadèmica i professional	☐	☐	☐	☐	☐
Coordinació i desenvolupament de projectes amb els agents socials del territori	☐	☐	☐	☐	☐
Participació en les comissions socials del centre	☐	☐	☐	☐	☐
Seguiment i intervenció amb famílies	☐	☐	☐	☐	☐
Recolzament als plans d'acció tutorial	☐	☐	☐	☐	☐
Coordinació de les activitats extraescolars	☐	☐	☐	☐	☐
Seguiment individualitzat de l'alumnat	☐	☐	☐	☐	☐
Intervenció en la convivència escolar	☐	☐	☐	☐	☐
Dinamització i gestió dels recursos d'atenció a la diversitat del centre	☐	☐	☐	☐	☐

15. [*] Com a equip directiu, formarà part de la vostra proposta d'organització la incorporació de la figura de l'ES/TIS a l'equip educatiu del vostre centre? (marqueu només una resposta)

- No, aquesta figura no en formarà part
- Sí, aquesta figura en formarà part

16. Tenint en compte la vostra autonomia com a centre, en quina mesura les següents raons justifiquen la incorporació de la figura de l'ES/TIS al vostre equip educatiu? (marqueu una resposta per fila)

	Gens	Molt poc	Poc	Bastant	Molt
Donar resposta a problemes d'absentisme	0	0	0	0	0
Donar resposta a problemes de fracàs escolar	0	0	0	0	0
Millorar la convivència i l'atenció als conflictes	0	0	0	0	0
Millorar la formació i el suport al professorat	0	0	0	0	0
Atendre els alumnes en situació d'exclusió social	0	0	0	0	0
Desenvolupar programes de salut	0	0	0	0	0
Incorporar estratègies de mediació escolar	0	0	0	0	0
Millorar la coordinació amb la comunitat	0	0	0	0	0
Assegurar la relació i la mediació amb les famílies	0	0	0	0	0

17. En quina mesura les següents raons han impossibilitat la incorporació de la figura de l'ES/TIS al vostre equip educatiu? (marqueu una resposta per fila)

	Gens	Molt poc	Poc	Bastant	Molt
El tipus de contractació establert pel Departament d'Ensenyament	0	0	0	0	0
El tipus d'organització del centre educatiu	0	0	0	0	0
La naturalesa de la formació dels ES/TIS	0	0	0	0	0
La indefinició de les funcions dels ES/TIS dins el centre	0	0	0	0	0
La manca de reconeixement per part dels docents	0	0	0	0	0
La manca de reconeixement per part de les famílies	0	0	0	0	0
La manca de finançament per fer-ho	0	0	0	0	0
La manca d'un encàrrec específic	0	0	0	0	0

18. Si valoreu que hi ha altres raons importants per no haver-ho fet que no hem contemplat en el llistat, us demanaríem, si us plau, que ens ho indiqueu a continuació

Bloc III. Situació professional dels educadors socials

Aquest últim bloc té per objecte conèixer la valoració que fan els equips directius de la figura professional dels educadors socials

19. Tenint en compte la situació actual, fins a quin punt esteu satisfets amb els següents aspectes relacionats amb el paper de l'educador social als centres educatius de Catalunya? (marqueu una resposta per fila)

	Gens	Molt poc	Poc	Bastant	Molt
La formació inicial dels educadors socials	0	0	0	0	0
El coneixement que tenen els educadors socials sobre el sistema educatiu (polítiques, funcions docents, objectius educatius, etc.)	0	0	0	0	0
El coneixement que tenen els docents sobre les competències i funcions dels educadors socials als centres educatius	0	0	0	0	0
El reconeixement de la figura de l'educador social per part del Departament d'Ensenyament	0	0	0	0	0
El reconeixement dels centres educatius com a àmbit professional dels educadors socials	0	0	0	0	0
El reconeixement de la figura de l'educador social com a professional dins la comunitat educativa	0	0	0	0	0
El coneixement de la dinàmica i organització escolar per part dels educadors socials	0	0	0	0	0
L'aportació que fa l'educador social en l'atenció de necessitats educatives que queden desateses	0	0	0	0	0

20. Finalment, tenint en compte l'evolució d'aquests aspectes en el futur, fins a quin punt creieu que milloraran en els propers cinc anys? (marqueu una resposta per fila)

	Gens	Molt poc	Poc	Bastant	Molt
La formació inicial dels educadors socials	0	0	0	0	0
El coneixement que tenen els educadors socials sobre el sistema educatiu (polítiques, funcions docents, objectius educatius, etc.)	0	0	0	0	0
El coneixement que tenen els docents sobre les competències i funcions dels educadors socials als centres educatius	0	0	0	0	0
El reconeixement de la figura de l'educador social per part del Departament d'Ensenyament	0	0	0	0	0
El reconeixement dels centres educatius com a àmbit professional dels educadors socials	0	0	0	0	0

	Gens	Molt poc	Poc	Bastant	Molt
El reconeixement de la figura de l'educador social com a professional dins la comunitat educativa	0	0	0	0	0
El coneixement de la dinàmica i organització escolar per part dels educadors socials	0	0	0	0	0
L'aportació que fa l'educador social en l'atenció de necessitats educatives que queden desateses	0	0	0	0	0

Hem acabat. Moltes gràcies per la teva participació!

Annex 3. Qüestionari als centres que no tenen Educador social / Tècnic d'integració social i no preveuen la seva incorporació

Acció social i educativa en contextos escolars

Situació actual dels educadors socials i els tècnics d'integració social en el sistema educatiu de Catalunya

Aquesta recerca té per objectiu la recopilació i sistematització d'informació sobre les experiències que estan portant a terme els professionals de l'educació social als centres d'educació primària i secundària de Catalunya.

- Donat que hi ha qüestions relatives a organització escolar, és important que respongui el qüestionari algun membre de l'equip directiu o la persona més adequada en qui es delegui.
- Totes les preguntes fan referència al curs escolar 2016-2017
- Només cal omplir el qüestionari una vegada.
- Marqueu la resposta que sigui més pertinent.
- Si les preguntes són de resposta única, marqueu només l'opció que més s'aproximi a la vostra situació.
- Contesteu totes les preguntes, sempre que sigui possible.
- Tota la informació que es proporcioni serà absolutament anònima i confidencial.
- Si teniu qualsevol dubte, podeu posar-vos en contacte amb nosaltres per correu electrònic a la direcció següent: ebretones@uoc.edu

Moltes gràcies per la vostra col·laboració.

Bloc I. Informació del centre

L'objectiu d'aquest primer bloc és determinar quants centres de Primària i Secundària de Catalunya incorporen al seu equip la figura de l'Integrador Social (TIS) i/o de l'Educador Social (ES) i la seva tipologia.

1. A quina tipologia respon el vostre centre? (marqueu una sola resposta)

- Escola: 2n cicle d'educació infantil i educació primària
- Institut: educació secundària obligatòria, batxillerat i formació professional
- Secció d'educació secundària: educació secundària obligatòria
- Institut escola: 2n cicle d'educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria i batxillerat
- Centre integrat: educació primària, educació secundària, batxillerat i ensenyaments de música i dansa
- Zones escolars rurals (agrupació d'escoles en zones de baixa densitat de població): 2n cicle d'educació infantil i educació primària
- Escola d'educació especial: 2n cicle d'educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria

2. Quina és la titularitat del vostre centre? (marqueu una sola resposta)

- Públic
- Concertat
- Privat

3. Quin és el nombre de línies que té el vostre centre a Primària? (marqueu una sola resposta)

- No tenim primària
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- més de 5

4. Quin és el nombre de línies que té el vostre centre a Secundària? (marqueu una sola resposta)

- No tenim secundària
- 1
- 2
- 3
- 4

- 5
- més de 5

5. Quin és l'horari del centre a Primària? (marqueu una sola resposta)

- No tenim primària
- Jornada continuada
- Jornada partida

6. Quin és l'horari del centre a Secundària? (marqueu una sola resposta)

- No tenim secundària
- Jornada continuada
- Jornada partida

7. D'entre els Projectes que participeu com a centre, quin és prioritari aquest curs escolar? (marqueu una sola resposta)

- Comunitat d'aprenentatge
- Pla educatiu d'entorn
- Promoció escolar del poble gitano
- Programa d'Escola Inclusiva i atenció a la diversitat
- Projecte per a la Millora de la Qualitat dels Centres Educatius Públics
- Altres (especifiqueu el nom del projecte) _____

8. El seu centre està classificat com a centre de complexitat màxima? (marqueu una sola resposta)

- Sí
- NO

9. Quin és el nombre de docents que conformen l'equip del centre? (especificar nombre)

10. Quin és el nombre de docents amb una plaça vinculada als recursos o projectes següents? (especificar nombre)

- | | |
|---|---------------|
| • Lingüístic en llengua estrangera | _____ docents |
| • Atenció a la diversitat | _____ docents |
| • TIC | _____ docents |
| • Gestió de projectes i serveis de formació | _____ docents |

- Lectura i biblioteca escolar _____ docents
- Educació visual i plàstica _____ docents
- Metodologies amb enfocament globalitzat _____ docents

11. [*] Quin tipus de personal educatiu no docent disposeu en l'equip del centre i amb quina dedicació?
(marqueu una resposta per fila)

	No, no en disposem	Sí, a temps parcial	Sí, a temps complert
Educador Social (ES)	0	0	0
Integrador Social (TIS)	0	0	0
Tècnic d'educació infantil	0	0	0
Vetllador	0	0	0
Tècnic de salut	0	0	0

12. Si en el llistat de perfils professionals que us hem proposat trobeu a faltar personal educatiu no docent que sí està present al vostre centre, especifiqueu els seus perfils a continuació _____

Bloc II. Funcions professionals

L'objectiu d'aquest segon bloc és determinar quins professionals desenvolupen funcions i àmbits d'acció compartits amb els Educadors Socials al vostre centre.

13. Quines estratègies d'agrupament dels alumnes feu servir al vostre centre? (marqueu tantes respostes com sigui necessari)

- Aules d'acollida
- Agrupament aleatori
- Espais de lliure circulació
- Per projectes
- Internivells
- Altres (especificar) _____

14. Quin professional s'encarrega de forma principal de les següents funcions en el seu centre? (marqueu una resposta per fila)

	Psico-pedagog	Mestre de terapèutica	Tutor	Cap d'estudis	Altres
Intervenció en relació a l'absentisme i el fracàs escolar	0	0	0	0	0
Coordinació i execució de programes d'Educació per a la Salut	0	0	0	0	0
Coordinació dels processos d'orientació acadèmica i professional	0	0	0	0	0
Coordinació i desenvolupament de projectes amb els agents socials del territori	0	0	0	0	0
Participació en les comissions socials del centre	0	0	0	0	0
Seguiment i intervenció amb famílies	0	0	0	0	0
Recolzament als plans d'acció tutorial	0	0	0	0	0
Coordinació de les activitats extraescolars	0	0	0	0	0
Seguiment individualitzat de l'alumnat	0	0	0	0	0
Intervenció en la convivència escolar	0	0	0	0	0
Dinamització i gestió dels recursos d'atenció a la diversitat del centre	0	0	0	0	0

15. [*] Com a equip directiu, formarà part de la vostra proposta d'organització la incorporació de la figura de l'ES/TIS a l'equip educatiu del vostre centre? (marqueu només una resposta)

- No, aquesta figura no en formarà part
- Sí, aquesta figura en formarà part

16. Tenint en compte la vostra autonomia com a centre, en quina mesura les següents raons justifiquen la no incorporació de la figura de l'ES/TIS al vostre equip educatiu? (marqueu una resposta per fila)

	Gens	Molt poc	Poc	Bastant	Molt
No encaixa amb l'organització actual del centre	0	0	0	0	0
No sabem quines tasques atribuir-li	0	0	0	0	0
No sabem com gestionar la seva incorporació amb el Departament d'Ensenyament	0	0	0	0	0
No sabem com finançar la seva incorporació	0	0	0	0	0
No tenim problemàtiques socials rellevants que atendre	0	0	0	0	0

17. Si valoreu que hi ha altres raons importants per no haver-ho fet que no hem contemplat en el llistat, us demanaríem, si us plau, que ens ho indiqueu a continuació _____

Bloc III. Situació professional dels educadors socials

Aquest últim bloc té per objecte conèixer la valoració que fan els equips directius de la figura professional dels educadors socials

18. Tenint en compte la situació actual, fins a quin punt esteu satisfets amb els següents aspectes relacionats amb el paper de l'educador social als centres educatius de Catalunya? (marqueu una resposta per fila)

	Gens	Molt poc	Poc	Bastant	Molt
La formació inicial dels educadors socials	0	0	0	0	0
El coneixement que tenen els educadors socials sobre el sistema educatiu (polítiques, funcions docents, objectius educatius, etc.)	0	0	0	0	0
El coneixement que tenen els docents sobre les competències i funcions dels educadors socials als centres educatius	0	0	0	0	0
El reconeixement de la figura de l'educador social per part del Departament d'Ensenyament	0	0	0	0	0
El reconeixement dels centres educatius com a àmbit professional dels educadors socials	0	0	0	0	0
El reconeixement de la figura de l'educador social com a professional dins la comunitat educativa	0	0	0	0	0
El coneixement de la dinàmica i organització escolar per part dels educadors socials	0	0	0	0	0
L'aportació que fa l'educador social en l'atenció de necessitats educatives que queden desateses	0	0	0	0	0

19. Finalment, tenint en compte l'evolució d'aquests aspectes en el futur, fins a quin punt creieu que milloraran en els propers cinc anys? (marqueu una resposta per fila)

	Gens	Molt poc	Poc	Bastant	Molt
La formació inicial dels educadors socials	0	0	0	0	0
El coneixement que tenen els educadors socials sobre el sistema educatiu (polítiques, funcions docents, objectius educatius, etc.)	0	0	0	0	0
El coneixement que tenen els docents sobre les competències i funcions dels educadors socials als centres educatius	0	0	0	0	0
El reconeixement de la figura de l'educador social per part del Departament d'Ensenyament	0	0	0	0	0
El reconeixement dels centres educatius com a àmbit professional dels educadors socials	0	0	0	0	0

	Gens	Molt poc	Poc	Bastant	Molt
El reconeixement de la figura de l'educador social com a professional dins la comunitat educativa	0	0	0	0	0
El coneixement de la dinàmica i organització escolar per part dels educadors socials	0	0	0	0	0
L'aportació que fa l'educador social en l'atenció de necessitats educatives que queden desateses	0	0	0	0	0

Hem acabat. Moltes gràcies per la teva participació!