

# La práctica profesional del interventor educativo: ámbitos y funciones

Investigación  
arbitrada

*The professional practice of the educational interventor: areas and functions*

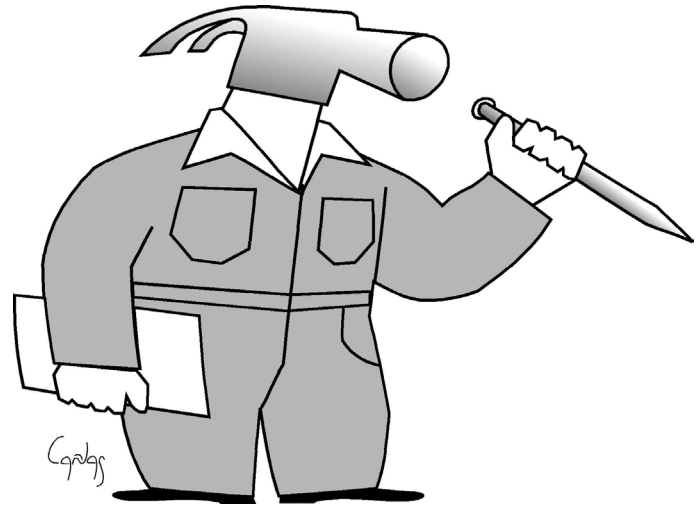
**Petrona Matus López**

[petita201@yahoo.com.mx](mailto:petita201@yahoo.com.mx)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Facultad de Filosofía y Letras  
Puebla. México

Artículo recibido: 25/06/2018

Aceptado para publicación: 20/07/2018



## Resumen

El documento presenta los resultados de un estudio de la práctica profesional de egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa que forma la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Oaxaca. Es un estudio de corte cualitativo en el que se recupera la experiencia de trece profesionales, que se desempeñan como interventores educativos desarrollando acciones en respuesta a necesidades sociales y educativas en el estado de Oaxaca, México. Los resultados derivan en una propuesta que delimita ámbitos y funciones de este profesional de la educación. El posicionamiento de los egresados de este programa educativo representa un reto para la comunidad universitaria en su conjunto, el estudio pretende contribuir al respecto.

**Palabras claves:** ámbitos; funciones; intervención educativa; práctica profesional; práctica reflexiva.

## Abstract

This paper deals with a qualitative study on the professional practice of graduates of the Degree in Educational Intervention offered by the National Pedagogical University Campus Oaxaca, Mexico. The research collects the experience of thirteen former students, who work as educational intervention professionals, designing actions to respond to social and educational needs in the State of Oaxaca, Mexico. Results derive in a proposal that defines areas and functions of the professional in educational intervention. Recognition of the graduates from this educational program represents a challenge for the university as a whole. This study aims to shed light on how this kind of professionals get a position and recognition by means of their educational intervention.

**Keywords:** professional practice; fields; functions; educative intervention; reflective practice.

## Introducción

---

Este estudio es un acercamiento a la práctica profesional que desarrolla el interventor educativo formado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Oaxaca, tiene como objetivo identificar el ámbito de acción donde se ubican y las funciones que cumplen para responder a diversas situaciones, necesidades, problemáticas y/o aspectos de la realidad educativa y social de este estado. Hasta ahora no se identifican estudios suficientes, que analicen la práctica profesional de aquellos que deciden responder a las necesidades sociales y educativas, argumento central que fundamenta el surgimiento de este título universitario; los trabajos identificados<sup>1</sup> realizan un seguimiento de los profesionales, indistintamente de su inserción laboral lo que no ha posibilitado contrastar y determinar la pertinencia del perfil propuesto en el plan de estudios con los requerimientos que están enfrentando los que deciden *hacer intervención educativa*.

Para alcanzar el objetivo de la investigación, se llevó a cabo un estudio cualitativo que genera información de tipo descriptivo y forma parte de la investigación que se desarrolla en el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en el que se analizan las prácticas profesionales de los egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa que forma la UPN de Oaxaca, para identificar los elementos que conforman a la Intervención Educativa como campo de conocimiento.

Este estudio plantea un seguimiento de la práctica profesional de aquellos egresados que específicamente se encuentran desarrollando acciones en respuesta a necesidades sociales y educativas en el estado de Oaxaca; se excluyen a los interventores que se encuentran como docentes en cualquier nivel del sistema educativo. La intención es derivar una propuesta que permita identificar y caracterizar ámbitos y **funciones** que desarrollan en estos espacios labores donde realizan procesos de intervención.

Se considera que la institución que da origen a la LIE, los académicos, estudiantes, los profesionales de la educación que se desempeñan actualmente como interventores educativos y los incipientes grupos de interventores que han empezado a constituirse en asociaciones y colegios, somos responsables ineludibles de aportar elementos que permitan explicar y fundamentar este título universitario, esta práctica y esta nascente profesión; para lo cual se requiere el estableciendo de vínculos entre prácticas profesionales, necesidades sociales y educativas, políticas públicas y sociales, formación profesional y generación de conocimientos.

### La práctica profesional como eje de análisis de los ámbitos y las funciones

El marco general a partir del cual se desarrolla este estudio gira entorno a la *práctica profesional* entendida como el punto de encuentro entre formación y mundo laboral. Comúnmente, la práctica profesional es considerada como el ejercicio práctico de un *saber*, certificado y derivado de un proceso de formación.

El tema de la práctica profesional se encuentra en el cruce de dos ideas complejas: *profesión y profesionalización*, y en el entramado que representa la teoría de las profesiones, la práctica se plantea desde las posturas funcionalistas de forma muy débil, supeditada a la teoría; de acuerdo a Sáenz, algunos autores de esta corriente, tienden a equiparar *profesión* con el “sistema de conocimientos que está detrás de ella” separando de forma analítica lo que para ellos es de diferente naturaleza: la teoría y la práctica (Sáenz, 2007, p. 285). La primera más fecunda y la segunda insuficiente para poder explicar la naturaleza de la profesión. En este marco pero desde otra postura, Abbott (1990) considera que “la práctica es el eje de la cuestión profesional”; la práctica profesional se redimensiona y se contempla como un elemento para explicar los procesos de profesionalización que siguen las diferentes profesiones. Si la intención es formar por competencias, se requiere del espacio en donde la acción se expresa. En esta línea es donde se plantea este proceso reflexivo.

Específicamente, se ha considerado el trabajo de Donald Schön (1992, 1998), como el referente teórico desde el cual *pensar* la práctica profesional como el espacio donde las competencias cobran sentido en relación a las funciones que se desempeñan los profesionales y por lo tanto reorganizar la relación teoría y práctica. Las ideas de Schön han derivado en aportes de otros autores interesados en la temática (ver, Brockbank y MacGill (2002), Perrenoud (2004) e Imbernón (2007) entre otros). En la obra de Schön están presentes planteamientos derivados de John Dewey (1916), quien es el primero en rebelarse al dualismo que opone mente y mundo, saber y hacer, teoría y práctica. Dewey planteó pensamiento y acción como procesos vinculados, que se necesitan para construirse, para darse significado y coherencia, ideas que habían caracterizado a la filosofía occidental del siglo XVII.

Schön analiza las profesiones desde una perspectiva histórica y analítica pero fundamentalmente recuperando la parte empírica olvidada por la sociología de las profesiones de los años 50; es en la práctica profesional donde se ponen de manifiesto las relaciones entre formación y empleo, y sus estudios llevan a denunciar una “crisis de confianza en el conocimiento profesional” que se extiende a la “crisis de confianza en la preparación de los profesionales” (Schön, 1992, p. 21). El acercamiento que hace a la práctica profesional, permite develar dos formas de concebirla que se encuentran fuertemente entrelazadas, tanto en la formación de los profesionales y en la percepción que se tiene de ellos. Una predominante *racionalidad técnica* y una propuesta a la que llama *reflexión en la acción*.

El modelo de racionalidad técnica considera Schön (1998), es la perspectiva dominante no sólo en la configuración de nuestro pensamiento acerca de las profesiones, se encuentra anclado en las relaciones institucionales de investigación, educación y práctica. Desde este enfoque la práctica profesional se concibe como la resolución de problemas instrumentales a partir de la aplicación de la teoría científica y de la técnica.

La racionalidad técnica es la herencia del positivismo, la poderosa doctrina filosófica que arraigó en el siglo XIX como resultado del surgimiento de la ciencia y la tecnología y como un movimiento social que aspiraba a la aplicación de los logros de la ciencia y la tecnología para el bienestar de la humanidad. La racionalidad técnica es la epistemología positivista de la práctica. Se institucionalizó en la universidad moderna, fundada al final del siglo XIX, cuando el positivismo estaba en su apogeo, y en las escuelas profesionales, que aseguraron su lugar en la universidad en las primeras décadas del siglo XX (Schön, 1998, p. 40).

Esta epistemología positivista concibe las profesiones como ocupaciones altamente especializadas y que se caracterizan por contar con un campo sustantivo de conocimiento y una técnica de producción o aplicación del conocimiento, generando un proceso que Schön llama “derivación y dependencia”, en el que la aplicación de la ciencia básica produce ciencia aplicada, así entonces cuanto más básico y general es el conocimiento más alto es el estatus de su productor.

En este marco surge la división planteada por Glazer (1979) entre profesiones mayores o principales (medicina, ingeniería derecho) donde la práctica profesional se centra en un proceso de solución de problemas empleando los medios técnicos idóneos, dado que el conocimiento con el que trabajan es fundamentalmente científico. Este modelo de práctica profesional se intenta replicar sin mucho éxito, a juicio de Sáenz (2007), en las profesiones secundarias (educación, trabajo social, biblioteconomía) en un afán de alcanzar el rigor del conocimiento científico, adoptando supuestos teóricos de áreas de conocimiento ajenas a las Ciencias Sociales.

En el plano de la práctica, el profesional es un técnico preparado para responder eficientemente a las exigencias que se le presentan en el desempeño de su labor mediante la aplicación de conocimientos, técnicas o competencias que retoma del proceso de formación. “un profesional reúne las competencias del creador y las del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación (...) todo ello sería imposible sin un saber amplio, saber académico, saber especializado y saber experto” (Perrenoud, 2004, p. 10).

La mayoría de las profesiones, principales o secundarias, operan en contextos y situaciones complejas; en algunas profesiones clásicas como la medicina o el derecho, la práctica profesional recupera este esquema

jerarquizado, donde la ciencia básica que procede de la investigación, produce ciencia aplicada que deriva en técnicas de diagnóstico y solución de problemas; pero este modelo es difícil de replicarlo en actividades profesionales como la educación, la sociología o la psicología, donde las situaciones están sujetas a interpretaciones y los contextos varían constantemente.

Como alternativa al modelo anterior Donald Schön propone una epistemología de la práctica, de la *reflexión en la acción*, que hoy en día se identifican en una serie de propuestas bajo la expresión genérica de un *profesional reflexivo*. Esta idea del profesional reflexivo, se derivan de los aportes de Dewey (1933, 1947), quien había considera ya al educador como un investigador, un artesano que se aleja de los cánones establecidos y reflexiona sobre lo que hace, para aprender a partir de su propia experiencia.

La idea de reflexión implica la posibilidad de reconstruir la experiencia, esta es la clave en la filosofía de Schön: reflexionar en la acción; el punto de partida es el concepto de “conocimiento tácito” de Michael Polanyi, quien precisa “conocemos más de lo que podemos decir” (1962). Esto ha sido empleado como una forma de conocimiento que es completa o parcialmente inexplicable, tanto del proceso de internalización como de comunicación y que se revelan en la acción. Schön denomina a esto “conocimiento en la acción”

(...) el conocimiento en la acción es dinámico, y los «hechos», los «procedimientos», las «reglas» y las «teorías» son estáticos (...) por ejemplo, ir cerrando a lo largo de una línea marcada a lápiz requiere un proceso más o menos continuo de detección y corrección de las desviaciones de la línea. De hecho, es este ajuste y anticipación automáticos, esta continua detección y corrección del error, lo que nos lleva, en primer lugar, a denominarla una actividad «inteligente». La *actividad* de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos, se convierte en *conocimiento* en la acción (Schön, 1998, p. 36).

Aunado al conocimiento anterior está el que se produce *desde la propia acción*, que implica “pensar” sobre lo que hacemos para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción contribuye a un logro inesperado. Implica un detenerse a pensar a reflexionar en la acción sin que necesariamente la interrumpamos, esto permite reorganizar lo que hacemos mientras se hace. Esto es para Schön reflexionar en la acción.

(...) el esfuerzo del profesional para resolver el problema reestructurado produce nuevos descubrimientos que requieren una nueva reflexión desde la acción. El proceso gira en espiral a través de etapas de apreciación, acción y reapreciación. La situación única e incierta llega a ser comprendida a través del intento de cambiarla y cambiada a través del intento de comprenderla (Schön, 1992, p. 126)

Esta es la columna vertebral de la propuesta que se entrelaza con la descripción del conocimiento profesional, de cómo se genera y construye en la práctica y por lo tanto ofrece pistas para su formación, bajo procesos flexibles y emergentes que no coinciden con la rigidez del modelo tecnocrático. Este marco de referencia, de acuerdo a Sáenz (2007) es fundamental para entender la profesionalización o desprofesionalización de las profesiones en general, particularmente porque permite el análisis de la práctica *in situ*, pero también para reflexionar sobre los procesos de formación y abordar el problema de las competencias que deben aprender y las que despliegan en los espacios laborales que ocupan.

Bajo este marco general, el estudio en particular se centra en la identificación de dos elementos claves: *los ámbitos y las funciones*; conceptos que se utilizan y entienden de forma variada y que se emplean indistintamente. En el documento que norma la licenciatura, se indica que “es un profesional de la educación que interviene en diversas problemáticas sociales y educativas, no solo aquellas propias de la escuela sino las de otros ámbitos y es capaz de plantear soluciones a los problemas reconocidos en *dichos campos de intervención*. Estos son: Educación de las personas jóvenes y adultas, Gestión Educativa, Educación inicial, Interculturalidad, Inclusión social y Orientación educacional” (UPN, 2002); así entonces partimos del supuesto que el ámbito se ubica fuera del sistema educativo y se encuentra en correspondencia con estos campos.

En el análisis bibliográfico realizado, se identifica que el término ámbito de acción es una categoría introducida por Barbieri en 1991, y lo define como “espacios de interrelación social, de normas que rigen en distintos

sectores” (Barbiere, 1991). Mientras que Quintana (1993) plantea una clasificación de los ámbitos de la Animación, considerando: los destinatarios, los territorios, los hábitats, las actividades y los objetos (1993, pp. 11-12). Sáez y Molina (2006) advierten de la arbitrariedad con la que se emplea el término, lo que ha derivado en confusiones difíciles de superar; cuestionan fuertemente la bibliografía que plantea ámbitos de intervención de la Pedagogía Social basados en criterios como: “la adolescencia, la juventud, educación para la información, la pedagogía hospitalaria, etc.” (2006, p. 34); los ámbitos señalados son los espacios, los contextos no las personas.

Así entonces, a partir de la definición planteada por Riera y Civís (2007) con algunas acotaciones, se entenderá por ámbitos de intervención “al contexto o coordenada de tipo espacial y cualitativa”. Cuando se refiere al espacio, éste puede ser micro (colonia, calle o escuela, etc.) o macro (comunidad, sistema educativo, zona rural, etc.). Con relación a la cualidad, ésta puede ser específicamente educativa o socioeducativa. Es importante precisar que dado el análisis inductivo seguido, la definición de los autores ha sido ajustada a los hallazgos (ver Riera y Civís, 2007, p. 116), así las coordenadas para definir los ámbitos o escenarios son:

- a. Intervenciones en el micromedio educativas
- b. Intervenciones en el micromedio socioeducativas
- c. Intervenciones en el macromedio educativas
- d. Intervenciones en el macromedio socioeducativas

Por lo tanto, entendemos el ámbito de intervención como el escenario o el espacio donde se desarrollan una serie de interrelaciones entre los participantes (interventores y destinatarios de la acción) y que puede ser éste (el escenario o el ámbito) en el micromedio o macromedio, y responder a situaciones específicamente educativas o socioeducativas.

Con relación a la idea de *función*, el panorama no se plantea exento de dificultades; suele vincularse con otros conceptos como: competencias, tareas, actividades y responsabilidades. En este caso, es ilustrador el análisis que Moyano (2012), realiza para diferenciar cada una de estas ideas; la *función* desde el campo de la sociología, se define como “la acción que corresponde hacer a una persona por su cargo, oficio, etcétera” (Moyano, 2012, p. 67). En este primer planteamiento *función* se asocia con tarea o acción.

Sin embargo en el documento de ASEDES (2007), se precisa que las *funciones profesionales*, “se comprenden dentro del campo de responsabilidad del profesional en una institución o marco de actuación definido, y se encuentra en relación directa con las acciones y actividades que asumidas por formación profesional o por experiencia” (2007, p. 37). En esta definición se considera que la idea de responsabilidad incluye las tareas y acciones que se realizan, pero incorpora el sentido de función como campo de responsabilidad que realiza un profesional con cierta garantía. Así entonces la función alude a la responsabilidad que integra acciones que el profesional resuelve con cierta pericia, a estos elementos es importante agregar la consideración que Riera hace al respecto: “un conjunto de acciones sin sentido unívoco y finalista no respondería a una función identificable” (Riera, 1998, p. 27), así entonces la función debe tener como componente un campo de responsabilidad profesional y laboral en el que se expresan una serie de tareas que conllevan un objetivo. Por lo tanto en el campo laboral, un profesional, adquiere una serie de responsabilidad que se concretan en funciones específicas, que incluyen acciones y tareas; para lo cual requieren de capacidades o competencias<sup>2</sup>.

En el proceso de posicionamiento de los interventores educativos como profesionales de la educación en México, una de las problemáticas derivadas de ser un título universitario de reciente creación y que se asocia al desempeño: es la indefinición de sus ámbitos y funciones. En el 2002, cuando el programa educativo se proyecta por la UPN, se parte de un diagnóstico de necesidades educativas, hoy se identifican prácticas profesionales desde instituciones públicas y privadas, con programas sociales y educativos específicos, dirigidos a sectores de población determinados; que representan el punto de partida de un proceso de reconocimiento social de la labor de este profesional.

Las prácticas profesionales por lo tanto, son el marco en el que se expresan y cobran sentido los ámbitos y las *funciones* de este profesional; es aquí donde los problemas, necesidades, situaciones o circunstancias se expre-



san y cobran sentido, donde la intervención emerge, se posiciona de un espacio de acción y lo diferencia de otros profesionales del área, asume responsabilidades y actúa en consecuencia, es aquí donde decide “quedarse en las tierras altas, donde los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación o bajar al pantano donde los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica...” (Schön, 1992).

## **La metodología de investigación**

Este artículo forma parte, como se ha señalado, de un estudio más amplio que analiza la práctica profesional de los egresados de la LIE para caracterizar y definir la intervención educativa como un campo emergente en México. De esta investigación se analizan y presentan en este documento los elementos asociados a los ámbitos y funciones de este profesional de la educación.

Es una investigación de corte cualitativo y el alcance es descriptivo fundamentalmente porque no existen investigaciones empíricas relativas al área de estudio. En el análisis de la información y dentro del campo de las investigaciones cualitativas, se consideró apropiado recuperar los aportes de la Teoría Fundamentada, ante la ausencia de investigaciones empíricas relativas al área de estudio: la práctica profesional de un profesional de la educación. Específicamente se sigue el planteamiento de Strauss y Corbin (2002) que resulta idóneo ya que consideran que, si la explicación teórica se deriva o “fundamenta” en los datos, es posible comprender la realidad estudiada y, por lo tanto, los modos de actuar, coherentes con esa realidad.

Se emplearon centralmente dos técnicas para la recogida de datos: la entrevista semiestructurada y la observación no participante. *La entrevista semiestructurada*: posibilita determinar el contenido y un guion básico, pero el investigador marca el orden de las preguntas y si profundiza en un tema o no (Corbetta, 2007). En este caso se elaboró una guía que sufrió cambios durante el desarrollo de la investigación. Se *observó* la práctica desarrollada para la instalación de una radio comunitaria, en una población cercana a la ciudad de Oaxaca. La guía de observación conservó los ejes planteados en la entrevista, se tomaron videos parciales de las sesiones de trabajo, fotografías y el registro posterior (diario de campo).

El criterio para seleccionar a los egresados, es que debían estar desarrollando procesos de intervención en problemas socioeducativos<sup>3</sup>, excluyendo a egresados que desempeñaran funciones de docencia en cualquier nivel del sistema educativo. La muestra final fue de 13 interventores educativos, 8 mujeres y 5 hombres, de un rango de edad de 25 a 34 años; 4 de la Línea específica de Educación Inicial y 9 de la Línea de Gestión Educativa. De los trece, cuatro de ellos no se han titulado, dos son recién egresados, se encuentran en proceso de titulación y dos de ellos se han involucrado en la actividad que desarrollan postergando este elemento. Considerando que la primera generación de la LIE fue en el 2006, la muestra con la que se trabaja se ubica en el rango de 2007-2015, lo que significa que se cuenta con profesionales que presentan una experiencia en un rango que va de 10 a 2 años en la actividad profesional.

El trabajo de campo se desarrolló de enero a octubre del 2017. Tres de los profesionales entrevistados manifiestan haber iniciado la relación laboral durante el proceso de formación en la UPN; los tres permanecen laborando en ese mismo espacio; esta consideración es importante al plantear el margen de experiencia que puedan tener en estos ámbitos.

Las entrevistas se realizaron en los espacios que cada participante consideró conveniente, en los tiempos y fechas determinados por ellos. Con el consentimiento informado respectivo se procedió a grabar y la transcripción ha sido puntual de cada una de las expresiones realizadas. Para guardar la identidad de los participantes se han asignado códigos numéricos a cada uno. Se empleó el software de análisis cualitativo ATLAS/ti que facilitó la organización de la información

## Resultados

Considerando que la práctica profesional no es estática, ni está prefigurada, es una acción que se corresponde con una variada realidad educativa, social y comunitaria; a partir de los elementos identificados se sitúa el ámbito o *escenario* donde se ubican los profesionales y donde es factible identificar intervenciones educativas que responden a *necesidades sociales y/o educativas* de determinados *sectores de población* a partir de programas que se encuentran determinados por las instituciones y/o organizaciones que los emplean. En estos espacios ejercen una serie de funciones que corresponden al ámbito de responsabilidad conferido y en el que despliegan una serie de competencias. Estos componentes se entrecruzan con principios éticos<sup>4</sup>, que se encuentran implícitos y que permiten dar sentido a la práctica profesional y por tanto a la intervención educativa como una ocupación de carácter pedagógico, que genera espacios educativos y acciones mediadoras y formativas, en el que se posibilita la socialización de los sujetos, la promoción de la cultura.

Los aportes que aquí se presentan no son concluyentes, representan insumos que permitan el diálogo constante y ordenado entre la Academia de la UPN que forma interventores educativos, los profesionales que ejercen la acción y la sociedad que demanda un servicio como éste, en los contextos diversos y en los momentos actuales del estado de Oaxaca.

### Ámbitos de intervención

La idea generalizada previa al estudio, es que sería complicado identificar interventores que no estuvieran como docentes en escuelas públicas o privadas de cualquier nivel educativo, esto derivado de los antecedentes de la UPN, específicamente de las Unidades en los estados de la República Mexicana, dedicados por décadas a la actualización del magisterio en servicio; así entonces los egresados de la LIE, se vinculan por estas y otras circunstancias con la docencia en educación básica; aunado a la poca difusión del programa, falta de vínculos entre otras consideraciones.

A partir de los seguimientos de egresados realizados y de los vínculos personales y profesionales, fue factible identificar egresados que reunían las condiciones establecidas. De entrada se percibe que los escenarios laborales son diversos, sin embargo todos tienen en común el hecho de brindar un servicio educativo y/o socioeducativo, desde espacios *macros* (comunidades, zonas rurales, grupos indígenas) o *micro* (escuelas, colonias, familias); la mayor parte de los profesionales se sitúa en organizaciones civiles, aunque se identifica su inserción en instituciones públicas y crece la tendencia por crear su propia organización o empresa educativa<sup>5</sup>. El vínculo laboral se ha dado en algunos casos a partir de la propia universidad (por el servicio social y/o las prácticas profesionales) y la inserción ha sido en forma inmediata, en algunos casos antes del egreso. Todos han sido contratados considerando su perfil profesional y en su totalidad existe una relación entre la línea de especialización cursada y las funciones y actividades que realizan (se especifica más adelante). La totalidad de entrevistados no tiene una contratación definitiva, pero el tiempo de permanencia es estable en algunos casos; en las empresas creadas han tenido oportunidad de contratar a otros LIE y en algunos espacios existen más de un interventor laborando.

No se percibe la exigencia puntual de la titulación, cuatro de ellos, aún no obtienen el título correspondiente, sin embargo esto no ha representado un obstáculo para ocupar estos cargos. Un elemento que debe considerarse es la permanencia que pueden tener en estos espacios labores, nuevamente el sector es determinante. Los ubicados en el sector público cuentan con plazas de contrato y reconocen que la actividad profesional no es definitiva, pero al mismo tiempo, estar ahí es importante por la experiencia profesional que representa:

**LIE 7:** (...) los puestos de la administración pública son temporales, aquí llevamos dos años, se puede dar el tiempo hasta donde tenga que dar, pero no son para siempre, nosotros lo sabemos desde un inicio, (...) me veo en el futuro, si en un momento dado esto termina, definitivamente en educación superior, frente a un grupo (...) siento que ya tengo

una experiencia (...) la universidad, nos da los elementos generales, un sustento, una base, de lo que vamos a hacer en un futuro, pero el desarrollo profesional está en la práctica profesional.

La expresión es significativa, no sólo por lo que se indicaba arriba en el sentido de la fragilidad de estos espacios laborales, al que se enfrentan la mayor parte de los profesionales de cualquier área derivado de los cambios económicos, sociales, políticos y de conocimiento entre otros; también resulta significativa la expresión por que expresa la importancia de la experiencia profesional, donde la práctica representa el espacio óptimo para desarrollar sus capacidades, así mismo puntualiza respecto a cómo esta experiencia puede situar al egresado de la LIE en torno a un campo específico, en este caso, delimita y señala que en lo sucesivo se “ve” en educación superior como docente o administrativo; esto resulta importante dada la gama de posibilidades que el programa representa, identificar cómo los egresados se posicionan y se ubican de acuerdo a sus intereses.

Las asociaciones civiles representan un espacio de promoción del bienestar social, la participación cívica y el debate público en la sociedad actual y una oportunidad de empleo para interventor educativo que forma la UPN, lo que indica ya un proceso de reconocimiento inicial del LIE como un profesional de la educación, estableciendo una distinción con otros profesionales del campo educativo; sin embargo el hecho de que sea el tercer sector el que emplea mayormente a estos egresados, representa un riesgo de precariedad laboral por los salarios que perciben y la competencia que se establece entre estos organismos y la reducción del financiamiento con el que operan. Esta vulnerabilidad queda claro en la siguiente expresión:

**LIE 4:** Sí, yo gano bien, creo que sí, para vivir y para el estándar de ahora, yo no me puedo quejar, sé que tengo trabajo tres años más, no sé si todas las organizaciones tienen esa certeza y eso mete otro nivel de estrés, a lo mejor sería interesante saber cuál es el nivel de estrés de los LIE y cuántos realmente están pudiendo vivir de las organizaciones que fundan o de las que forman parte, porque es eso, sí está muy interesante, el rollo de la LIE de no van hacer maestros, pero te vas a las organizaciones donde hay estos financiamientos pequeñitos, que son temporales, que son de corto tiempo, pero estás en esta dinámica de busca, busca...

Oaxaca ocupa el cuarto lugar en el número de Organizaciones de la sociedad civil, con datos del 2014, se identifican mil 471 organizaciones con Clave Única de Inscripción al Registro (CLUNI); la ventaja de estos espacios laborales para los interventores educativos, es que participan en procesos de toma de decisiones colectivas, desarrollan trabajo interdisciplinario con otras profesiones de áreas diversas, son responsables de varios proyectos a la vez, lo que conduce a un desarrollo de competencias variadas y un crecimiento profesional más rápido.

**LIE 12 (...)** soy gerente de la asociación y me corresponde coordinar y operar todos los programas y proyectos educativos en la organización; diseñar proyectos, evaluarlos, ejecutarlos, monitorearlos, supervisarlos y también supervisar el personal que está bajo mi cargo, como el personal técnico, que trabaja directamente con los programas y los facilitadores que son jóvenes voluntarios que operan estos programas estos talleres; trabajar con familias, elaborar los proyectos, buscar fuentes de financiamiento para que también la organización vaya creciendo, hacer alianzas con otras instituciones para hacer convenios de colaboración para enriquecer más el trabajo que hacemos...

Desde estas instituciones, se plantean programas que responden a necesidades, problemáticas y/o situaciones diversas, se dirigen a sectores de población, a grupos específicos o a comunidades enteras; estos elementos se entrecruzan en formas diversas y permiten identificar que la idea de ámbitos va más allá de las líneas profesionalizantes; es decir el escenario de los egresados de Educación Inicial no se circunscribe a la primera infancia.

Los datos ofrecidos por los interventores educativos permite señalar que el ámbito o escenario puede responderse con dos niveles: el *micromedio* o el *macromedio* y puede ser de carácter educativo o socioeducativo; las coordenadas se ubican en la siguiente propuesta (ver tabla 1):



Tabla 1. Ámbitos de acción del interventor educativo en Oaxaca

ÁMBITO	PROGRAMAS
Micro/educativo	Enseñanza Matemáticas, español, química y física
	Educación científica y tecnológica
	Nuevas tecnologías
	Inglés
	Educación inicial
Micro/socioeducativo	Estimulación oportuna
	Bebeteca
	Animación a la lectura
	Prácticas de crianza
	Violencia (derechos humanos)
	Embarazo a edad temprana
Macro/educativo	Evaluación de programas educativos de educación superior
	Evaluación del sistema educativo estatal
Macro/socioeducativo	Defensa del territorio. Ciudadanía
	Migración. Reunificación familiar
	Ecotecnias, permacultura, ecopedagogía

**Fuente:** Construcción personal

El primer escenario corresponde a intervenciones que ocurren en la colonia, en escuelas, en grupos pequeños y con sectores de población específicos: niños en edad escolar, adolescentes, madres de familia. La intervención es de tipo educativa, en algunos casos se asocian a problemas derivados del sistema educativo como el rezago, la reprobación y la deserción escolar. Se ubican aquí intervenciones que tienden a promover contenidos vinculados a la educación formal y a los que algunos sectores de población no tienen acceso, como la educación científica, el acceso a nuevas tecnologías o el inglés. En estos ámbitos la acción del profesional no se reduce a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje; su acción implica coordinar programas, gestionar recursos, capacitar al personal, diseñar programas, evaluar impacto de estos, elaborar informes, entre otros.

El segundo ámbito se centra en escenarios similares al anterior: bibliotecas, escuelas, barrios, y con sectores de población como: mujeres embarazadas, bebés, madres de familia, adolescentes, entre otros. La diferencia está en el tipo de programas que aquí se elaboran; estos han sido caracterizados como socioeducativos, porque son de impacto social a partir de actividades educativas; en este ámbito se identificaron programas dirigidos a prevenir o responder a problemáticas como violencia con mujeres, adolescentes (bullying y cutting), embarazos a edad temprana y al igual que en el anterior escenario se identifican programas a la promoción cultural como la animación a la lectura, la creación y operación de la bebeteca y la estimulación oportuna.

Un tercer ámbito, se ubica en un escenario macro y corresponde al Sistema Educativo Estatal. Los programas identificados responden a procesos de evaluación en el que se genera información para una instancia superior. El primer programa responde a la necesidad de conocer las condiciones mínimas en las que ocurre el proceso educativo en el estado de Oaxaca, implica un proceso de diagnóstico e investigación. La información generada en ambos programas corresponde al plano de las políticas públicas actuales.

Finalmente un cuarto ámbito corresponde a un escenario macro, porque se dirige a comunidades completas y se caracteriza como socioeducativas porque responden a situaciones como migración, defensa del territorio y cuidado del medio ambiente. El impacto es social y las acciones son educativas y van encaminadas a la conformación de la ciudadanía.

Delimitar y marcar una frontera, que permita precisar el ámbito de acción de estos profesionales resulta complicado, aunque no por eso preocupante; en la actualidad los límites de las disciplinas es cada vez más diluyente. Ésta es una primera propuesta, no exhaustiva que se hace para indicar, dónde se han ubicado los interventores, que han aceptado el reto de responder a necesidades sociales y educativas.

### Funciones y competencias del interventor educativo

En los ámbitos descritos los interventores educativos desempeñan una variedad de puestos o cargos, tienen una serie de responsabilidades, asociadas con objetivos y tareas concretas. El análisis detallado ha permitido identificar una serie de funciones que se entrecruzan y para la cual se requieren una serie de competencias en los términos descritos.

El orden de presentación es indistinto, aunque valdría la pena cruzar con egresados de otras líneas específicas<sup>6</sup> con el fin de identificar y precisar cuáles competen específicamente a este profesional y cuáles son compartidas con otros profesionales de campos cercanos; pese a que el estudio se realiza con egresados de dos Líneas, las funciones o competencias son indistintas para cada uno.

En el análisis realizado se identifica que los interventores cumplen con la función de: **“Gestión, dirección y organización de instituciones”**; este conjunto de responsabilidades implica la dirección de instituciones, recursos humanos, programas, normatividad y financiamiento. Desarrollan trabajo interdisciplinario con profesionales de áreas diversas, toman decisiones en ocasiones son colegiadas o consensadas. El grado de responsabilidad que han asumido en estos espacios laborales es relativamente alto: lo que implica que se ven involucrados en la gestión de proyectos, ejecución, evaluación de resultados y elaboración de informes. Las temáticas o áreas de conocimiento son variadas lo que exige un proceso de capacitación y autoformación permanente, así por ejemplo:

**LIE 9:** (...) actualmente trabajo como gerente tengo cinco proyectos a mi encargo: prevención de la violencia, la promoción de la equidad de género, salud y nutrición, ecopedagogías, inglés y nuevas tecnologías (...) he aprendido a trabajar con la comunidad, ser parte del contexto (...) buscas como insertar a los diferentes actores: adultos, profesores, municipio, niños y niñas porque sin la participación de todos no podríamos construir algo que genere algo hacia la comunidad (...) ahorita hay dos compañeros que son de la comunidad y que son parte ya de *Save The Children*, están aprendiendo sobre derechos de la niñez, son personas claves, porque cuando no estemos nosotros, ellos seguirán haciendo cosas.

Si bien el estudio es cualitativo, vale la pena señalar que los egresados se ubican como gerentes de asociaciones, integrantes de la junta directiva, jefes de áreas, propietarios, coordinadores de programas, integrantes y mediadores de lectura. Para cumplir con las tareas que demanda esta función se requieren de competencias profesionales como *diseño, gestión, implementación y evaluación programas/proyectos educativos, gestión de recursos de diversa índole, dirección de la institución educativa (áreas o departamentos), así como la capacidad de organización y planificación.*

Una segunda función es la **“Planificación, evaluación y gestión de programas o proyectos educativos y sociales.** Estas responsabilidades incluyen tanto la detección de necesidades de las personas, grupos o comunidades, como la generación de propuestas o alternativas para una posible solución, regularmente a partir de programas o proyectos específicos. Esta función implica también, la evaluación continua y final, es un proceso ciclico de evaluación y acción, que se va retroalimentando de la experiencia que se desarrolla, así como de nuevas demandas, necesidades e ideas que se van generando.

**LIE 8:** (...) soy Coordinadora de Programas Educativos, el programa que coordino se llama “Divertiquímica” y talleres de “Óptica o física aplicada” (...) para el desarrollo de este programa las actividades son las siguientes: primero, este programa se desarrolla con recurso CONACYT, no con recurso Estatal, entonces (...) debo hacer mi propuesta, debo de realizar mi proyecto para poder solicitar ese recurso y participar en una convocatoria; afortunadamente dentro de la convocatoria que entramos se llama PRODECYT (*Progra-*

*ma para el Desarrollo Científico y Tecnológico)* que es una propuesta para beneficiar a los estados de la República con mayor índice de marginación y uno de ellos, y de los principales es Oaxaca; (...) tengo que realizar mi propuesta o realizar mi proyecto, donde diga que talleres se van a impartir, quién los va a impartir, qué comunidades principalmente vamos a beneficiar, tomando en cuenta las que ya hayan sido beneficiadas anteriormente...

Para el ejercicio de esta función se identifica que el interventor debe contar con la capacidad de *Diseñar, gestionar e implementar programas educativos, evaluar programas educativos, gestión de recursos de diversa índole, así como la capacidad de organización y planificación*, consideradas como competencias específicas.

Una tercera función es la “**Investigación educativa**”; esto implica la generación de conocimientos basados en estudios que desarrollan los profesionales y que incluyen, la identificación de necesidades sociales y educativas, sustentadas en diagnósticos de diversas modalidades, la divulgación de estos conocimientos, no sólo mediante los procedimientos formales del espacio académico, sino a los involucrados, que les permite implementar acciones sociales y educativas.

**LIE 3:** (...) desde hace tres años, hemos estado empujando el trabajo con jóvenes (...) trabajamos en escuelas, dando talleres sobre derechos sexuales y reproductivos (...) estamos intentando explorar, qué es lo que lleva a estos fenómenos del cutting el bulliing y cómo podemos atenderlos (...) de alguna manera había estado leyendo que la solución es que intervenga un adulto, el maestro; pero los chavos y las chavas dicen que muchas veces los maestros contribuyen también a que este tipo de cosas se perpetúen, repitiendo los apodosos o ellos mismos poniendo algún apodo o teniendo predilectos. Estamos en un proceso de investigación de estos dos temas. Ahora vamos hacer como un curso que se llama “Cuerpos y Escuelas” (...) también estamos empezando a investigar, cómo es que enfrentan los maestros este tipo de demandas muy específicas, pero otras también que tienen que ver con el desgaste mismo de ser maestro o ser maestra.

Para desarrollar esta función, el interventor requiere de competencias específicas como la capacidad de *análisis y síntesis, desarrollar investigación educativa y aplicar resultados, realizar diagnósticos educativos y realizar diagnósticos educativos*.

Una cuarta función asociada a la “**Orientación y asesoría**” que implica una serie de responsabilidades dirigidas a la promoción y mejora de redes formales e informales de apoyo social, implica la búsqueda de mejores condiciones de vida de las comunidades a partir de sus integrantes; implica un proceso educacional que permite la organización, definición de necesidades y planes de acción para los integrantes de una comunidad. En este caso es significativo el trabajo que se desarrolla en la siguiente situación:

**LIE 11:** Estoy coordinando un área que se llama, Derechos Territoriales (...) un programa de “Escuela de Defensoras y Defensores comunitarios” (...) son espacios de capacitación, generalmente en la modalidad de talleres, de intercambio de experiencias (...) se realiza en sedes comunitarias (...) hay análisis de realidad, análisis de coyuntura, mapeo de actores, estrategias de defensa y un contenido muy fuerte en derechos humanos o derechos de pueblos indígenas (...) es una cuestión de fortalecimiento de ciudadanía, más o menos, pero también tiene que ver con, cómo abonamos, o la organización abona más bien, a disminuir la conflictividad social y política en el estado a partir de una propuesta educativa, política y la idea es fortalecer un estado democrático, inclusivo (...) acompañamos a una comunidad que se llama San José del Progreso y esa comunidad tuvo una crisis muy fuerte durante el 2012 al 2014 más o menos, por la implementación de un proyecto minero...

Para desarrollar esta función el interventor requiere entre otras competencias: *Desarrollar procesos de capacitación sobre temáticas diversas*, asociadas fundamentalmente sobre los programas que implementan las organización donde se encuentran laborando, así por ejemplo identificamos procesos de capacitación sobre participación política, derechos humanos, defensa del territorio, entre otras. Una competencia que se hace indispensable de esta función es la capacidad de *acompañamiento*, que implica estar ahí con el otro, próximo, contiguo, cercano para escucharlo, leerle, brindarle información, para situaciones diversas; esta idea de estar ahí con las familias tiene una connotación positiva, porque no necesariamente se asocia a dificultad, problema

o carencia, se acompaña para recrear, para leer, para permitir que la madre, el padre o la familia en general, por ejemplo le lea al pequeño y participe de actos de lectura. Sin embargo también están otros acompañamientos no tan placenteros:

Una quinta función asociada con “**Mediación cultural y educativa**”, esto implica un área de responsabilidad que responde a un conjunto de acciones que permiten el desarrollo cultural y social de colectivos mediante procesos de acompañamiento que permiten el encuentro con elementos culturales, con personas o situaciones. En este proceso se promueven relaciones interpersonales que permiten el desarrollo emocional, cognitivo y social de los participantes. Como se plantea en la siguiente expresión:

**LIE 2** El puesto es de “animador a lectura” en mi caso en específico hago mediación a la lectura con primera infancia, en el programa permanente de lectura con y para bebés (...) hay quien se asume como cuenta cuentos, como narrador, como animador, a mí me gusta decir que yo hago mediación a la lectura, porque lo que hago es estar ahí al centro, ir y venir entre las personas y los libros, yo les muestro los libros y luego yo recibo sus expresiones. Galeano lo decía de forma muy poética, bueno él que era escritor, “los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a él un pajarito le contó que estamos hechos de historias”, yo posibilito que las niñas y niños se lean a sí mismos y lean el mundo. Sensibilizamos a las mamás y a los papás sobre la necesidad de la palabra, en tanto seres de lenguaje que somos. Algo que nos distingue de los otros animales, que también lo somos, es eso, el lenguaje que hemos desarrollado, la palabra somos seres de lenguaje.

Esta última función planteada, se asocia fuertemente con procesos que implican enseñar y aprender, muy cercano al imaginario social que se tiene de un profesional de la educación. Para lo cual se requiere de competencias asociadas al *desarrollo y planeación didáctica, evaluación, diseño y evaluación de recursos didácticos y la creación del ambiente para el aprendizaje.*

El conjunto de responsabilidades identificadas se encuentran interrelacionadas y se presentan en forma separada para su ilustración y reconocimiento; de acuerdo a los planteamientos que hacen los propios egresados es factible indicar cuáles “son específicas del interventor” u cuáles “pueden ser realizadas por otro profesional”. En el primer grupo se ubican: la mediación cultural y educativa, la gestión y dirección de instituciones y la planeación de proyectos y programas; en un segundo grupo, argumentan que otros profesionales de áreas de conocimientos cercanas, como egresados de ciencias de la educación, pedagogos, psicólogos educativos o sociólogos, comparten con ellos la posibilidad hacer investigación educativa y desarrollar procesos de orientación y asesoría. La práctica profesional les ha exigido el trabajo interdisciplinario, lo que ha permitido que identifiquen sus capacidades, cuestionen el proceso formativo, reconozcan sus limitantes, se diferencien de otros, lo que indica que se ha iniciado con el trayecto para la conformación de la identidad profesional.

## Conclusiones

---

El estudio representa un primer acercamiento a la práctica profesional que desarrollan interventores educativos formados en Oaxaca, el análisis permite identificar diversos ámbitos y funciones complejas que se entrecruzan, con las que se responden o se contribuye ante problemáticas y situaciones diversas de la realidad educativa y social de este estado. La forma de organizar los ámbitos por escenarios *macro* y *micro* es una alternativa derivada del análisis en el que surgen una serie de variables como:

- destinatarios de los programas (niños, adolescentes, mujeres, comunidades);
- temáticas abordadas: (violencia, derechos humanos, defensa del territorio, migración, animación a la lectura, prácticas de crianza, rezago educativo, cuidado del medio ambiente, etc.);
- línea de formación profesional (Inicial y Gestión Educativa);
- los contextos (social, comunitario, escolar, institucional, sectorial);
- tipo de instituciones donde se ubican (públicas, privadas, organismos de la sociedad civil)

Estos elementos identificados, los saberes expresados por los entrevistados y los significados de los términos empleados, derivan en proponer que el ámbito es el escenario, el espacio y no los sujetos o los programas. Hasta ahora se ha considerado que en las escuelas el interventor sólo puede hacer docencia, en el estudio se identifica que éste es un ámbito donde desarrollan programas, realizan investigación, dirigen instituciones educativas, capacitan y también desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con relación a las funciones, se identifica que éstas no son privativas de alguna línea específica, por ejemplo el interventor educativo de la línea de educación inicial ha asumido responsabilidades para dirigir y gestionar instituciones, mientras los interventores de la línea de gestión han optado por desarrollar sus labor profesional en campos asociado a derechos humanos o educación en la primera infancia. Las temáticas de los programas que desarrollan son diversas, la práctica les ha exigido procesos de capacitación permanente, las capacidades son genéricas en el sentido que independientemente de la línea de egreso se expresan en la práctica.

Finalmente se reconoce que el punto de partida de las intervenciones no siempre está sujeto a problemas o necesidades, a situaciones de déficit o de desventajas; también se identifican ámbitos y funciones que se dirigen a potenciar y brindar oportunidades en las personas; esto está en correspondencia con los planteamientos que hace Úcar (2014) al señalar que la guía en la intervención socioeducativa está en identificar aquello en lo que son fuertes, aquello que valoran en sí mismos las personas y los grupos. En este sentido la cita siguiente:

**LIE 2:** (...) la necesidad que atiendo, es la necesidad de las niñas y niños, de leerse a sí mismos y de leer el mundo, (...) sensibilizamos a las mamás y a los papás sobre la necesidad de la palabra, en tanto seres de lenguaje que somos, algo que nos distingue de los otros animales, que también lo somos, es eso, el lenguaje que hemos desarrollado, la palabra somos seres de lenguaje.

Estos resultados no representan un punto de llegada, son el punto de partida para posteriores estudios, reflexiones más profundas que permitan generar otras propuestas. La invitación es para los académicos de la UPN, para los profesionales de este campo, para los investigadores y para los estudiantes que serán los futuros interventores educativos. ©

---

**Petrona Matus López.** Licenciada en Educación Primaria por la UPN, Maestría en Educación, área terminal en innovación educativa por la Universidad LA SALLE, actualmente estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (generación 2015-2018). Catedrática de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 Oaxaca, experiencia profesional de 20 años de servicio en la formación de profesionales de la educación.

---

## Notas

---

- 1 “La LIE y las competencias específicas para el campo de la educación inicial” (Segurajáuregui, 2010); “La intervención educativa como campo emergente” (Negrete, 2010); “La intervención educativa como profesión emergente” (Páez, 2011); “Dilemas y redes de la LIE como una nueva profesión” (Hernández Polo, 2015).
- 2 Escapa a las posibilidades del documento entrar al debate entorno al concepto de competencia.
- 3 En el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN, en el que se sustenta la LIE se especifican los problemas socio educativos a los que se dirige la acción de este profesional (UPN, 2002)



- 4 Escapa a los límites de este artículo abordar el componente ético, pero es importante señalar que está presente.
- 5 Tres de los interventores educativos se ubican en espacios labores asociados al sector público (IEEPO, COEPES, COCYT); tres más se localizan en pequeñas empresas o sector privado que ellos han creado de la cual son propietarios o copropietarios; y la mayor parte se ubica en Asociaciones Civiles
- 6 La LIE tiene seis Líneas Específicas o salidas profesionalizantes, en el estudio sólo se contemplan egresados de dos líneas: Educación Inicial y Gestión Educativa. Las cuatro restantes son: Orientación Educativa, Educación Inclusiva, Interculturalidad y Educación para las personas jóvenes y adultos.

## **Referencias bibliográficas**

- Asociación Estatal de Educación Social. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.
- Barbiere García, Martha Teresita. (1991). Los ámbitos de acción de las mujeres. *Revista Mexicana de Sociología*, 213-224.
- Brockbank, Anne, y McGill, Ian. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Corbetta, Piergiorgio. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Dewey, John. (1916). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (4ª edición ed.). Madrid: Morata.
- García Molina, José. (2003). *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson.
- Glaser, Barney, y Strauss, Anselm. (1969). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine publishing.
- Hernández Polo, Leonel. (2015). *Entre dilemas, redes y posiciones en una nueva profesión: experiencias de interventores educativos en una zona rural-urbana del estado de Morelos*. Tesis de Maestría Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. Departamento de Investigaciones Educativas. Directora de Tesis: Paradise, Ruth.
- Imberón, Francisco. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Moyano Mangas, Segundo. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: UOC.
- Negrete Arteaga, Teresa. (2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de Educación y Desarrollo* (13), 35-43.
- Páez Gutiérrez, Maricela. (2011). *La intervención educativa como profesión emergente*. (Tesis doctoral Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Departamento de Psicología, Educación y Salud. Director de Tesis Reynaga Obregón, Sonia). Disponible en: <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1177>.
- Perrenoud, Phillippe. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Quintana Cabanas, José María. (1993). *Los ámbitos profesionales de la Animación*. Madrid: Narcea.
- Riera Romaní, Jordi. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar y interprofesional*. Valencia: NAU llibres.
- Riera Romaní, Jordi, y Cívís Zaragoza, Mireia. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.
- Schön, Donald. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. Barcelona: Paidós.

- Schön, Donald. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sáez Carrera, Juan. (2007). *Pedagogía Social y Educación social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.
- Sáez Carrera, Juan, y García Molina, José. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Secundino Sánchez, Neftalí. (2011). *Elementos para la comprensión de prácticas de enseñanza en escenarios de transformación curricular en educación superior. (Tesis Doctoral Universidad Iberoamericana. Departamento de Psicología y Salud. Director de tesis: Loredó Enriquez, Javier)*. Disponible en: <https://repositorio.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1194/>.
- Segurajáuregui Pérez, Manuela. (2010). *La LIE de la UPN y a expresión de competencias específicas en el campo de la educación inicial y el desempeño laboral de sus egresados. (Tesis Doctoral Universidad de Granada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Director de tesis: Hidalgo Díez, Eugenio, González González, Daniel y Rodríguez Fernández, Sonia)*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=63172>.
- Strauss, Anselm, y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Trilla, Jaume. (1997). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. México D.F: Planeta.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades. Licenciatura en Intervención Educativa*. México D.F: UPN.
- Úcar, Xavier. (2014). Una pedagogía social y una educación social que buscan construir futuro. En P. Delgado, S. Barros, Serrao, S. Veiga, T. Martins, A. J. Guedes, y otros, *Pedagogía/Edcação Social - Teorías y Prácticas. Espaços de investigação* (págs. 8-10). Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Vilar, Jesús. (2011). La ética en el proceso de construcción de identidad de los educadores y educadoras sociales. En Segundo, Moyano Mangas, y Jordi, Planella Ribera (coords.). *Voces de la educación social* (pp. 367-381). Barcelona: UOC.
- Zabala, Antoni, y Arnau, Laia. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.