



El proceso de (des) profesionalización del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad según el modelo de Sáez¹

The (De)professionalization Process of Community Services Technical Teachers According to Sáez's Model

LAURA PAREDES GALIANA²

Universidad Internacional de Valencia, España

laura.paredes@universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0002-4801-0588>

Resumen:

El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad es un profesional, presente en los Centros Educativos de Secundaria, cuyas funciones están vinculadas a la mejora de la vida del alumnado y de las familias. El objetivo de esta investigación es conocer el proceso de profesionalización de éste. La muestra del estudio es de 90 personas sobre una población de 92. La metodología ha sido mixta, de forma que se han recogido datos con instrumentos como la encuesta, el análisis documental, la entrevista y el grupo de discusión. Como resultados, se han segregado de acuerdo al modelo de Profesionalización de Sáez, y se han obtenido, entre otros que, la mayoría de las personas provienen de la Pedagogía o titulaciones afines a esta y su formación continuada está

Abstract:

Community Services Technical Teachers are professionals working in secondary schools whose responsibilities are linked to improving the well-being of students and their families. The aim of this research is to examine their professionalization process. The study sample consisted of 90 participants from a population of 92. A mixed-methods methodology was employed, with data collected through surveys, document analysis, interviews, and focus groups. The results were analyzed according to Sáez's Professionalization Model and revealed, among other findings, that most teachers held degrees in Pedagogy or related fields, and that their continuing professional development focused on mediation, emotional skills, languages, emotional intelligence, and emotion ma-

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article): Paredes Galiana, L. (2026). El proceso de (des)profesionalización del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad según el modelo de Sáez. *Educatio Siglo XXI*, 44(2), 245-266. <https://doi.org/10.6018/educatio.637411>

2 Autor de correspondencia: Laura Paredes Galiana

vinculada a mediación, habilidades emocionales, idiomas, inteligencia emocional y gestión de las emociones. Como conclusiones, se destaca que, la especialidad ha venido siendo objeto de un determinado tratamiento por parte de la administración con notables vacíos y desconsideraciones profesionales. Se evidencia que el acceso a la posición laboral de PTSC se ha abierto a un amplio rango de titulaciones universitarias. Así, puede afirmarse que los profesionales están ejerciendo su labor construyendo su propia identidad y sentido de pertenencia como PTSC, profundamente vinculados a las experiencias del ejercicio profesional y al compromiso de desempeñar su labor de la mejor manera posible.

Palabras clave:

Profesionalización; Formación laboral y ocupacional; Educación; Convivencia escolar; Absentismo; Formación Continuada.

agement. The conclusions highlight that this specialty has been shaped by a specific administrative approach, resulting in significant gaps and a lack of professional recognition. Furthermore, access to PTSC positions has been opened to graduates from a wide range of academic disciplines. Consequently, these professionals appear to construct their own professional identity and sense of belonging as PTSCs through their practical experience and their commitment to carrying out their responsibilities to the best of their ability.

Key words:

Professionalization; labor and occupational training; education; school life; absenteeism; continuing education.

Résumé:

Les enseignants techniques du service communautaire sont des professionnels, présents dans les écoles secondaires, dont les fonctions sont liées à l'amélioration de la vie des élèves et des familles. L'objectif de cette recherche est de comprendre le processus de professionnalisation de celui-ci. L'échantillon de l'étude est de 90 personnes sur une population de 92. La méthodologie était mixte, les données étant collectées à l'aide d'instruments tels que des enquêtes, des analyses de documents, des entretiens et des groupes de discussion. Les résultats ont été séparés selon le modèle de professionnalisation de Sáez, et il a été constaté, entre autres, que la majorité des personnes proviennent de diplômes de pédagogie ou de diplômes connexes, et que leur formation continue est liée à la médiation, aux compétences émotionnelles, aux langues, à l'intelligence émotionnelle et à la gestion des émotions. En conclusion, il est souligné que la spécialité a fait l'objet d'un traitement spécifique de la part de l'administration, avec des lacunes notables et un mépris professionnel. Il est évident que l'accès aux postes d'emploi du PTSC a été ouvert à un large éventail de diplômes universitaires. Ainsi, on peut dire que les professionnels exercent leur travail en construisant leur propre identité et leur sentiment d'appartenance en tant que PTSC, profondément liés aux expériences de pratique professionnelle et à l'engagement d'accomplir leur travail au mieux de leurs capacités.

Mots clés:

Professionnalisation; Travail et formation professionnelle; Éducation; Vie scolaire; Absentéisme; Formation continue.

Fecha de recepción: 12-11-2024

Fecha de aceptación: 26-05-2025

Introducción

La sociedad en la que vivimos actualmente es propicia a cambios y al frenetismo de las personas que la conforman; esto incide directamente en la educación, ya que, las personas que la ejercen y que la reciben, son parte de esta sociedad. Así pues, de acuerdo con Monforte-García y Castán-Esteban (2024, p.35) la educación y, por ende, la escuela “se ha ido adaptando al momento social, político y económico de cada época, desarrollando un modelo educativo acorde a unos patrones sociales pre-establecidos y reproduciendo numerosas prácticas que han aumentado la desigualdad”. Parcerisa (2008), por su parte, señala que las escuelas reciben estudiantes con diversas problemáticas que requieren una respuesta activa de toda la comunidad educativa. Esto implica la colaboración del profesorado, los equipos directivos, las familias y otros actores sociales y educativos.

En una época de rápidos cambios sociales, de constantes flujos migratorios y de una adolescencia inmersa en nuevas tecnologías, es fundamental comprender las transformaciones que atraviesa la sociedad. Así, de acuerdo con Sánchez y Facal (2018), si nuestra sociedad y el mundo en general están en constante cambio social, educativo, político y económico, también lo están las personas que ella viven; por lo tanto, la educación debe dar respuesta a todo esto, que, en el caso que aquí nos ocupa, los centros de educación secundaria son los Departamentos de Orientación, y por tanto, los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad quienes deben apoyar a adolescentes, familia y escuela en sí para que estos cambios repercutan de la mejor manera posible en sus vidas, y su desarrollo personal y el proceso de enseñanza-aprendizaje no se vea mermado por ello.

El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (en adelante PTSC) es, según Paredes (2020), un profesional de la educación y agente dinamizador, que hace de nexo entre los agentes educativos y el alumnado. El PTSC tiene la potencialidad de revolucionar la educación, aportando intervención sociofamiliar y socioeducativa del alumnado y, de ese modo, contribuyendo a favorecer una educación más integral.

El PTSC surge debido a la diversidad del alumnado y que hace necesaria una implantación e intervención de tal calibre porque, al hilo de Casanova (2011), todas las personas son diferentes entre sí y es por esto que los centros educativos deben flexibilizarse para amoldarse a las par-

ticularidades cada persona tiene, y evitar que sea, al contrario, debido a que no siempre estas cuentan con posibilidades y condiciones para hacerlo.

La primera investigación en el tema, desarrollada por Paredes (2021) en la Región de Murcia, pone de manifiesto que las funciones y tareas que desempeña este profesional están vinculadas a: “trabajo con familias, convivencia, absentismo, seguimiento del alumnado, coordinación comunitaria, con el equipo directivo y con el claustro, orientación educativa, procesos de acogida, gestión documental y mediación familiar” (p.67).

Sin embargo, nos encontramos que, para acceder a este puesto de trabajo, se accede mediante concurso-oposición por el cuerpo de secundaria, y cuyos requisitos no son más que estar en posesión de un título universitario, así como del Máster de Formación del Profesorado o antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Esto, a priori puede no suponer un problema, pero si ahondamos en las funciones que desempeñan estos profesionales, podemos comprobar que requieren de unos conocimientos, técnicas y habilidades determinadas para un buen desempeño de la profesión.

Para Fernández (2009, p.120) “una profesión no es una ocupación más, sino un tipo muy especial de ocupación”. Para poder desempeñar una ocupación, hace falta manejar una serie de conocimientos teóricos y prácticos, así como una autonomía en ello. Por eso, se hace necesario estudiar las profesiones, ya que, de acuerdo con Planella y Mollano (2016:239) esto “permite tratar de conocerlas para apoyar bien los pies en el suelo y lograr que los campos de saberes que se configuren y se constituyan en torno a ellas superen la especulación sin correlatos reales”, aunque, como exponía Morgenstern (2009:70), “más que los profesionales como tales, interesa conocer las condiciones, posibilidades y límites que proporcionan los distintos órdenes sociales al trabajo profesional”, y eso es precisamente lo que se analiza en las siguientes líneas: cómo los PTSC van labrando su profesión, con condiciones precarias, posibilidades limitadas y actuaciones desmesuradas. Con todo esto, y de acuerdo con Sáez y Campillo (2013:75), “nos interesa en este momento pensar el estado del campo disciplinar y su relación con la profesionalización de sus profesionales”.

Sáez (2003) planteaba un modelo integral para la profesionalización en el que intervienen diversos actores clave: la Universidad, el Estado, el

Mercado, los profesionales en ejercicio y los usuarios. Cada uno de estos agentes desempeña un papel específico en la definición de las funciones, competencias y condiciones para el ejercicio profesional. En este esquema, la Universidad contribuye mediante la generación de conocimiento, la formación académica y la acreditación de competencias; el Estado actúa a través del diseño y la implementación de políticas públicas y servicios sociales; mientras que el Mercado influye mediante la creación y regulación de sectores laborales, tanto emergentes como tradicionales. Los profesionales en ejercicio, por su parte, representan la cultura profesional y las organizaciones que permiten visibilizar la profesión dentro de los sistemas social, político, económico y profesional. Finalmente, los usuarios constituyen un actor fundamental, dado que sus necesidades y demandas orientan y condicionan el desarrollo y la práctica profesional, cerrando así el ciclo de interacción entre los diferentes componentes del sistema de profesionalización.

Marco empírico

El objetivo de este artículo es conocer el proceso de profesionalización por el que pasa la especialidad de servicios a la comunidad en la Región de Murcia.

El diseño metodológico de la presente investigación es de carácter mixto ya que combina técnicas de recogida y análisis de datos cualitativos y cuantitativos, con el fin de obtener una comprensión integral del objeto de estudio. Para la recopilación de datos cualitativos, se han empleado tres instrumentos principales: el análisis de contenido, centrado especialmente en la revisión de la legislación y normativa vigente que regula la especialidad profesional objeto de estudio en la Región de Murcia; la entrevista semiestructurada en profundidad, diseñada para facilitar la reflexión de las personas participantes sobre sus propias prácticas (Vázquez y Angulo, 2003); y el grupo de discusión, implementado en la fase final del estudio con el propósito de profundizar en categorías temáticas que no habían sido suficientemente abordadas previamente, favoreciendo así la exploración colectiva de cuestiones específicas (Wilkinson, 2004).

En cuanto a los datos cuantitativos, se ha utilizado una encuesta como instrumento principal. Esta se compone de cinco bloques temáticos y un

total de 56 preguntas. En un primer momento, y con la colaboración del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Región de Murcia, así como de la Asociación Murciana de PTSC, la encuesta fue distribuida a la totalidad de profesionales en activo pertenecientes a dicha especialidad. Una vez finalizado el periodo de recogida de respuestas y realizado el análisis preliminar de los datos cuantitativos, se remite una nueva comunicación a través de los mismos canales invitando a participar en entrevistas en profundidad. A esta convocatoria responden 11 personas, quienes acceden a ser entrevistadas.

Las entrevistas, con una duración aproximada de una hora y media, se estructuran en torno a tres bloques temáticos: datos de identificación, formación y motivación, y praxis del profesional técnico de servicios a la comunidad (PTSC), incluyendo un total de 13 preguntas. Posteriormente, y tras el análisis de los datos obtenidos, se identificaron algunas categorías insuficientemente desarrolladas, motivo por el cual se decidió realizar un grupo de discusión complementario. Este grupo estuvo conformado por tres personas. Las temáticas abordadas en esta fase final fueron: la relación entre titulaciones académicas y práctica profesional, las tareas desempeñadas y las metodologías aplicadas en la intervención con los distintos perfiles de alumnado.

Tanto la encuesta como la entrevista han sido validados por un grupo de expertos en el área de la psicología y la educación, conformado por 5 personas de diferentes universidades españolas. Para el análisis y procesamiento de los datos cualitativos y cuantitativos se han empleado los programas informáticos Atlas.Ti (versión 8) y SPSS (versión 24), respectivamente.

La muestra del presente estudio ha sido seleccionada mediante muestreo probabilístico aleatorio simple, garantizando así que todos los miembros de la población tuvieran la misma probabilidad de ser incluidos en la muestra. Este tipo de muestreo es especialmente adecuado en estudios cuantitativos, dado que permite asegurar la representatividad de los resultados y minimizar posibles sesgos de selección (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Como criterios de selección debían cumplir con dos: estar en activo y desempeñar su función en los Departamentos de Orientación en la Región de Murcia.

Participan en la investigación un total de 90 personas, de una población total de 92 profesionales en activo en el momento del estudio. En cuanto a la composición sociodemográfica de la muestra, el 90% son

mujeres y el 10% hombres. En relación con la edad, el 50% de los participantes se encuentran en el rango de 35 a 44 años, el 21.7% entre 25 y 34 años, el 18.3% entre 45 y 54 años, y el 10% son mayores de 55 años.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos a raíz de lo analizado anteriormente, se desglosaron en torno a los 5 actores que Sáez (2003) proponía en su modelo de profesionalización.

Así pues, al hilo de la especialidad aquí abordada, sostuvimos que, en relación con el actor universidad, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, sentido de pertenencia, identidad y compromiso con una profesión conformaban una base de herramientas cognitivas, emocionales, sociales y éticas que sostenían y guiaban su práctica. La formación inicial debía proporcionar una base sólida, y, una vez dentro del ámbito profesional, era la formación continua o el desarrollo profesional lo que permitía mantener esa conexión con la práctica. Existían ciertas aportaciones realizadas, aunque habían puesto más el foco sobre la Educación Social que los PTSC o la especialidad de servicios a la comunidad, aunque era importante tenerlas en cuenta por las similitudes entre ellas (Álvarez, 2017; Caride, 2002; Sáez, 2009).

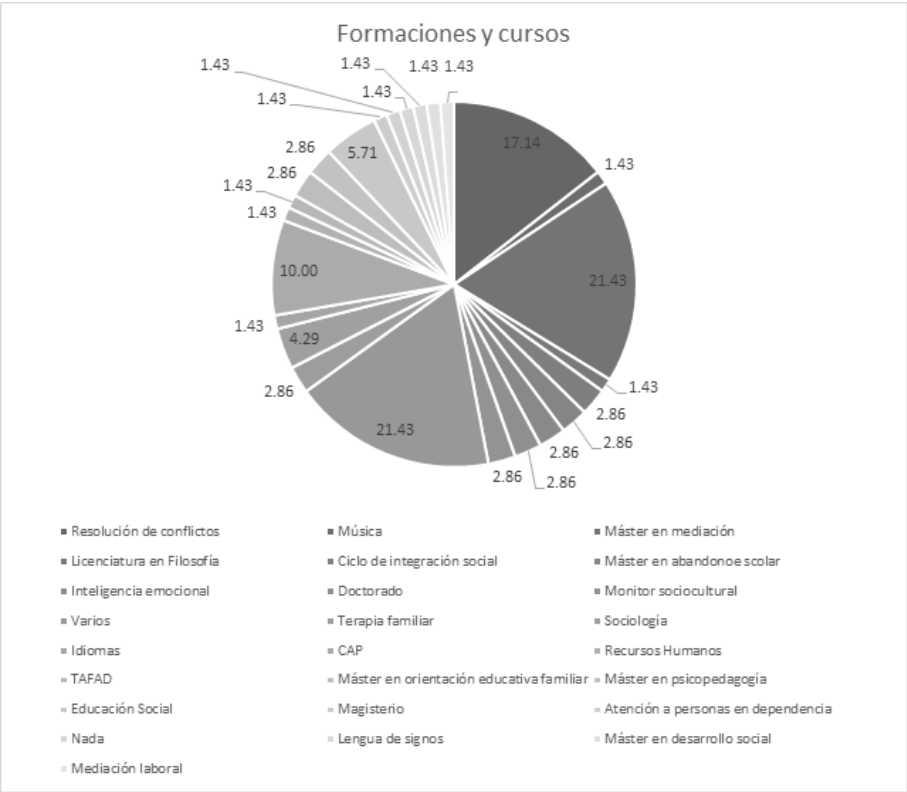
Se podía ver como las titulaciones de las que provenían las personas participantes eran variadas: el 45% provenían de Pedagogía, el 16.7% de Trabajo Social u otra titulación (Sociología, Geografía e Historia, Antropología, Psicopedagogía, Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Periodismo y Filología inglesa), así como el 13.3% de Educación Social, el 6.7% de Psicología y el 1.7% de Educación Primaria. Así pues, en la muestra cualitativa, se encontraban 6 personas que provenían de la titulación de Pedagogía, 2 personas de Trabajo Social y 1 de Psicología, Geografía e Historia y Ciencias de la Educación, respectivamente.

La formación continuada se reconocía como un componente esencial en el desarrollo profesional, ya que permitía a los especialistas profundizar en una o varias áreas de conocimiento, dedicando tiempo a procesos formativos orientados a la mejora y profesionalización de su práctica cotidiana. En todos los sectores laborales —y de manera especialmente significativa en el ámbito socioeducativo— se subrayaba su relevancia en una sociedad caracterizada por cambios sociales y laborales cons-

tantes que exigían la actualización y ampliación permanente de saberes, competencias, identidades profesionales y compromisos éticos. Esta modalidad formativa se concebía, además, como una oportunidad estratégica para acceder a contenidos diversos y experiencias formativas que facilitaban la articulación entre los conocimientos teóricos adquiridos previamente y las realidades prácticas, los sujetos y los contextos en los que se ejerce la intervención profesional. Sin embargo, en palabras de Esteve (2009), “ningún Ministerio de Educación en los últimos 30 años ha considerado la formación de profesores como un tema prioritario, y, en consecuencia, en ningún momento se ha hecho un planteamiento global ni una inversión adecuada” (p.140).

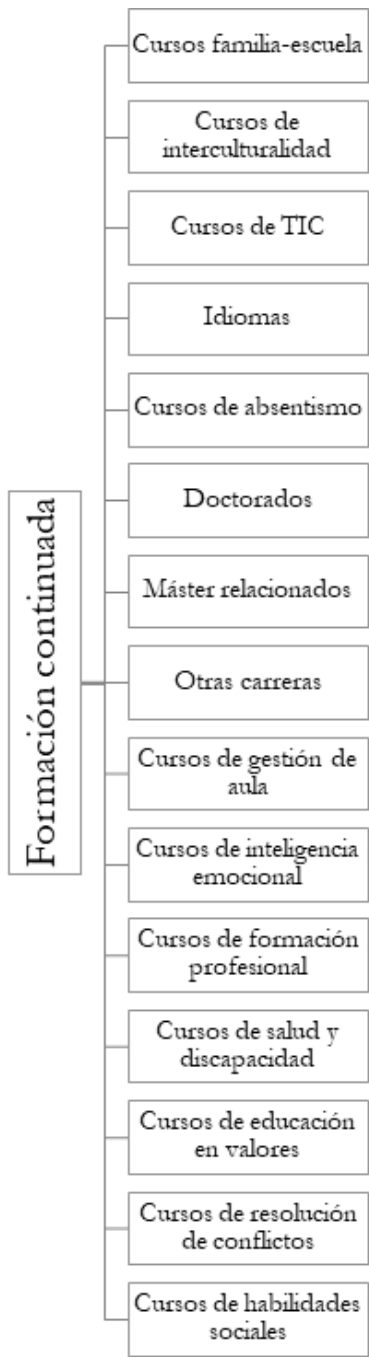
En cuanto a la formación continua, el 21.43% de los encuestados declaraba haber realizado múltiples cursos, entre los que destacaban la mediación, las habilidades emocionales, los idiomas, la inteligencia emocional y la gestión de emociones. El 17.14% había completado cursos específicamente relacionados con la resolución de conflictos. Un 10% mencionaba haber cursado el CAP o el Máster de Formación del Profesorado. Además, el 5.71% indicaba haber obtenido otra titulación, como Educación Social, mientras que el 4.29% había completado estudios en Sociología. Asimismo, un 2.86% había realizado formaciones variadas y algunos no habían hecho ningún curso más. Finalmente, el 1.43% de los participantes había completado cursos de mediación laboral, un Máster en Desarrollo Social, cursos en lengua de signos, atención a personas en situación de dependencia, música para la paz, técnico en animación de actividades físicas y deportes, y otros estudios universitarios en áreas como Educación Primaria, Filosofía, Recursos Humanos e idiomas.

Figura 1
Gráfico de cursos y titulaciones realizadas por la muestra



Con respecto a la formación continuada se podía resumir en que, la mayoría de la muestra, con doce citas, aludía haber hecho cursos relacionados con la resolución de conflictos y/o la mediación, prueba de que es la situación que más se encontraban en su práctica laboral diaria, y menos se había abordado en su formación inicial. A continuación, se muestra la red semántica de las respuestas dadas por las personas entrevistadas:

Figura 2
Red semántica de la formación continuada de la muestra cualitativa



Como vemos, la formación continuada de los participantes estaba orientada a tres áreas: una primera de resolución de conflictos, otra de inteligencia emocional y, otra, no menos importante ya que es requisito obligatorio el CAP o Máster de Formación del Profesorado. Además, la capacitación en resolución de conflictos e inteligencia emocional se llevaba a cabo en cursos no formales, puesto que estas áreas no solían incluirse en las titulaciones iniciales, aunque eran esenciales para el trabajo en centros educativos, especialmente en el rol del PTSC.

Era relevante observar, sin embargo, que esta formación continuada se limitaba, en muchos casos, a la asistencia a cursos (ya sean formales o no formales), sin abarcar otras estrategias de aprendizaje continuo. Esto excluía actividades que implicaban un desarrollo profesional más reflexivo y colaborativo, como la autoevaluación a partir de la práctica, el trabajo en equipo con otros profesionales, el diseño y desarrollo de proyectos, el aprendizaje a través de redes y recursos en línea, y la colaboración con otros agentes sociales (servicios sociales, familias, entre otros). Este tipo de actividades enriquecería significativamente la formación y desarrollo profesional en el ámbito educativo.

En cuanto al Estado y las políticas sociales disponibles, así como a los servicios con los que los profesionales podían colaborar, el 67.15% de la muestra indicaba que no dispone de los recursos y apoyos suficientes para desarrollar eficazmente los programas en los que participaba.

Los entrevistados habían proporcionado ejemplos más específicos al respecto. Entre los principales factores citados, mencionaban la falta de personal para una implementación adecuada de los programas existentes en el centro ($e = 10$); la falta de coordinación con servicios externos de la zona, como los servicios sociales y de salud mental ($e = 6$); la carencia de recursos materiales ($e = 4$), y, finalmente, la falta de tiempo y espacio para desarrollar tanto los programas como su labor diaria en los centros educativos ($e = 2$). A continuación, se presentan algunas citas textuales ilustrativas:

“Echo en falta recursos materiales y audiovisuales para trabajar en tutoría” (E4).

“Son insuficientes. Salud mental está saturado por ejemplo y nos citan cada muchos meses y los servicios sociales más de lo mismo. Yo así no puedo hacer bien mi trabajo” (E7).

El hecho de que los profesionales perciban como insuficientes los recursos materiales de los que disponían, así como las desfavorables condiciones estructurales, sugirió que la administración había mostrado mayor entusiasmo en asignar al PTSC tareas amplias y complejas que en tomar decisiones efectivas para facilitar su realización. Esto dificultaba alcanzar lo que, según expertos en el tema (Álvarez, 2017; Caride, 2002; Sáez, 2009), deberían ser las condiciones óptimas, no solo para desempeñar adecuadamente el trabajo, sino también para desarrollar y aplicar las herramientas cognitivas, emocionales, sociales y éticas necesarias para una práctica profesional de calidad en el puesto de trabajo del PTSC.

En cuanto al Mercado, las condiciones del puesto de trabajo eran de gran relevancia, ya que de ellas dependían en buena medida las oportunidades de realizar de manera adecuada las tareas asignadas o, por el contrario, las limitaciones que podrían dificultarlas. Este tema ya había sido abordado en la literatura en relación con la profesión docente (Escudero, 2011). Primero, debe destacarse que el reconocimiento y valoración del PTSC como verdadero profesional dependían en gran parte de las condiciones del puesto.

Estas condiciones, tal y como las definía Escudero (2011), podían considerarse estructurales y materiales, e incluían aspectos como modalidades de contratación, dedicación de tiempo, recursos materiales, salario, y el número de personas con quienes se llevaban a cabo las funciones asignadas. Los datos recogidos mostraban que un 40% de los PTSC había trabajado en su centro actual durante menos de un año, un 30% entre uno y tres años, un 12.8% entre cuatro y seis años, y solo un 15.7% había permanecido en el mismo centro siete o más años. Esta movilidad laboral podía entenderse como una condición estructural que, en principio, limitaba la continuidad y consolidación del trabajo, así como las relaciones institucionales y la cooperación con otros profesionales, elementos cruciales para un buen desempeño. Además, según las entrevistas, los tiempos de permanencia en un mismo centro variaban: cuatro PTSC llevan un año, tres habían permanecido dos años, dos llevaban cinco años, uno llevaba tres años y otro, seis.

Es importante destacar que, aunque la especialidad es relativamente nueva, hay profesionales con hasta 18 años de experiencia en esta especialidad. Algunos de ellos, antes de asumir el puesto de PTSC, trabajaron como docentes en Ciclos de Formación Profesional, un ámbito en el

cual ahora también debían asumir responsabilidades propias de su nuevo rol. Esto sugiere que, además de los requisitos de formación previa, el hecho de haber trabajado dentro del sistema educativo, aunque en otras funciones, podía ser una vía de acceso a la especialidad mediante oposición. Esta situación evidenciaba, que, según la lógica administrativa, para acceder a este rol no solo era suficiente contar con una titulación universitaria o equivalente, sino también con cierta experiencia práctica que, en algunos casos, podía no estar específicamente alineada con las competencias y responsabilidades del PTSC.

En cuanto a la distribución entre jornadas completas y jornadas parciales, los datos del cuestionario mostraban que predominaba la jornada completa con un 68.57%, mientras que la jornada parcial representaba el 27.14%. Un 2.86% de los encuestados tenía otras condiciones laborales, entre las cuales se encontraba el caso de un PTSC que trabajaba en una ONG, aunque poseía una plaza definitiva como funcionario en un centro educativo y se encontraba en excedencia. Por último, el 1.43% correspondía a PTSC que cubría dos jornadas parciales en centros educativos distintos.

Si analizábamos en profundidad el ejercicio profesional (actor profesionales), el grado en que una determinada profesión ofrecía condiciones y oportunidades para reflexionar y mejorar las prácticas, ampliar las herramientas conceptuales y capacidades, y desarrollar las actitudes y compromisos adecuados, en sintonía con una ética profesional, era fundamental para evaluar si la especialidad se distinguía por ofrecer a sus agentes oportunidades efectivas, sostenibles y contextuales para enriquecer y ampliar los aprendizajes necesarios a lo largo del tiempo.

Según el 75.7% de la muestra, existía una clara relación entre la formación teórica exigida en el concurso oposición y la práctica laboral, mientras que el 12.9% estaba en completo desacuerdo. Este dato, requiere de interpretación, ya que, lo que realmente expresaba es que los sujetos valoraban positivamente el temario establecido. No obstante, esta percepción no ofrecía información relevante sobre la cuestión recurrente en este trabajo: si era indiferente que los contenidos hubieran sido tratados y adquiridos en la formación universitaria previa o si bastaba con prepararse para la oposición, independientemente de la titulación de origen. De acuerdo con esto anterior, estudios como el de Morales y López (2022, p.66), mostraban que “un modelo formativo ideal debe prestar atención a la relación obligada entre teoría y práctica para activar

un alto grado de autonomía profesional en la toma de decisiones”. El punto crítico, entonces, es que, al considerar cualquier titulación universitaria como adecuada para acceder a este puesto, se estaba favoreciendo una evidente desprofesionalización del PTSC, algo que, no sucedía en ninguna de las profesiones tradicionales ni siquiera en las “cuasi-profesiones” del ámbito educativo y social.

Tabla 1
Puntuaciones de la muestra en cuanto a la relación práctica-teoría

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Muy en desacuerdo	3	4.3
	En desacuerdo	6	8.6
	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8	11.4
	De acuerdo	29	41.4
	Muy de acuerdo	24	34.3
	Total	70	100.0

Entre los entrevistados, once citas reflejaban que percibían una conexión directa entre su formación y su labor. En contraste, ocho citas no encontraban un vínculo claro entre su formación y su trabajo cotidiano. Finalmente, cinco citas sugirieron que, consideraban esencial una formación más completa para desempeñar adecuadamente su labor. Esta preparación, según ellos, debía incluir tanto la educación universitaria como la formación continua y cursos específicos de la especialidad, como los ofrecidos en el itinerario del CPR. A continuación, se presentan citas textuales:

- “La relación entre mi trabajo y trabajo social...a mí me ha dado mucha...lo veo muy relacionado porque en parte como tienes que hacer muchísimas entrevistas con las familias, el trabajo social te da formación en ese ámbito... cuando vienen compañeros que no tienen formación en trabajo social...se nota mucho” (E1).
- “Pues mi máster si, de hecho, lo hice ya trabajando, porque vi que en los centros se necesita abordar mucho el tema de la convivencia” (E3).

Con respecto a la *autonomía*:

- “Tenemos autonomía hasta cierto punto” (P2).

“En nuestro caso, todo pasa porque te dé permiso el jefe de estudios y el director” (P1).

“Todo pasa por el equipo directivo. Hay una jerarquía que vamos...” (P3).

Otro asunto es el *reconocimiento y apoyo legislativo*:

“Nos requieren para todo, pero no figuramos en ningún lado” (P1).

“Va siendo el momento de exigir que estemos, que nos nombre la normativa; no aparecemos en ningún lado” (P3).

Por último, se les preguntó qué pasaría si no existiera la figura del PTSC, para conocer y ahondar más en la autopercepción de su figura profesional, y se obtuvo que:

“Los centros funcionarían peor y se perdería calidad en la educación” (P3).

“El orientador saltaría por la ventana” (P1).

“Se perdería mucho la dimensión social” (P2).

Sus perspectivas subrayaban la importancia de valorar adecuadamente una figura como la del PTSC en los centros educativos de secundaria, cuestionando al mismo tiempo la ausencia de esta figura en los centros de educación infantil y primaria. En estos niveles, cuando existe, suele haber solo un PTSC por municipio o zona, quien debe atender hasta una veintena de centros, aspecto que denotaba una falta de interés en sus funciones y tareas por parte de la Administración.

Por último, en cuanto a los usuarios, y en conexión con los procesos, procedimientos y protocolos empleados por el PTSC en su labor en los centros educativos, se observaba que estas prácticas estaban ligadas, al conjunto de conocimientos, experiencias y habilidades disponibles. Sin embargo, estas prácticas se enfocaban más específicamente en la actuación contextual, con personas y dentro de proyectos o programas de intervención.

Un acercamiento relevante a esta cuestión incluyó la identificación de los procesos y protocolos utilizados, el tipo de relaciones mantenidas con los usuarios y otros agentes, y, en particular, la coordinación y colaboración con ellos. Esto, a su vez, permitió identificar las diversas formas de trabajo que caracterizaban el desempeño del PTSC, dando lugar a distintas tipologías de prácticas y maneras de ejercer este rol.

El 58.6% de las personas declaraban, la inexistencia de protocolos

a seguir; ello podía significar un ejercicio laboral basado en criterios e interpretaciones personales; también, transmitió la idea de que el trabajo del PTSC era tan irrelevante que cualquier persona podía ejecutarlo según su propio juicio. A favor de la primera postura, se pudo argumentar que, más allá de los procedimientos o protocolos, lo fundamental era que el PTSC, atendiendo a las situaciones y personas con las que trabajaba, tomara decisiones fundamentadas sobre qué acciones realizar y cómo llevarlas a cabo. Esta opción, si se acompañaba de condiciones favorables, podría ser la más defendible.

Los datos de las entrevistas arrojaban algunos indicios sobre la situación. Varias citas (n = 9) sugirieron que no había procedimientos preestablecidos. Sin embargo, otras tres citas indicaban que sí existían ciertos protocolos o pautas. En concreto, el protocolo PRAE fue mencionado en siete citas; seis citas mencionaban el protocolo AVE; cinco entrevistas señalaban que eran los propios PTSC quienes, mediante intuición o decisión personal, elegían cómo abordar al alumnado. También se mencionaba el protocolo sobre convivencia establecido por la Consejería en tres citas, y, finalmente, una cita (3%) sugirió que el enfoque depende del proyecto o programa en curso.

“No existe patrón. Solo con el absentismo y lo que nos deriva la Consejería. Aquí en el centro yo actúo en base de lo que creo, de lo que se y de lo que veo. No hay nada estipulado para cada una de las situaciones que nos encontramos cada día; desde luego si estuviera, estaría genial porque todo sería más rápido y eficaz” (E5).

“Existen ciertos patrones para ciertos temas: absentismo y protocolo AVE” (E10).

Al hilo, los participantes del grupo de discusión, señalaron que las metodologías empleadas en su práctica laboral diaria eran variadas y que carecían de protocolos para realizar su labor. Esto dependía, en gran medida, de cada profesional, del centro en el que trabajaba y de sus necesidades, así como del perfil del alumnado.

En cuanto a la intervención con familias, se empleaba una metodología sociocomunitaria que involucraba a diversos agentes en las entrevistas. El contacto inicial podía realizarse por teléfono, carta certificada o con la colaboración del policía tutor. Durante estas entrevistas, se llevaba un registro anecdótico en el momento, anotando solo los aspec-

tos más relevantes en forma esquemática para luego desarrollarlos. Las preguntas eran abiertas para permitir que las familias expresaran cómo se sentían, qué deseaban, cómo y cuándo lo deseaban, y qué estaban dispuestas a hacer, estableciendo objetivos a corto plazo. Para extraer esta información y desarrollar la entrevista en un ambiente positivo, se utilizaba el enfoque de coach educativo, evitando un estilo directivo.

“Si les reúno por tema de absentismo, les cito con carta certificada, policía tutor o a través de algún documento que deje constancia de citación” (P3).

En relación con las instituciones comunitarias, la metodología se basaba, en llamadas, emails e interconsultas, y alguna reunión periódica mensual.

“Llamadas telefónicas, entrevistas que vienen los técnicos al centro y ponemos sobre la mesa todos los casos, abrimos proyectos nuevos...” (P1).

La colaboración con el claustro docente se basaba principalmente en reuniones semanales entre el PTSC y los tutores o la jefatura, complementadas con coordinación a través de WhatsApp. En cada reunión, se elaboraba un acta en la que se acordaban actividades para las tutorías y se planificaban acciones específicas para conmemorar días internacionales como el 25N, el 2M y el 8M, además de definir el enfoque para casos particulares.

“Esto está contemplado en relación con los tutores en nuestro horario. Yo creo que es lo único que nos determinan. Nuestro horario junto con el del orientador/a es el último que se cierra para contemplar reuniones de tutores de 1º, 2º...” (P1).

“No hay un guion establecido, aunque en algún centro que he estado y la PTSC era también la jefa de estudios si lo tenía elaborado: se trabajaba formación, tutorías, seguimiento de casos y convivencia” (P2).

La metodología para la prevención y el control del absentismo, estaba determinada por el protocolo PRAE de forma que los PTSC se dedicaban a seguirlo.

“Cada cosa (prevención, control y seguimiento) tiene sus acciones, existen

programas preventivos que sí que se impulsan y desarrollan en el centro para intentar paliar el absentismo como pueden ser en tutorías, en las reuniones con las familias...hacer una serie de acciones dirigidas a todos entonces eso implica una serie de actuaciones" (P1).

En relación con la convivencia, la metodología era colaborativa y cooperativa.

"Todo redundaba en la convivencia. Un taller de teatro, proyectos con críos que ves que en el recreo están solos, reactivar relaciones, dinámicas en clase para fomentar el grupo, alumnos valiosos con fotos y qué es lo que sabe hacer muy bien... todo. Un *lipdance*, dinamizaciones en el recreo, tutorías, acciones de colaboración con otras entidades.... Todo" (P3).

Por último, en relación con el proceso de acogida, la metodología era de asesoramiento y orientación:

"Hay una labor familiar, de coordinación con el centro de procedencia y luego hay una labor de acogida donde tú implementas acciones con tus propios alumnos. La mejor acogida para un alumno de 13-14 años, es un alumno de su misma edad y clase. Puedes tener una comisión de alumnos de acogida y luego coordinar esos procesos" (P3).

Conclusiones

El requerimiento de formación previa, aunque no específica para el puesto, en lugar de una preparación coherente y consistente con las tareas y responsabilidades de esta figura laboral, representa, en nuestra opinión, una definición y regulación que ignoran el reconocimiento y la valoración intelectual y profesional que deberían haberse tomado en cuenta, dada la importancia, complejidad y competencias cognitivas, sociales y personales que los profesionales deberían poseer y continuar desarrollando a lo largo de sus carreras.

Esto evidencia que el puesto de trabajo se aleja, por definición oficial, de un tratamiento riguroso y coherente en términos formativos, tal como lo establecen los criterios de profesionalidad de la literatura especializada. Los múltiples y complejos ámbitos, temas, sujetos y contextos

asignados a esta especialidad requieren, de manera fundamental, que quienes aspiran y ejercen esta labor cuenten con contenidos, capacidades y competencias personales y sociales específicas para un desempeño óptimo. La falta de exigencia de una formación previa adecuada a las demandas del puesto representa, esencialmente, una desvalorización por parte de la administración y una falta de consideración hacia quienes ejercen la labor. Esto es aplicable tanto a las tareas no docentes como a las responsabilidades docentes del PTSC, algunas de las cuales ni siquiera están contempladas en los temarios de acceso.

Además, en los temas de los concursos de oposición se detectan contenidos obsoletos y carencias significativas en áreas clave para el desempeño en contextos institucionales y sociales. La administración espera que el PTSC asuma funciones de organización y asesoría altamente complejas en centros educativos y contextos sociales, pero estos temas están prácticamente ausentes de las competencias establecidas como prerequisites. Existe una incoherencia entre las complejas demandas asignadas formalmente y los conocimientos requeridos para el acceso y ejercicio óptimo de esta labor, lo cual sugiere deficiencias estructurales y administrativas que afectan el estatus profesional, condiciones laborales, y las relaciones con otros profesionales en los contextos en los que el PTSC opera.

A pesar de esta construcción administrativa insuficiente, los profesionales parecen suplir estas deficiencias. Los participantes han expresado que han construido un conjunto de vivencias, compromisos y prácticas positivas, desarrollando un sentido de su trabajo asociado a objetivos y contribuciones socio-educativas transformadoras. Aprovechan al máximo las oportunidades para conectar la educación con el entorno social y familiar de los estudiantes, especialmente en situaciones de vulnerabilidad, proporcionando así una perspectiva renovadora en instituciones y con el personal docente.

Este aprendizaje en la práctica ha permitido a muchos profesionales suplir las carencias de su formación previa. El puesto se ha convertido, así, en una “función profesionalizante desde la práctica”, que merece ser reconocida. Sin embargo, surge la duda de si este puesto se sostiene sobre una base “artesanal” —como un oficio— o si, en cambio, se construye sobre la experiencia práctica, con profesionales que otorgan sentido a su labor gracias a las herramientas cognitivas, emocionales y sociales que adquieren y aplican.

Este puesto parece no cumplir con los criterios clásicos de profesiona-

lidad que exigen una integración entre teoría y práctica. En cambio, se asemeja más a un oficio donde los profesionales desarrollan sus habilidades y representaciones personales mediante sus experiencias diarias. Crean un conjunto de herramientas que no remite necesariamente a un conocimiento científico, sino a una colección de recursos prácticos que les permite dotar de sentido y funcionalidad a sus tareas, destacando así los aspectos que consideran más valiosos.

Por lo tanto, puede sostenerse que los profesionales desarrollan su identidad y sentido de pertenencia a la condición de PTSC, vinculados a sus experiencias y al compromiso de realizar su labor de la mejor forma posible. Gestionan de manera creativa la autonomía con la que cuentan, enfrentándose a condiciones y relaciones laborales que a veces son favorables y en otras ocasiones limitantes. No solo dependen de los recursos materiales, sino también del reconocimiento y apoyo de la administración, centros y compañeros. Muchos profesionales muestran, en sus declaraciones, que su desempeño supera positivamente las limitaciones administrativas y otras barreras para lograr un ejercicio laboral adecuado. Si bien es cierto, en la Región de Murcia, existen políticas educativas que respaldan algunas de las funciones que estos profesionales realizan enfocadas principalmente en la atención a la diversidad, la prevención del absentismo escolar y el abandono educativo temprano, así como en la implementación de la LOMLOE. También se promueve la mejora de la calidad de la educación, la coordinación entre instituciones y la participación de las familias; pero esto no es suficiente, pues en dichas políticas educativas no es a este profesional a quien se establece como persona encargada de ello.

Así, los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto una incoherencia estructural entre la complejidad y diversidad de las funciones desempeñadas por los PTSC y los criterios normativos y administrativos vigentes para su acceso y desempeño profesional. Esta discrepancia evidencia la necesidad urgente de revisar y reformular las políticas educativas y de profesionalización vinculadas a esta especialidad, particularmente en lo relativo a los mecanismos de contratación, los requisitos formativos y el perfil profesional establecido. Actualmente, la normativa vigente no refleja adecuadamente las competencias cognitivas, sociales y personales que el PTSC debe poseer para enfrentar las exigencias reales del contexto laboral, lo cual afecta negativamente el estatus profesional, las condiciones de trabajo y la calidad de la intervención socio-

educativa. De este modo, es indispensable establecer marcos regulatorios que articulen coherentemente la formación inicial, la capacitación continua y los criterios de selección, garantizando un perfil profesional acorde con la complejidad del trabajo. Esta adecuación normativa no solo contribuiría a la valorización y reconocimiento profesional de los PTSC, sino también a fortalecer su contribución en los procesos educativos y sociales, asegurando una praxis más eficaz y con mayor impacto en los colectivos atendidos.

Referencias

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Álvarez, A. (2017) *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678291>
- Caride, J. A. (2002) Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9,91-125. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/994956.pdf>
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89. <https://doi.org/10.15366/riee2011.4.1.004>
- Dillon, W. R., Madden, T. J. y Firtle, N. H. (1994). *Marketing research in a marketing environment*. Homewood.
- Escudero, J. M. (2011). Centros escolares, condiciones de trabajo y desarrollo profesional de los docentes. En González, M^a T (coord.) *Innovaciones en la Gestión y el Gobierno de los centros escolares*. Síntesis.
- Esteve, J.M. (2009). Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas. En M. de Puellas Benítez (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (pp. 139-162). Biblioteca Nueva Escuela Julián Besteiro.
- Fernández, M. (2009). La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias. En M. de Puellas Benítez (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (pp. 119-138). Biblioteca Nueva Escuela Julián Besteiro.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Monforte-García, E. y Castán-Esteban, J. L. (2024) Continuidad y transformación de la educación femenina en la España rural durante el Franquismo: el papel de la familia y la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 42(2), 33-54. <https://doi.org/10.6018/educatio.593961>
- Morales, A. J. y López, M. J. (2022). Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación In-

Paredes Galiana, L. (2026). El proceso de (des)profesionalización del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad según el modelo de Sáez. *Educatio Siglo XXI*, 44(2), 245-266.

fantil: expectativas curriculares y formación docente. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 61-82. <https://doi.org/10.6018/educatio.487691>

Morgenstern, S. (2009). Rescatar el valor del conocimiento, dar un nuevo sentido a la profesionalidad docente. En M. de Puelles Benítez (Coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (pp. 66-88). Biblioteca Nueva Escuela Julián Besteiro.

Morine-Dersheimer, G. (1989). Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective, pedagogical decision-making. *Journal of Teacher Education*, 40(5), 46-52.

Ortez, E. Z. (2000). *Así se Investiga*. Editorial Clásicos Boxsil.

Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, (15), 15-27. https://doi.org/10.7179/psri_2008.15.02

Paredes, L. (2020). *El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad en los Centros Educativos Públicos de Educación Secundaria de la Región de Murcia* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional de la UMU. [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/93867/1/Laura%20Paredes%20Galiana%20Tesis%20Doc-toral.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/93867/1/Laura%20Paredes%20Galiana%20Tesis%20Doctoral.pdf)

Paredes, L. (2021). El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad: ámbitos y temas de intervención. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (10), 57-68. <https://doi.org/10.6018/azarbe.491381>

Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48302.pdf>

Planella, J. y Moyano, S. (2016). Investigación y profesionalización: el estudio de las profesiones. *Educatio Siglo XXI*, 34, 239-242. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/276651>

Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Dykinson.

Sáez, J. (2009) Enfoque por competencias en la formación de educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677002.pdf>

Sáez, J. y Campillo, M. (2013). La Pedagogía Social como comunidad disciplinar: entre la profesionalización y desprofesionalización del campo. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 73-96. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187091>

Sánchez, N. y Facal, D. (2018). Las relaciones entre las familias y la escuela en la etapa adolescente: implicaciones para el Departamento de Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 63-74. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.317261>

Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Ediciones Aljibe.

Wilkinson, S. (2004). Focus group research. En D. Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice*. Thousand Oaks.