

EL PEDAGOGO SOCIAL, CIENTIFICO Y COORDINADOR DE LA INTERVENCION SOCIO-EDUCATIVA DEL APRENDIZAJE Y CAMBIO DE CONDUCTAS SOCIALES

José V. Merino Fernández

Expresar que la Pedagogía durante siglos ha estado semiprisionera del sistema escolar y, dentro de éste, de las exigencias de la enseñanza académica, es simplemente confirmar un hecho histórico. Un repaso de la bibliografía pedagógica hasta el último decenio ayuda a rememorar información y argumentos para verificar este casi, y en algunos casos total, reduccionismo pedagógico.

Por fortuna, la Pedagogía actual, como Ciencia de la Educación, parece que desde una perspectiva teórica ha superado la excesiva dependencia de la enseñanza-aprendizaje académico. Sin embargo, en la práctica, aquellas dimensiones educativas distintas del estricto rendimiento académico están bastante ausentes de la investigación e intervención pedagógica. Esta laguna pedagógica sigue existiendo en la actualidad a pesar de que tanto la sociedad en general como instituciones concretas, profesores y padres, están reclamando constantemente programas educativos orientados al aprendizaje y modificación de conductas sociales. Esta necesidad y demanda que generalmente se atribuye al ámbito extraescolar, también existe en el interior de la escuela y esta última se hace cada vez mas palpable en los profesores que reclaman constantemente el uso de técnicas conductuales en su práctica diaria de clase. La Pedagogía social tiene aquí un gran reto.

En la línea y necesidad expuesta, el objetivo del presente trabajo es además de recordar, aunque suene a reiteración tópica, que la conducta social, no estrictamente académica, pertenece, por propio derecho, a la Pedagogía como campo de investigación e intervención, dentro de la interdisciplinariedad inherente al propio proceso conductual, es insistir en la necesidad de construir una teoría pedagógico-social, propugnando como función propia de la Pedagogía social dichas tareas.

Esta insistencia, y en parte reivindicación, no es inspiración de musa poética momentánea ni afirmación gratuita. Posee sólidos fundamentos en la inves-

tigación y reflexión pedagógica. Baste, en este sentido, y únicamente como punto de referencia, hacer alusión a que la educación es un proceso humano optimizante integral e integrador y a que la socialización como proceso humano, es un subproceso integrado en el de educación. Por lo tanto, la Pedagogía debe realizar un esfuerzo para que todos los subprocesos y componentes de procesos de socialización contribuyan a la optimización humana. Las conductas sociales no son sino componentes del proceso de socialización que requieren un proceso de aprendizaje, desarrollo y mantenimiento para su contribución al proceso de socialización y por consiguiente al proceso de construcción y configuración del hombre.

Tanto epistemológicamente como en numerosas investigaciones, ambos procesos (educación y socialización) proporcionan abundantes paquetes de argumentos para poder defender lo propuesto en este trabajo.

No es objeto de este trabajo entrar en el análisis de los argumentos al respecto. Sin embargo podemos recordar puntualmente, como ejemplo: 1) que la educación como proceso integral e integrador se fundamenta en la unidad radical de la persona humana (Cfr. Escamez, J. 1981). Así ha sido reconocido y desarrollado en la investigación y reflexión antropológica y pedagógica por la mayoría de los autores que han abordado el problema; 2) que el proceso de socialización, como proceso humano es un subproceso educativo. Por lo tanto no puede reducirse a una simple acomodación del individuo al medio externo, como por desgracia se infiere de las definiciones de socialización procedentes del campo de la Sociología. Concepto de socialización, que aunque dominante en la bibliografía sociológica, no aguanta como tal proceso humano, el más simple de los análisis pedagógicos o psicológicos, y consiguientemente, desde estos ámbitos, dicho concepto puede calificarse de claramente reduccionista.

En varios trabajos anteriores (MERINO, J. V. 1982, 431 ss; 1984, 145 ss; 1985, 47 ss) he analizado el proceso de socialización como subproceso educativo, mostrando la complejidad del mismo y puesto de relieve el reduccionismo que acompaña a las acepciones del proceso en el sentido indicado arriba, ya que toman una parte del proceso por la totalidad del mismo. La remisión a dichos trabajos me libera de hacerlo ahora.

Consecuentemente el proceso de socialización, junto con los subprocesos y componentes integrados específicamente al mismo, constituye una dimensión educativa que podemos llamar dimensión social de la educación (para diferenciarla de otras dimensiones como la académica, etc.) y que puede quedar recogida en el concepto de "educación social" (Cfr. G^a GARRIDO, J. L. 1971; MERINO, J. V. 1980; SAEZ, J. 1982; QUINTANA CABANAS, J. M. 1984).

De forma mas operativa y cercana al objetivo propuesto en este trabajo, podemos formular la dimensión social como "aprendizaje social" en la inteligencia de que es un proceso subsumido o implícito en el de educación social, puesto que es bien sabido que no todo aprendizaje es educativo. Conviene aclarar igualmente que la expresión "aprendizaje social" no la entendemos aquí en el sentido acuñado por dicha expresión después de A. Bandura, como

aprendizaje vicario (aunque puede estar incluido), sino como el aprendizaje de aquellas conductas, habilidades y competencias que pueden definirse como específicamente sociales. Este despliegue de la educación social en actitudes, conductas, habilidades, destrezas, competencias, etc. sociales, ha de ser muy cultivado por la Pedagogía social con el fin de desarrollar la dimensión funcional y profesional de la misma, obviando con ello el guarecerse en sus cam-pamentos o madrigueras epistemológicos o refugiarse en especulaciones teóri-cas desconexas de la vida diaria.

Esta dimensión funcional y profesional, fundamental en la tecnología de intervención pedagógico-social, es factor importante para que la Pedagogía social muestre su función, servicio y proyección en la sociedad. Expresado coloquialmente, manifieste su aportación profesional y científica en los proble-mas cotidianos que los individuos y grupos experimentamos y padecemos en nuestra interacción diaria.

En este sentido propugno el aprendizaje social como campo propio de in-vestigación e intervención pedagógico social y por lo tanto como función dife-rencial de la Pedagogía social.

La Pedagogía inmersa en lo académico ha tenido bastante olvidado el estudio y la intervención en el aprendizaje y modificación de conductas sociales no es-tractamente académicas. Tarea que ha sido ampliamente desarrollada (incluí-das las conductas sociales académicas) en los últimos decenios por la Psicología.

Como punto de referencia me permito citar que en este sentido se están llevando a cabo en Psicología y concretamente en Psicología de la Educación diseños experimentales muy puntuales sobre conductas concretas en pequeñas muestras y frecuentemente con sujetos únicos, i.e. utilizando el paradigma $N = 1$. Un ejemplo claro puede verse en K. WHELDALL, Fr. MERRET y T. GLYNN (1986), quienes editan una serie de investigaciones y artículos al respecto sobre el control de la conducta en cuatro secciones: a) *control de los contextos que anteceden a la conducta*, tales como el control del asiento que ocupa el niño, la for-ma y contenido de la comida, etc.; b) *control de la conducta por sus consecuencias* como el experimento llevado a cabo por Frank Merret y Dorothy Blundell (p. 149 ss) que a través de un "self recording" mostró que aumentaban las actitudes y conductas positivas hacia el trabajo; c) *control de la conducta académica* como tutorías, lectura o mostrando la influencia positiva de conductas estrictamente sociales en conductas académicas y posterior rendimiento y viceversa, mediante el control y desarrollo de procesos de generalización y transfer; d) *entrenamiento de padres y profesores* en la práctica de métodos conductuales.

Si respecto a estas conductas sociales la Pedagogía se limita a tomar pres-tados o a extrapolar sin más los logros en este sentido de la Psicología, la Psi-quiatria o de hallazgos obtenidos en laboratorios con animales, como es bastante usual, en lugar de elaborar su propia teoría pedagógica y también la tecnología de intervención pedagógico social correspondiente, estará haciendo otra cosa, pero no pedagogía.

La complejidad y unidad del proceso educativo, así como la complejidad de las situaciones sociales donde se consuma la conducta humana requieren una teoría y tecnología propiamente pedagógica. Pues la simple extrapolación de los resultados obtenidos en las disciplinas indicadas y otras similares, aunque sean experimentos in situ, y sin perjuicio de su validez científica, no es suficiente para construir una teoría pedagógica como base y normativa de la consecuente tecnología de intervención pedagógico social.

Por supuesto que en la construcción de esta teoría y tecnología de intervención pedagógico-social se necesitan los logros de investigaciones biológicas, psicológicas, sociales, etc., sobre la conducta y en este sentido se reconoce la legitimidad y validez de los mismos. Sin embargo se propugna que la tecnología y praxis de *intervención pedagógico-social* no puede sustentarse fuera de una teoría pedagógico-social específica.

En dos razones principales fundamento mi aseveración. La primera es que la intervención educativa y, por supuesto, pedagógica es diferente a la simple intervención psicológica o social, por citar ámbitos cercanos a la pedagogía, puesto que el proceso educativo es distinto de los procesos psíquicos, sociales, etc., aunque puedan estar incluidos.

De ahí que cualquier subproceso, praxis y técnica de la educación, para valorar su importancia y significación, es necesario, como escribe M. ARROYO, (1985, 153) refiriéndose a la enseñanza asistida por ordenador, "situarlo en el marco adecuado de la estructura integral que genera el proceso de la educación del hombre". El aprendizaje social en adquirir, perfeccionar y dar consistencia a las conductas sociales positivas o en corregir las erróneas o desviadas, no es sino uno entre los muchos subprocesos que intervienen en el hecho educativo. Este es un problema fundamental en Pedagogía. De ahí que existan numerosos estudios, que concluyen lo indicado, conclusión que asumo y cuyo análisis sale en este momento de los límites de mi objetivo, aunque incluya sus conclusiones.

La segunda es de naturaleza metodológica, y se genera en el hecho de que el tránsito de una teoría científica a una tecnología no es directo ni lineal, sino que requiere de una serie de pasos de análisis y síntesis que posibiliten trascender lo individual a conclusiones genéricas, realizadas dentro del propio campo conceptual. Ninguna tecnología científica que se precie de serlo, puede obviar estas interfases de análisis y síntesis. Puesto que la síntesis, a través del proceso analítico reseñado, de todas las variables genéricas intervinientes en cada situación particular, constituyen la tecnología concreta en cada caso.

Esta tarea científica de elaborar una tecnología de intervención pedagógico-social es función propia de la Pedagogía social. Tarea compleja, porque si ya a nivel general, desde una perspectiva metodológica, es muy difícil que se de un proceso puro en la construcción de tecnologías, por razones obvias, esta dificultad se incrementa en el terreno de la Pedagogía social.

La complejidad de los procesos, factores y situaciones intervinientes en el proceso de socialización, como subproceso educativo, dificulta la pureza de dicha tarea, al dar origen a numerosas tecnologías prácticas que por su carácter

ateórico suelen no superar el propio ámbito individual en el que surgieron, propician la génesis y desarrollo de reduccionismo y dificultan los procesos posteriores de generalización y, por consiguiente, la génesis de nuevas tecnologías en los ámbitos científicos correspondientes.

Por otra parte, y a pesar del riesgo indicado, esta pluralidad de tecnologías prácticas que surgen como hierbas salvajes, poseen una gran riqueza experiencial y de conocimientos prácticos generadores, dentro de su parcialidad, de cauces de reflexión basados en la acción y a partir de los cuales, la Pedagogía social puede y debe elaborar metodologías de sistematización, sistematizaciones de variables funcionales, de métodos y de experiencias concretas intervinientes en las diferentes tecnologías prácticas.

Estas tecnologías y experiencias prácticas ponen de relieve el fuerte carácter funcional existente en la conducta humana, al tiempo que portan un alto coeficiente práctico a la tecnología de intervención pedagógico-social. Dinámica funcional y aspectos prácticos que la Pedagogía social ha de tomar y tratar de integrar en la globalidad del proceso educativo, en orden a construir una tecnología pedagógica de intervención educativo social en contacto con la realidad y capaz de contribuir a la génesis y desarrollo de repertorio funcionales de conducta dentro del medio social concreto en el que surgen y se desarrollan las conductas sociales de los individuos y de los grupos. Es una tarea preventiva. En este marco la Pedagogía social ha de orientar sus esfuerzos a la construcción de una Pedagogía social preventiva, fundamentalmente primaria. La prevención secundaria y terciaria, en este contexto presentan una función de complementariedad, siempre que la primaria no haya sido suficiente para ayudar con éxito a los individuos en su proceso de socialización.

En esta tarea la Pedagogía social es deudora de otras disciplinas científicas. Puesto que la concepción del hombre y de su proceso conductual condicionan el proceso pedagógico de construcción de su propia teoría y tecnología de intervención.

Por fortuna, parece superada la eterna polémica "ambientalismo versus innatismo" sobre la génesis y desarrollo de la conducta humana, considerándose como regresión científica el anclaje en uno de los dos polos. Las respuestas actuales al problema se centran en ofrecer una concepción global del hombre y de su conducta, siendo aquel y ésta el resultado integral de todos los procesos, sectores y factores intervinientes e interactuantes en los mismos. (Cfr. Bowers, V. S. 1973; Endler y Magnusson: 1975; Bandura 1982, etc.).

La respuesta que se da a este eterno problema, es de capital importancia para poder determinar no solo la amplitud del proceso de socialización, sino también la posibilidad y capacidad de intervención, y configuración de la educación tanto en el proceso de construcción humana como en el subproceso de socialización (Cfr. CASTILLEJO BRULL, J. L. 1986, 5-28).

Asumimos como propia esta concepción integral. En ella la conducta humana no se define intrínsecamente por la dotación biológica que posea el individuo al nacer, ni tampoco por una determinación de los agentes externos contextuales,

sino en términos de pertinencia funcional, puesto que la interacción entre dotación genética y contextos sociales, puede generar consistencias y aptitudes conductuales.

La Pedagogía debe intervenir en esta dialéctica "dotación genética-medio social" para que la misma contribuya a la optimización del hombre. En lo que respecta a nuestra área concreta de la Pedagogía social, ésta habrá de centrar sus esfuerzos en aquellas conductas que hemos denominado *social* para que las mismas contribuyan y se integren en el proceso optimizante humano. Sin embargo, el riesgo o la trampa reduccionista de quedarse en uno de los polos del problema antes indicado al puntualizar la génesis y desarrollo de la conducta humana está muy presente tanto en la construcción de una tecnología de intervención pedagógico-social como en la praxis concreta de diseño y ejecución de climas y programas educativo-sociales. Dos situaciones principales alimentan este riesgo reduccionista. La fuerza parcial de concepciones teóricas no específicamente pedagógicas, por una parte, y por otra, la situación procedente de la eficacia práctica exagerada dominante en nuestra sociedad actual y que urge y presiona constantemente la práctica pedagógica actual.

Un ejemplo ayudará a esclarecer tanto la dimensión funcional de la conducta como el riesgo reduccionista. Tomemos el problema social de la drogadicción o de la delincuencia.

El análisis de ambos ejemplos destaca la fuerza de lo funcional en la génesis y desarrollo de la conducta (en este caso delincuente y drogadicto) al tiempo que nos permitirá indicar que ni lo funcional ni la conducta pueden identificarse o confundirse con el problema social (drogadicción o delincuencia), aunque algunos aspectos de dicho problema puedan ser factores o componentes de la conducta, pero no definen su dinámica funcional (en nuestro ejemplo, alteración funcional, por razones obvias) de la misma, sino, por el contrario, son reflejo de la valoración que sobre el problema domina en la sociedad. Por lo tanto, dinámica conductual o conducta y problema social son distintos aunque existan interinfluencias ente ambos.

Dentro de este contexto, la valoración y ajuste de lo funcional en el proceso conductual no excluye del mismo a los principios, criterios y normas axiológicas, culturales, etc. de una sociedad o grupo humano concreto, sino que los admite como parte integrante de dicha dinámica funcional dentro del tejido de una red de contingencias en que se desarrolla el proceso interactivo conductual. Este tejido presenta una doble vertiente de contingencias, una macrocontingencial y otra microcontingencial. La red de macrocontingencias es la cultura, estilo de vida, normativa explícita o implícita, etc. del grupo social o de la sociedad en la que se vive. Sin embargo en la funcionalidad cotidiana de las conductas, tiene, con frecuencia más fuerza, una red de microcontingencias concretas dominantes en los individuos y grupos más cercanos e interactuantes en la conducta ya que el individuo es influido e influye más fácilmente en estas microcontingencias que en la red macrocontingencial, frecuentemente lejos de su ámbito de influencia. Dar un excesivo peso, e incluso anclarse en uno de los polos, es muy fácil en la investigación e intervención pedagógica y ahí radica el riesgo reduccionista.

Este paradigma conductual aporta una eficaz conclusión para la Pedagogía social: mostrar que lo funcional adquiere gran fuerza en esa dinámica interactiva de redes de macrocontingencias, microcontingencias y aportación de los propios individuos y grupos intervinientes en la conducta humana. La tecnología de intervención pedagógico social ha de centrar sus esfuerzos en diseñar climas y programas educativos que integren métodos ajustados y dirigidos a la funcionalidad conductual, sea creando dinámicas funcionales específicas, como, en su caso, corregirlas, y no de manera genérica al problema social.

El logro del paradigma conductual reseñado es el principio que podemos formular en los siguientes términos: no existen métodos generales de aprendizaje, cambio o modificación de conducta eficaces para un problema (en nuestro caso drogadicción o delincuencia) puesto que no existe necesariamente una relación lineal entre las valoraciones y directrices axiológicas de la sociedad y la dimensión funcional de las conductas.

Dentro de este contexto, no es extraño que en las investigaciones psicológicas y pedagógicas del problema, lo nomotético pierda fuerza en favor de lo idiográfico, se conjuguen ambos e incluso el paradigma $N=1$ sea cada vez más frecuente (Cfr. VAZQUEZ GOMEZ, G. 1980; WHELDALL, K. 1986).

Con estas puntualizaciones, breves por los condicionamientos explícitos a toda comunicación, intento abordar, aunque sea de forma inicial, las líneas para un planteamiento pedagógico de la tecnología de intervención educativo-social en las conductas sociales, sin traicionar dos de los objetivos capitales en todo procedimiento pedagógico: 1) Salvaguardar la globalidad e integralidad del proceso educativo; 2) Integrar en dicho proceso las macro y microcontingencias del marco social concreto en el que las conductas sociales se llevan a cabo. Este segundo objetivo permitirá y facilitará la tarea orientada a no extrapolar ni distorsionar las conductas sociales de la situación real, individual o comunitaria, donde tienen lugar en la práctica diaria. Asimismo favorece la posibilidad real de integrar y evaluar sistemáticamente en el proceso educativo las diferentes variables y componentes del mismo, así como de la dimensión funcional de las conductas en orden a la contribución óptima de dichas conductas al proceso socializantes.

1. LINEAS DE INTERVENCION PEDAGOGICO - SOCIAL

El discurso anterior puede generar la conclusión errónea de que las teorías y modelos de aprendizaje social han de ser excluidos de la tecnología de intervención pedagógica sobre conductas sociales. Nada más lejos de mi discurso. Se trata en el mismo de poner de relieve que los tres sectores: a) macrocontingencias o criterios axiológicos, cultura, normativas, ideologías, etc. de una sociedad; b) microcontingencias o interacción de los individuos cercanos entre sí en las distintas comunidades, grupos humanos y niveles de la estructura social; c) el aporte de la estructura biopsíquica de los individuos. No prejuzgamos en este momento el predominio de ninguno de ellos que habrá de

ser determinado en cada caso. Además nos pone en guardia contra ciertas tendencias aprióricas en considerar unos modelos de aprendizaje como caducos y otros como panacea de todos los problemas en el aprendizaje social, o contra el simple traslado o aplicación indiscriminada de estos modelos teóricos o teórico-prácticos a cualquier conducta o situación sin un proceso interfase de adecuación del modelo a la especificidad de cada caso.

El desarrollo del discurso permite concluir la insuficiencia para construir una tecnología de intervención pedagógica de este apriorismo, excesiva confianza o falta de crítica en asumir y usar los modelos de aprendizaje y consecuentemente la base teórico explicativa de la génesis y desarrollo del hombre y de su conducta, implicada en cada uno de los paradigmas o modelos, sean de predominio cognitivo, como el antropomórfico, el scripts, aprendizaje social, generativo, análisis de tarea, o de predominio conductual como los modelos etiológicos, de rasgos, molecular, etc., que han condicionado, condicionan, y, a veces, vician la investigación e intervención pedagógica al respecto.

P. Trower, ya en 1980, censura esta utilización acrítica de los modelos e indica que la investigación en el campo de las habilidades sociales está entrando en un nuevo período de evaluación crítica.

El mismo Trower (1982) y E. Roth (1986) recogen algunos de los logros de esta corriente crítica y lo resumen en una serie de puntualizaciones sobre problemas referentes, bien a aspectos metodológicos o a lo inadecuado de tomarlos como fundamento o punto de partida de investigación y acción, ya que esto descontextualiza la investigación y consecuente intervención de la dinámica conductual y de la interacción real, porque fácilmente se distorsiona el objeto de estudio o se sacan de su espacio temporal los componentes conductuales. Las consecuencias negativas de este procedimiento acrítico en la formulación de hipótesis, determinación de componentes conductuales, definición de habilidades, destrezas o competencias sociales, etc., son obvias.

Estos logros de la investigación y reflexión psicológica al tiempo que contrastan antagonicamente con tendencias psicológicas anteriores, estimulan actitudes realistas en la investigación y acción, y sirven para confirmar situaciones puestas de manifiesto a lo largo de este trabajo. Concretamente no da pie para concluir que la Pedagogía, si quiere tener identidad científica y profesional, no puede conformarse con ir a remolque de la Filosofía, Psicología, Sociología, etc. o en ser una aplicación de las mismas, sino que ha de construir su propia teoría y tecnología de intervención pedagógica, para, sin desconectarse de los logros científicos de éstas, liberarse de la esclavitud y a veces del lastre de los paradigmas y modelos de aprendizaje, antropológicos, etc., producidos por aquellas.

Aplíquese esta conclusión a la Pedagogía social. Es necesario elaborar una teoría y tecnología de intervención pedagógico-social, promover, diseñar y ejecutar en los distintos sectores de la sociedad, capaces de generar no sólo esquemas de aprendizaje (Cfr. VAZQUEZ GOMEZ, G. 1984) sino también de ayudar a los individuos en sus aprendizajes concretos de habilidades, destrezas, compe-

tencias, en suma, conductas sociales, o, en su caso, corregirlas cuando el aprendizaje fue inadecuado, desviado, erróneo o antisocial.

En este marco hay que entender el enunciado de mi trabajo, ya que en el mismo se pretende mostrar que la Pedagogía social tiene identidad científica y profesional, no es una Sociología, Psicología social, o Psiquiatría aplicada a lo educativo. Únicamente que carece de elaboración teórica y tecnológica propia. Precisamente aquí está el reto que se precisa y reclama en este trabajo.

Dos tareas fundamentales se derivan para el pedagogo social. La primera de orientación teórica se dirige a fundamentar y elaborar la teoría y tecnología pedagógico-social y la segunda, más práctica, a diseñar, coordinar y evaluar la praxis concreta de intervención pedagógico-social como proceso educativo social.

La necesidad de una formación teórico-práctica en este sentido es conclusión que se desprende por sí sola de lo expuesto y que no necesita mayor tratamiento.

BIBLIOGRAFIA

- ARROYO, M. (1987): "La EAO, ventajas e interrogantes pedagógicos", en Varios: *Enseñanza asistida por ordenador*. Madrid, A. C. H. N. A.
- BANDURA, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid; Espasa Calpe.
- BERSTEIN, G. E. S. (1982): "Training behaviour change agents: a conceptual review". *Behaviour Therapy*, 13, págs. 1-23.
- BOWERS, K. S. (1973): "Situationismo in Psychology: An analysis and critique" *Psychological Review*, 80.
- CASTILLEJO BRULL, J. L. y Otros (1983): *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*, Murcia, Límites.
- CASTILLEJO BRULL, J.L. (1986): "Proceso educativo y construcción humana", en *Conceptos y Propuestas III*. Valencia, Nau Llibres.
- CLAYTON, T. (1983): "The Behaviour modification workshop: an antidote to mindless Tecnology". *Behaviour Analysis*, 4.
- ESCAMEZ, J. (1981): "Fundamentación antropológica de la educación", en CASTILLEJO, J. L. y Otros: *Teoría de la educación*. Madrid, Anaya.
- GARCIA GARRIDO, J. L. (1971): *Los fundamentos de la educación social*. Madrid, Magisterio Español.
- GOLDSTEIN, A. P. (1981): *Psychological Skill Training: The Structured Learning*. Madrid, Magisterio Español.

- MERINO, J. V. (1980): "La educación social", en *Nueva Acta 2000*. Madrid, Ria.
- MERINO, J. V. (1982): "Orientaciones pedagógicas para la integración social de los deficientes mentales a través del tiempo libre". *Ciencias de la Educación*. Madrid, 112, págs. 409-508.
- MERINO, J.V. (1984): "Socialización y educación", en QUINTANA CABANAS, J. M^a. (coord): *Sociología y Economía de la Educación*. Madrid, Anaya.
- MERINO, J. V. (1985): "El proceso de socialización en sujetos de educación especial: principios, líneas y programas de intervención pedagógica". *Bordón*, n^o 256, págs. 43-70.
- QUINTANA CABANAS, J. M^a. (1984): *Pedagogía Social*. Madrid, Diykinson.
- SAEZ, J. (198): Educación social, en SANCHEZ CERESO, S. (Dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Diagonal/Santillana.
- VARIOS: Conceptos y propuestas I (1984), II: 1985, III: 1986). Valencia, Nau Llibres.
- VAZQUEZ GOMEZ, G. (1980): "Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores" en *La Investigación Pedagógica y la formación de profesores*. Madrid. SEP Instituto San José de Calasanz, págs. 39-61.
- VAZQUEZ GOMEZ, G. (1984): "La elaboración de esquemas de aprendizaje en la prevención y tratamiento de la desviación social juvenil). *Revista Española de Pedagogía*. n^o 164/165, pgs. 427-447.
- WHELDALL, K. MERRETT, F. and GLYNN, T. (Edts.) (1986): *Behaviaour Analysis in Educational Psychology*. London, Croom Helm.